

**PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO
FASCISTA: contra os adversários do
currículo escolar**

**FOR A NON-FASCIST PHYSICAL
EDUCATION: against the adversaries
of the school curriculum**

**PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA NO
FASCISTA: contra los adversarios del
currículo escolar**

Resumo: O sentido foucaultiano de fascismo não se restringe a um regime de Estado, mas também, e talvez principalmente, às formas de fascismo que estão em todos nós. Este texto discute o currículo da Educação Física em uma perspectiva não fascista, com e a partir do pensamento de Michel Foucault. Para tal, no primeiro momento demonstramos a relação entre a trajetória da Educação Física escolar com os regimes de verdade, entendendo como premissa o currículo enquanto dispositivo de fabricação de subjetividades. Em um segundo momento, analisamos como o texto da Base Nacional Comum Curricular funciona como dispositivo de poder e seus efeitos na produção de um projeto mais amplo, o cosmopolitismo. Por fim, refletimos sobre as possibilidades de liberação na Educação Física em prol de um 'currículo afirmativo', em consonância com os princípios de uma vida não fascista.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Currículo. Estudos foucaultianos.

Recebido em: 07/03/2023

Alterações recebidas em: 19/04/2023

Aceito em: 19/04/2023

Publicação em: 03/05/2023



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i1.65992

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Renato Cavalcanti Novaes

Doutor em Ciências do Exercício e do
Esporte

Marinha do Brasil, Brasil.

E-mail: rennovaes@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3804-2313>

Silvio de Cássio Costa Telles

Doutor em Educação Física e Cultura

Professor da Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Brasil.

E-mail: telles.ntg@terra.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2652-6118>

Como citar este artigo:

NOVAES, R. C.; TELLES, S. C. C. PARA UMA
EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO FASCISTA: os
adversários do currículo escolar. **Revista
Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1-14, 2023.
ISSN2177-2886. DOI:
<https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.65992>.

Abstract: Foucault's sense of fascism is not restricted to a state regime, but also, and perhaps mainly, to the forms of fascism that are in all of us. This text discusses the Physical Education curriculum in a non-fascist perspective, with and based on Michel Foucault. First, we demonstrate a relationship between the trajectory of school Physical Education with regimes of truth, understanding curriculum as a device for fabricating subjectivities. Secondly, we analyze how the text of the National Common Curricular Base works as a power device and its effects on the production of a broader project, or cosmopolitanism. Finally, we reflect on the possibilities of liberation in an affirmative Physical Education curriculum and in line with the principles of a non-fascist life.

Keywords: School Physical Education. Curriculum. Foucauldian studies.

Resumen: El sentido de fascismo de Foucault no se limita a un régimen estatal, sino también, y quizás principalmente, a las formas de fascismo que hay en todos nosotros. Este texto discute el plan de estudios de Educación Física en una perspectiva no fascista, con e a partir del pensamiento de Michel Foucault. Con este fin, en el primer momento demostramos la relación entre la trayectoria de la educación física en la escuela y los regímenes de verdad, entendiendo el currículo como un dispositivo para la fabricación de subjetividades como premisa. En un segundo paso, analizamos cómo funciona el texto de la Base Curricular Común Nacional como un dispositivo de poder y sus efectos en la producción de un proyecto más amplio, el cosmopolitismo. Finalmente, reflexionamos sobre las posibilidades de liberación en Educación Física a favor de un plan de estudios afirmativo y en línea con los principios de una vida no fascista.

Palabras clave: Educación Física escolar. Currículo. Estudios Foucaultianos.

1 INTRODUÇÃO

Foucault escreve em 1977 o prefácio de o Anti-Édipo, de Deleuze e Guattari (2010), intitulado o Anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista. Para Veiga-Neto (2009), esse breve texto de Foucault suscita várias perguntas, entre elas: o que é uma vida não fascista? Ou mesmo, o que seria uma vida fascista? Como lidar com eles, os fascistas? Onde estão? De acordo com Foucault (2001), o livro o Anti-Édipo enfrenta, por meios diferentes, três adversários de forças distintas, três inimigos da vida não fascista, sendo eles:

- 1) Os ascetas políticos, os militantes morosos, os terroristas da teoria, aqueles que gostariam de preservar a ordem pura da política e do discurso político. Os burocratas da revolução e os funcionários da Verdade.
- 2) Os deploráveis técnicos do desejo — os psicanalistas e os semiólogos que registram cada signo e cada sintoma e que gostariam de reduzir a organização múltipla do desejo à lei binária da estrutura e da falta.
- 3) Enfim, o inimigo maior, o adversário estratégico (visto que a oposição de o Anti-Édipo a seus outros inimigos constitui antes um engajamento tático): o fascismo. E não somente o fascismo histórico de Hitler e Mussolini — que soube tão bem mobilizar e utilizar o desejo das massas —, mas também o fascismo que está em todos nós, que ronda nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz gostar do poder, desejar essa coisa mesma que nos domina e explora (FOUCAULT, 2001, p. 134, grifo nosso).

O sentido foucaultiano de fascismo, portanto, não se restringe a um regime de Estado, histórico, mas também, e talvez principalmente, “[...] aquelas formas pequenas que fazem a amena tirania de nossas vidas cotidianas” (FOUCAULT, 2001, p. 136). Para Foucault, o livro de Deleuze e Gattari (2010) identifica e confronta os três adversários da vida não fascista, que representam diferentes graus de ameaça e que precisam ser enfrentados de maneiras diferentes.

Em referência a esse texto de Foucault e trazendo o diálogo para o campo da educação, Veiga-Neto (2009) considera que esses adversários também se opõem ao currículo escolar. São eles, portanto, os funcionários da verdade, os técnicos do desejo e o fascismo em si. Cada um deles, com seu poder, age de uma forma específica, mas o fascismo contamina a todos. Não se trata, no entanto, de pensá-los isoladamente, mas de refletir sobre os efeitos de poder do conjunto dessas forças em nossas vidas.

E como pensar esse adversário voraz, o fascismo, na Educação Física escolar? Em especial, nos currículos escolares? Como trazer a provocação de Foucault no livro de Deleuze e Guattari, o questionamento das verdades estabelecidas, para o currículo da Educação Física? Diante de tais questões, este manuscrito objetiva discutir o currículo da Educação Física numa perspectiva não fascista, com e a partir do pensamento de Michel Foucault. Não pretendemos, com isso, escrever um texto nos moldes que Foucault o fez, mas sim, gozar de certa liberdade ao colocar em prática o que Veiga-Neto (2016, p. 78) chama de “fidelidade infiel” ao pensamento do filósofo francês.

Para atingir o objetivo proposto, em um primeiro momento pretendemos demonstrar a relação estabelecida entre a trajetória do currículo da Educação Física, os funcionários da verdade e os regimes de verdade, entendendo o currículo como dispositivo de fabricação de subjetividades que se relaciona a um projeto maior de poder. Num segundo momento, analisamos como o texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) funciona enquanto dispositivo de poder e seus efeitos na produção desse projeto mais amplo, que chamamos de homem cosmopolita, e sua relação com os técnicos do desejo. Por fim, refletimos sobre as possibilidades de liberação em prol de uma Educação Física afirmativa e não fascista.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA, CURRÍCULO E VERDADE

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1986, p. 12).

O termo currículo vem do latim curriculum e significa uma ação de correr, uma trajetória, um curso. Passou a ser utilizado no final do século XVI, início do século XVII, para indicar o caminho a ser percorrido pelos alunos no ambiente escolar. Esse termo emerge com o processo de escolarização do sujeito moderno e da sociedade disciplinar¹. Não surpreende que sua utilização se alavanca no início do século passado com pensadores americanos frente à necessidade de criação de uma nova escola pautada no sentido de democratização do ensino² (LOPES; MACEDO, 2011).

Ao pensar sobre o currículo escolar, Veiga-Neto (2009) aponta o caráter polissêmico da palavra “currículo”. A digressão do termo distingue dois sentidos: 1) um atalho; ou 2) o próprio caminho. Em outras palavras, ele pode ser entendido como programação pedagógica e/ou como história de vida. Dessa forma, há uma ambiguidade no sentido que pode designar tanto um programa, um documento escolar; quanto uma ação, um *curriculum vitae*, uma trajetória de vida.

Seguindo os preceitos de Veiga-Neto (2009), no lado do currículo como programação - documento escolar - encontram-se os chamados funcionários da verdade, um dos adversários da vida não fascista. Esses funcionários se referem àqueles que propõe indicar o verdadeiro objeto de ensino no ambiente escolar, assim como são responsáveis pela teorização curricular, o que se convencionou chamar de Teorias de Currículo (VEIGA-NETO, 2009). Para esses funcionários da verdade do currículo, os projetos de homem que apresentam para a educação possuem sempre uma espécie de poder capaz de salvar o mundo de algum tipo de ameaça.

Na Educação Física escolar brasileira, podemos apontar, ainda que panoramicamente, alguns dos projetos curriculares salvacionistas do século passado. Nunes e Rúbio (2008) identificam os principais projetos de currículo da Educação Física e seus ideais identitários: 1) o currículo ginástico e as identidades saudáveis; 2) o currículo técnico esportivo e as identidades vencedoras; 3) os currículos globalizante e saudável e a identidade competente; 4) o currículo crítico e a identidade emancipada; 5) o currículo pós-

¹ A sociedade disciplinar se refere a mudanças ocorridas nos séculos XVIII e XIX e que acarretaram no nascimento de uma nova tecnologia de poder: a disciplina. Para uma leitura de Foucault voltada para a Educação Física, sugerimos a leitura de Oliveira et al (2019).

² Bobbit escreve o livro *Curriculum* em 1918, concebendo a educação como um "processo de moldagem, tal como uma usina de fabricação de aço" (SILVA, 2010, p. 24).

crítico e a identidade solidária.

O currículo ginástico remete à concepção de Educação Física de raízes europeias que se difundiu no Brasil no início do século passado. Influenciado por princípios filosóficos positivistas, o currículo ginástico se constituiu com a ajuda dos discursos médico, higienista e militar. Dessa forma, os funcionários da verdade desse currículo defendiam um projeto de homem forte, obediente, capaz de defender a nação e trabalhar com saúde. Como parte de um projeto mais amplo, podemos afirmar que vigorava a concepção de fabricação de corpos dóceis no contexto de uma sociedade eminentemente disciplinar.

Após esse período de ênfase na prática ginástica, o currículo técnico-esportivo ocupou seu lugar na Educação Física brasileira. Com o esporte, acreditava-se na detecção de talentos pela escola e na construção de uma sociedade mais competitiva. Esse modelo esportivo foi característico do regime militar e de movimentos como o Esporte para Todos, ou EPT (NUNES; RÚBIO, 2008). Nessa concepção, a verdade, ou como prefere Bracht (2019), o discurso legitimador, era que o Brasil precisava competir e avançar. Como sabemos, esse modelo foi amplamente rechaçado por movimentos renovadores da Educação Física pelos seus efeitos de exclusão, pelo fazer por fazer e até mesmo pela falha em fazer da escola uma fábrica de talentos esportivos.

Os currículos globalizante e saudável emergem em meados da década de 1980. Aqui, podemos incluir tendências pedagógicas como o desenvolvimentismo e a psicomotricidade. Essas abordagens possuem em comum um olhar para os alunos a partir de estágios de desenvolvimento biológicos, sejam eles motores ou cognitivos. A verdade, nessa categoria de currículo, se veicula à verdade biológica. O projeto de homem seria a construção de uma identidade competente, de acordo com os parâmetros biológicos e/ou psicológicos. A partir dessa fundamentação, surgem discordâncias, como a de Daolio (2004), que critica esses projetos de currículo justamente por não entenderem que os próprios estágios de desenvolvimento só podem ser concebidos culturalmente.

Nas décadas de 1980 e 1990 a Educação Física se aproxima de tendências pedagógicas críticas oriundas do campo da educação. O currículo crítico se pautou no discurso da justiça social e da emancipação para repensar o caráter técnico do currículo e fazer emergir um novo caráter sociopolítico, não apenas na Educação Física como nas demais disciplinas escolares. Para Veiga-Neto (2009),

[...] os efeitos de um certo tipo de leitura e "aplicação" da Teoria Crítica, em associação com a Pedagogia da Libertação, trouxe avanços teóricos interessantes no campo do currículo-programação, mas provocou - e certamente ainda provoca...- um certo travamento no (digamos...) pensamento pedagógico vigente entre nós. Tal travamento manifestou-se - e ainda se manifesta amplamente - como uma lastimável celebração das verdades anunciadas pelos arautos que arrogam a si a tarefa messiânica de "salvar a Educação" e, com isso, "salvar o Mundo" (VEIGA-NETO, 2009, p. 22).

Podemos afirmar, portanto, que mesmo os movimentos renovadores do currículo da Educação Física pautavam-se na crença de uma nova verdade capaz de salvar a educação e o mundo de diferentes males, sejam eles o sedentarismo, os déficits motor e/ou cognitivo, as injustiças sociais etc. Há, com isso, uma substituição de uma concepção de currículo estabelecido como verdadeiro e legítimo por outro de projeto identitário distinto, mas embutido com a noção de uma verdade salvacionista. Importante dizer que não se trata de descartar a inestimável relevância das vertentes pedagógicas brevemente apresentadas, mas de concebê-las num quadro mais amplo de construcionismo social e que formam um corpo social (FOUCAULT, 2014).

Seguindo a linha de Nunes e Rúbio (2008), as tendências pós-críticas surgem em sequência às tendências pedagógicas críticas na Educação Física³. Assim, desde a década de 2000, um grupo de professores de Educação Física na Educação Básica vem realizando experiências baseadas em um

³ Estamos cientes das críticas realizadas no campo da História da Educação Física sobre a cristalização de períodos históricos na Educação Física escolar brasileira. Contudo, conforme demonstra Bracht (2019), a análise dos documentos curriculares demonstra a existência de discursos legitimadores em diferentes momentos históricos, o que não significa afirmar que não houve resistências.

currículo pós-cultural, inspirados principalmente nos trabalhos do professor Marcos Garcia Neira⁴ (2010, 2011, entre outros). Recentemente, Neira e Nunes (2018, 2020) detalharam a emergência de um conjunto de práticas pautadas na proposta de um currículo cultural. Convém destacar que, apesar de adotarem uma concepção construcionista social embasados em Foucault, o currículo pós-crítico também pode perpetuar a lógica essencialista na busca de sua verdade ao promover seu próprio projeto identitário:

No currículo pós-crítico ou cultural, a seleção do tema cultural prescinde, também, da justiça curricular, ou seja, uma distribuição equilibrada das práticas corporais conforme o grupo que as produz ou reproduz, combatendo a indisfarçável colonização do currículo da Educação Física. Basta verificar o privilégio concedido às brincadeiras e esportes euro-estadunidenses nos currículos tradicional e crítico, para se ter uma ideia do modelo de cidadão almejado (NEIRA; NUNES, 2020, p. 36).

Em suma, em um currículo pós-crítico da Educação Física o sujeito almejado se projeta pela criação de um cidadão mais solidário que valoriza as diferentes formas de viver, admitindo que as posições dos sujeitos são temporárias, ou seja, as identidades não são fixas. Segundo Nunes e Rubio (2008, p. 74), no currículo cultural⁵ o aluno pode “[...] compreender sua sociedade, assumir posições de sujeito temporárias e atuar concretamente como cidadão solidário”. Esse modelo de currículo está pautado no multiculturalismo, definido por Hall (2003) como resultante da contestação dos grupos dominados em relação ao modo como são representados pelos grupos dominantes.

O perigo que se apresenta para o currículo pós-crítico é também o da existência de um projeto de um tipo específico de homem, capaz de salvar o mundo e a educação. O risco adjacente é a apresentação de uma nova verdade que se estabelece de forma totalizante, descartando outras visões de mundo, assumindo um caráter judicativo e veridicativo.

Ora, mas não seria o próprio currículo um documento que projeta um tipo de homem desejado? Ou, como concebe Tomaz Tadeu da Silva (2010), não seria o currículo necessariamente um documento de identidade?

A resposta para a pergunta é relativa, pois o currículo como programação projeta um documento de identidade⁶ que carrega a ideia de uma verdade e de uma identidade comum. Por conseguinte, nega um tipo de homem que ainda não foi pensado, um tipo diferente do que almejam os projetos de homem presentes nos currículos escolares, “[...] que ainda não existe nem sabemos como será” (FOUCAULT, 2001, p. 75). Ou seja, o que na Educação Física chamamos de abordagens pedagógicas (construtivista interacionista, crítico superadora, crítico emancipatória, ou até mesmo pós-crítica), têm em comum a noção de um projeto de ser humano, de identidade, de ideal e, se pensados como essência de um currículo, podem desconsiderar a própria vida, ou seja, as identidades singulares e inesperadas que se criam no processo, assim como pontos de vista diferentes.

Conforme aponta Foucault (2004),

[...] penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Sou muito cético e hostil em relação a essa concepção de sujeito. Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade - a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural (FOUCAULT, 2004, p. 291).

Nesse sentido, o cerne da questão não está nas abordagens pedagógicas em si, mas no uso feito delas. Embora suas demandas possam ser perfeitamente legítimas e representativas, o adversário da vida

⁴ Para uma visão abrangente da proposta, sugerimos a leitura de Nunes e Neira (2020).

⁵ Não seria todo currículo cultural? Percebe-se que os autores se valem de uma tendência no campo da Educação Física escolar para estabelecer uma nova “abordagem pedagógica”, um novo rótulo.

⁶ Ou uma amálgama de identidades, considerando que os currículos escolares são compostos por diferentes tradições (GOODSON, 2013).

não fascista, no sentido foucaultiano, se manifesta ao creditarmos uma abordagem como representativa do todo. Em outras palavras, uma tentativa da homogeneização do currículo, por uma abordagem hegemônica, acarreta em uma desconsideração de outras formas de pensar o currículo.

O efeito dessa visão essencialista de um currículo como programação é a exclusão, apesar de frequentemente proporem justamente o seu contrário, a inclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007). A inclusão de uma verdade no campo do currículo remete ao risco de exclusão de outras possibilidades, tanto as já existentes quanto as que estão por vir. Correm, assim, segundo Veiga-Neto (2009), o risco de trocarmos “seis por meio dúzia” ou, até mesmo “seis por zero”. O desejo de inclusão, num mundo considerado ideal, gera a exclusão por desconsiderar as singularidades que já existem e que estão por vir. Há de se considerar que existem pontos de vista diferentes do nosso, mas não menos importantes.

Assim, os funcionários da verdade da Educação Física (legisladores, pesquisadores, professores, membros outros da comunidade escolar, nós mesmos...) que concebem os currículos como programação a partir de uma visão essencialista reforçam uma lógica que gera a exclusão. Principalmente aqueles que Veiga-Neto (2009, p. 22) chama de “militantes sombrios do pensamento único e totalitário”. Assim, salientamos que nossa crítica não pretende alcançar as fundamentações teóricas estruturais de pensamento das correntes aqui expostas, mas sim de ampliar as discussões sobre a necessidade de se evitar pensamentos radicais que, apesar de buscarem um “bem maior”, produzem como efeito uma visão de mundo no qual só o que é preconizado é válido e as relativizações ou ponderações construtivas não são bem aceitas, gerando indivíduos seguidores e não críticos.

Como posto anteriormente, não é nossa intenção desmerecer nenhuma das teorias curriculares, tampouco seus autores, uma vez que apresentam importantíssimas contribuições para a prática pedagógica, mas de repensar o funcionamento em um viés totalitário, considerando novas possibilidades de liberação. Parte dessa tarefa se cumpre pela própria suspeita, tarefa reflexiva; outra parte pelas novas possibilidades, conforme retomaremos mais à frente no texto.

Nesse terreno conflituoso, no qual professores e pesquisadores frequentemente se colocam como partidários de determinada tendência pedagógica, outro desafio emerge: a publicação de um currículo centralizado, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Na próxima seção, discutimos essa política pública em uma perspectiva não fascista.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Em dezembro de 2017 o Ministério da Educação publicou a versão definitiva da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, a BNCC. Esse documento é a culminância de um longo projeto de política pública de currículo no Brasil. O texto da constituição de 1988 já determinava: “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2012, p. 147).

A BNCC cumpre, portanto, com o objetivo traçado há algumas décadas atrás⁷. Esse é o modelo de educação que tem sido adotado globalmente a partir de reformas neoliberais⁸ em diversos países. Para Moreira (2010), a justificativa para a adoção de um currículo mínimo é a de que haveria melhoria na

⁷ Segundo Macedo (2014), quando a versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi apresentada em 1996, havia a intenção de que fossem publicados como Diretrizes Curriculares Nacionais, mas por oposição da comunidade acadêmica o documento não obteve efeito de lei.

⁸ O cenário ao qual Taubman (2009) se refere é o neoliberalismo. Para Ball (2014, p. 229), o neoliberalismo “está aqui dentro” bem como “lá fora”. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar”.

qualidade da educação. No entanto, diversos estudos em diferentes países demonstraram que os resultados ficaram longe do esperado (REID, 2009; MOREIRA, 2010; RAVITCH, 2011). Para Taubman (2009), os "novos" currículos mínimos, na verdade, não passam de um neotecnicismo na educação, pois remetem aos objetivos educacionais da educação americana da primeira metade do século XX⁹ e se caracterizam por uma releitura das ciências psicológicas da aprendizagem típicas desse período¹⁰.

A implantação, portanto, dos currículos mínimos representa uma tendência mundial nas últimas décadas por reformas educacionais que se voltam para o currículo (LOPES; MACEDO, 2011; FREITAS, 2018). Diversos autores, como Goodson (2014) e Ball (2014), apontam que essas reformas servem aos objetivos do mercado, em especial o que Adrião (2017) chama de privatização do ensino público, notadamente através da venda de “insumos curriculares” como livros didáticos, tablets, softwares, entre outras tecnologias¹¹.

Para Popkewitz (2011, 2020), essas reformas educacionais possuem inspiração nos princípios cosmopolitas das reformas americanas do início do século XX. O cosmopolitismo projeta um cidadão universal, guiado pela esperança de uma humanidade unificada pelo racionalismo. Esse autor, nos discursos sobre esse cosmopolitismo na educação,

[...] observa que esses se baseiam em princípios humanísticos, na racionalidade e na busca pela aproximação de toda a humanidade em torno de valores comuns, num mundo cada vez mais ameaçado por fundamentalismos religiosos e nacionalismos extremos. Sendo assim, têm sido bem recebidos, como uma orientação adequada às políticas educacionais, em lugar da valorização anterior das culturas regionais, que subsidiaram tanto práticas inclusivas quanto outras que se mostraram excludentes (LIMA; GIL, 2016, p. 1129).

Assim, o homem cosmopolita é o homem universal. Um currículo cosmopolita é aquele que trata o conhecimento pela sua racionalidade e pela hospitalidade com outras culturas em detrimento da valorização da cultura regional (POPKEWITZ, 2008). E como seria o currículo cosmopolita na Educação Física? A Figura 1 visibiliza esse projeto identitário no texto da BNCC.

Figura 1 - Conteúdos da Educação Física na BNCC do 1º ao 9º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

⁹ Nos referimos aos famosos trabalhos de Bobbit (1918) e Tyler (1929), entre outros (SILVA, 2010).

¹⁰ Importante apontar que a BNCC (BRASIL, 2017) foi alterada em sua última versão devido a pressões de setores tradicionalistas da sociedade. Nesse sentido, para Goodson (2014), o currículo é um amalgamento de diferentes tradições curriculares, dentre elas forças progressistas e conservadoras.

¹¹ Se beneficiam com as reformas educacionais, por exemplo, o milionário mercado editorial, assim como grandes corporações que patrocinam as instituições “filantrópicas” (ou como prefere Ball (2014), “filantrocapitalistas”) inexistentes há algumas décadas. Para mais, sugerimos a leitura de Macedo (2014). Sobre a influência dos filantrocapitalistas na Educação Física escolar, ver Novaes (2021) e Novaes et al. (2021a, 2021b, 2023).

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: Brasil (2017, p. 223 e 229).

O que mais importa na análise desse texto da BNCC com e a partir de Foucault é a leitura em sua externalidade, e não a partir do que está oculto. Em outras palavras, nossa ênfase de análise baseada em Foucault não está no currículo oculto, como é comum em análises críticas, mas sim nas relações entre o texto e o poder. É preciso, portanto, compreender o texto naquilo que possui de produtivo, validando as verdades por ele estabelecidas (VEIGA-NETO, 2016).

Desse modo, destacamos que o conteúdo do texto da Educação Física na BNCC representa os ideais de produção identitária de um homem cosmopolita. A visão desse projeto educativo é justamente a transformação dos indivíduos em cidadãos do mundo, mergulhados em uma cultura global. Com isso, o currículo cosmopolita coloniza os alunos por meio de uma cultura global e comum. Esse projeto identitário do cidadão cosmopolita que obedece a um sistema de raciocínio que circula nas escolas pode ser observado no documento da Educação Física, na BNCC, em sua extensa lista de conteúdos:

- 1) desde um universo interminável de jogos e brincadeiras (populares no Brasil, no resto do mundo, regionais e próprios da comunidade, com um bloco para os de matriz indígena e regional);
- 2) de formas de ginástica, sendo elas a geral (como solo, de aparelhos, outras artísticas, como malabares), de condicionamento físico (como as de academia) e de conscientização corporal (como os milenares *tai chi chuan* e *yoga*);
- 3) do esporte: com sete diferentes categorias (marca; precisão; técnico-combinatório; de rede; de invasão; campo e taco; e de combate);
- 4) das práticas corporais de aventura (tanto urbanas quanto na natureza);
- 5) das danças (de contexto comunitário, regional, do Brasil e do resto do mundo, indígenas e africanas);
- 6) das lutas, podendo ser as lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.) e as lutas de diversos países do mundo (judô, *aikido*, *jiu-jitsu*, *muay thai*, boxe, *chinese boxing*, esgrima, *kendo* etc.).

Com isso, percebemos que o currículo como programação da Educação Física, na BNCC, não é um currículo mínimo, mas máximo e cosmopolita. Além disso, indagamos se a formação docente do professor de Educação Física é capaz de lidar com tantos conteúdos, dada a especificidade de cada um deles. Ao aluno, por sua vez, caberia conhecer um interminável leque de práticas corporais, como se ao conhecê-los, fosse preencher o outro aspecto do currículo apresentado por Veiga-Neto (2009), o currículo como história de vida¹² - *curriculum vitae* - nesses moldes, como cidadãos do mundo.

O sujeito cosmopolita inacabado apenas existe pelo desejo do preenchimento da globalidade, na universalidade. Ou seja, a falta de um conhecimento universal é o pré-requisito desse desejo por um

¹² Ao analisar o currículo como história de vida, Veiga-Neto (2009) direciona sua atenção para o produtivismo no Ensino Superior. Em nosso estudo, preferimos por uma aplicação do conceito na Educação Básica.

cidadão global. Seriam realmente os conteúdos da Educação Física na BNCC o que faltam aos nossos alunos? É a ação de pensar em um currículo tão abrangente por um sentimento de falta constante o motivo pelo qual Foucault chama a atenção no prefácio de o Anti-Édipo para os técnicos do desejo, inimigos da vida não fascista, escolhidos e vividos por nós mesmos.

Nesse sentido, consideramos que os técnicos do desejo no campo do currículo são aqueles que acreditam, indicam e sistematizam pormenorizadamente os conteúdos, objetivos e avaliações para a prática docente, como concebe a BNCC¹³. Inclui-se aqui não apenas os profissionais em questão, mas toda a complexa lógica que pauta as reformas curriculares. São os que concebem a educação em termos da lei binária de estrutura e falta em uma espécie de “paranoia unitária e totalizante, [...] obcecados e obsessivos guardiões da burocracia estatal, sempre ocupados com o “[...] registro de cada signo e cada sintoma [...], escrutinadores e contabilistas da vida alheia” (VEIGA-NETO, 2009, p. 22 e 23). São aqueles que imputam aos professores, aos alunos e a toda a comunidade escolar a prescrição do desejo no currículo, o que por essência seria singular e intersubjetivo.

Há, pelos técnicos do desejo e, em certa medida, em todos nós, um entendimento de que a sistematização dos conhecimentos e o currículo, compreendidos corriqueiramente como sinônimos, são capazes de melhorar a qualidade da educação. No caso da Educação Física, entende-se também que a sistematização é capaz de “limpar o terreno”, “organizar a casa”, após tantas (re)significações curriculares, conforme defende Correia (2012). Falta o entendimento de que a Educação Física - assim como os sujeitos do currículo - sempre será plural, sempre terá múltiplos significados, até mesmo contraditórios, pois ela não é fruto da racionalidade, mas sim um projeto humano, ou como diria Nietzsche (2002), demasiado humano¹⁴.

4 PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO FASCISTA, POR UM CURRÍCULO AFIRMATIVO

Considerando o exposto até então, no que consistiria um currículo de Educação Física não fascista? Para evitar qualquer acoplamento a outras ideias pré-concebidas e não correr o risco de sermos vinculados a outros referenciais teóricos essencialistas, nos referimos a esse modelo contrário a todas as formas de fascismo e aos efeitos de exclusão supracitados como um currículo afirmativo¹⁵. Trata-se de uma provocação aos adversários do currículo, um ensaio para “pensar de outro modo” (FOUCAULT, 1994, p. 15) o currículo. Assim, um currículo afirmativo não nega pontos de vista distintos, assim como não afirma ter a resposta definitiva para nenhum tipo de mal-estar do homem. Admite a pluralidade de visões sem, necessariamente, abarcar todas elas.

É contrário, portanto, à visão prescritiva - e exaustiva - de currículo da BNCC. Alinha-se, nesse sentido, à perspectiva de Gallo (2002) em torno de uma educação menor. Para esse autor, “[...] para aquém e para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos” (p. 169). Aposta, portanto, “[...] nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades” (GALLO, 2002, p. 176);

Isso não significa dizer por absoluto que um currículo não pode possuir uma programação, no sentido de uma intencionalidade ou projeto de vida. Apenas não é uma programação à semelhança dos ideais de outrem, mas, como prefere Foucault (1997), é um percurso de autoria própria,

[...] que é, ao mesmo, uma forma de resistência às tecnologias modernas de produção de subjetividade do indivíduo e uma arte de conduta centrada na coincidência daquilo que o indivíduo faz com aquilo que diz: procura não só do dizer verdadeiro (na tradição metafísica), mas do ser verdadeiro enquanto

¹³ A discussão em torno do neotecnicismo da Educação Física na BNCC pode ser lida em Neira (2018) e Novaes, Triani e Telles (2020).

¹⁴ Para Nietzsche (2002), a vontade de sistema consiste numa patologia, cansaço da vida. É a crença, desenvolvida ao longo de milênios, de que existe uma validade universal e que resulta numa exigência incondicional de sistema, de verdade. “Eu desconfio de todos os sistemáticos e afasto-me do seu caminho” (NIETZSCHE, 2002, p. 21).

¹⁵ Aproveitamos que a filosofia de Foucault bebe na filosofia de afirmação da vida de Nietzsche (MACHADO, 2006) para pensar no termo currículo afirmativo. “Afirmar é aliviar: não carregar a vida com o peso dos valores superiores, mas criar valores novos que sejam os da vida, que façam a vida leve e ativa” (DELEUZE, s/d, p. 275).

sujeito de um saber e de um poder sobre si mesmo. O autor de si próprio é o homem autêntico, aquele que faz da sua vida uma obra [de arte] que exige permanente cumprimento (FOUCAULT, 1997, p. 25).

Em suma, um currículo afirmativo de uma Educação Física não fascista precisa repensar sua própria lógica de funcionamento, em oposição aos funcionários da verdade, aos técnicos do desejo e ao fascismo em si; assim como ao currículo como programação e como história de vida. Precisa se transformar em um currículo afirmativo que pensa a vida como autoria, necessariamente singular e autêntica, com ênfase no cotidiano escolar e não nas grandes políticas de currículo.

Por fim, provocados pelos sete princípios escritos por Foucault (2001) no final do prefácio do *Anti-Édipo* de Deleuze e Guattari (2010), assim como pela crítica comum de que textos como o nosso são pouco propositivos, como se teoria e prática não fossem complementares, apresentamos a seguir alguns nexos entre os sete princípios essenciais propostos por Foucault (2001) e um *currículo afirmativo* para a Educação Física:

- 1) “Libere a ação política de toda forma de paranoia unitária e totalizante” (FOUCAULT, 2001, p. 135).

Da mesma forma, o currículo, para além do documento, é uma ação política, escrito por muitas mãos. O aspecto documental prescritivo do currículo não precisa ser completamente descartado, mas precisa se livrar da “paranoia unitária e totalizante”. Alguns princípios podem ser bem-vindos, mas precisamos nos livrar do mecanicismo dos objetivos educacionais que permeiam as atuais políticas curriculares. Em termos de políticas públicas de currículo, em especial para aqueles que se encontram frente ao desafio de elaborar um currículo a partir da BNCC, lembremo-nos de que a ação docente está na construção coletiva do cotidiano e que ela é muito maior e complexa do que os objetivos educacionais conseguem determinar.

- 2) “Faça crescer a ação, o pensamento e os desejos por proliferação, justaposição e disjunção, mais do que por subdivisão e hierarquização piramidal” (FOUCAULT, 2001, p. 135).

A hierarquização da ação docente via centralização dos currículos escolares desfavorece a construção coletiva local. É possível pensar o currículo de outras formas, especialmente por meio de processos democráticos e participativos. Nesse sentido, a ação docente em um currículo afirmativo deve, desde o planejamento até o cotidiano escolar, priorizar a abertura da ação coletiva, inclusive nas formas de ensino, destacando, portanto, métodos de ensino menos diretivos;

- 3) Libere-se das velhas categorias do Negativo (a lei, o limite, a castração, a falta, a lacuna), que o pensamento ocidental, por um longo tempo, sacralizou como forma do poder e modo de acesso à realidade. Prefira o que é positivo e múltiplo; a diferença à uniformidade; o fluxo às unidades; os agenciamentos móveis aos sistemas. Considere que o que é produtivo não é sedentário, mas nômade (FOUCAULT, 2001, p. 135).

Essas “categorias do Negativo” remetem, nos currículos escolares, ao essencialismo, ao salvacionismo, à projeção de identidades fixas, assim como ao caráter prescritivo e universalizante dos documentos curriculares. Precisamos, assim, desvincular a prática educativa (currículo) da produção fabril (programação) de peças para o mercado de trabalho e buscar, sem respostas definitivas, maneiras melhores de vida em sociedade;

- 4) “Não imagine que seja preciso ser triste para ser militante, mesmo que a coisa que se combata seja abominável. É a ligação do desejo com a realidade (e não sua fuga, nas formas da representação) que possui uma força revolucionária” (FOUCAULT, 2001, p. 135).

A força das recentes mudanças curriculares em um contexto global pode fazer parecer que não há mais nada a ser feito; pelo contrário, há muito a ser feito. Como afirmou Foucault (2004), somos muito mais livres do que pensamos. Dito isso, não podemos deixar que os equívocos das políticas públicas de currículo e de educação silenciem as ações locais e a necessidade por mudanças;

- 5) Não utilize o pensamento para dar a uma prática política um valor de verdade; nem a ação política, para desacreditar um pensamento, como se ele fosse apenas pura especulação. Utilize

a prática política como um intensificador do pensamento, e a análise como um multiplicador das formas e dos domínios de intervenção da ação política (FOUCAULT, 2001, p. 135).

Não podemos nos transformar nos próprios fascistas que combatemos. Atentemos para que, na tentativa de ação por meio de outras formas de pensar, não erremos por repetição, substituindo, como afirma Veiga-Neto (2009), os seis por meia dúzia, ou por zero. É preciso reconhecer que existem outras formas de ver o currículo da Educação Física que se inserem em outros discursos válidos socialmente, e não nos cabe simplesmente negá-los, mas sim problematizá-los;

- 6) Não exija da ação política que ela restabeleça os “direitos” do indivíduo, tal como a filosofia os definiu. O indivíduo é o produto do poder. O que é preciso é “desindividualizar” pela multiplicação, o deslocamento e os diversos agenciamentos. O grupo não deve ser o laço orgânico que une os indivíduos hierarquizados, mas um constante gerador de “desindividualização” (FOUCAULT, 2001, p. 135).

Não pensemos que a ação contrária às políticas curriculares centralizadoras de currículo reestabelecerá uma certa normalidade. A ação política é inerentemente desestabilizadora e conflitante. O currículo da Educação Física nunca será uma entidade monolítica, e não podemos esperar que assim o seja. Não esperem que, na busca por consenso, no futuro os conflitos em torno do currículo da Educação Física chegarão a um fim, pois o currículo, como ação humana, é inerentemente formado por conflitos.

- 7) “Não caia de amores pelo poder” (FOUCAULT, 2001, p. 135).

Podemos, portanto, nos valer de Foucault e de seus princípios para uma vida não fascista, a fim de pensarmos em nossas ações docentes cotidianas como práticas de liberdade, não no sentido de emancipação das estruturas sociais estabelecidas, mas como construção diária que escapa das verdades estabelecidas. Veiga-Neto (2009) associa a fuga das grandes políticas de verdade do currículo ao *Poeminho do Contra*, de Mario Quintana: “Todos esses que aí estão / Atravancando meu caminho, / Eles passarão... / Eu passarinho!” (QUINTANA, 2006, p. 257).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltamos para a frase de Marx: o homem produz o homem. Como entendê-la? Para mim, o que deve ser produzido não é o homem tal como teria desenhado a natureza, ou tal como sua essência o prescreve; temos que produzir alguma coisa que ainda não existe e que não sabemos o que será (FOUCAULT, 2001, p. 75).

Tomando a premissa de Foucault (1995) de que nem tudo é ruim, mas potencialmente perigoso, não pretendemos afirmar neste texto que as tendências/abordagens curriculares no campo da Educação Física serviram apenas à lógica vigente, pois sem dúvida trouxeram inestimável contribuição; nem tampouco afirmar que a BNCC, culminância de um grande projeto político de currículo, também não traga alguns benefícios no que diz respeito, por exemplo, a uma maior organização curricular na Educação Física, uma vez que algum tipo de normatividade curricular é sempre inevitável.

No entanto, o perigo ao qual Foucault se refere espreita tais artefatos sociais. Primeiro o seu efeito de exclusão. Enquanto as diferentes tendências/abordagens pedagógicas indicam um caminho verdadeiro, ou seja, reforçam a ideia de uma essência de homem a ser produzida ou revelada, exclui-se o impensado e/ou o que foi deixado de lado. Assim como, quando a BNCC programa uma lista inalcançável de conteúdos e objetivos tratados, inevitavelmente, de forma superficial, exclui as possibilidades de uma outra Educação Física, que mergulha no intersubjetivo e na singularidade de todos os envolvidos no processo educativo, assim como de pontos de vista distintos.

Esse é justamente o risco de uma Educação Física que fabrica um tipo específico de sujeito, que aqui chamamos de cosmopolita. Que ao tratar de uma inalcançável cultura corporal se esqueça de como a prática pedagógica é pessoal, passional e singular. O perigo reside no sentido de que a tão cara cultura corporal se resignifique em uma educação cosmopolita. O efeito, novamente, é o da exclusão, pois se desconsidera a lógica local e intersubjetiva do processo educativo.

E influenciados por Veiga-Neto (2009), terminamos com uma provocação ao indagarmos em até

que ponto não ajudamos a perpetuar os adversários do currículo. Assim, a emancipação do fascismo em um sentido foucaultiano não estaria restrita a uma tendência curricular, mas a um movimento de libertação em nós mesmos.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios na educação básica. In: MARINGONI, Gilberto et al. (org.). **O negócio da educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco**. São Paulo: Olho d'Água, 2017, p. 129-144.
- BALL, Stephen. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BRACHT, Valter. **A Educação Física no Brasil: o que vem sendo e o que pode ser**. Unijuí: Editora Unijuí, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Luiz Roberto Curia, Lívia Céspedes e Juliana Nicoletti. 47. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2012. (Coleção Saraiva de legislação).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria da Educação Básica, 2017.
- CORREIA, Walter Roberto. Educação Física Escolar: entre inquietudes e impertinências. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 26, n. 1, p. 171-78, jan./mar. 2012.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Autores associados, 2004.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**, Porto: Res, s/d.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o uso dos prazeres (vol. 2)**. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1997.
- FOUCAULT, Michel. Préface. In: **Dits et écrits II: 1976-1988**. Paris: Quatro, Gallimard. 2001.
- FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: **Ditos e Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France: 1978-1979**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, v. 27, n. 2, 2002.
- GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GOODSON, Ivor. Context, curriculum and professional knowledge. **Journal of the History of Education Society**, v. 43, n. 6, p. 768-776, 2014.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003.
- LIMA, Ana Laura; GIL, Natália. Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1125-1151, out./dez. 2016.

- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas de Sociabilidade Produzindo Sentidos para Educação. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, 2014.
- MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- MOREIRA, Antônio Flávio. A qualidade e o currículo da educação básica brasileira. In: PARAÍSO, M. **Antonio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física**. São Paulo: Blucher, 2011.
- NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências na BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.
- NEIRA, Marcos Garcia. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 827-846, 2020.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da educação física. In: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (Org.). **Educação Física escolar**. Natal: EDUFRN, 2020, v 5, p. 25-43.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Fragmentos finais**. Brasília: UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- NOVAES, Renato; TRIANI, Felipe; TELLES, Silvio. A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: desconstruindo o discurso neoliberal. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 10, p. 70-84, 2020.
- NOVAES, Renato; SOARES, Antonio Jorge; ADRIÃO, Theresa; TELLES, Silvio. Educação Física escolar e filantropocapitalismo: o “Impulsiona e a privatização de uma narrativa curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1374-1404, 2021a.
- NOVAES, Renato; TRIANI, Felipe; SOARES, Antonio Jorge; TELLES, Silvio. Educação física escolar S.A.: mudanças e subjetividades na norma corporativa. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e233849, 2021b.
- NOVAES, Renato. **Educação Física Escolar S.A.: desconstruindo o discurso neoliberal**. 2021. 144f. Tese (Doutorado em Ciências do Exercício Físico e do Esporte) - Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- NOVAES, Renato; SOARES, Antonio Jorge; TRIANI, Felipe; TELLES, Silvio. Os manuais de Educação Física no Plano Nacional do Livro Didático. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, no prelo, 2023.
- NUNES, Mário; RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008.
- OLIVEIRA, Leonardo. Foucault – “Vigiar e punir: nascimento da prisão”. In: TELLES, S.; NOVAES, R. **Reflexões sobre corpo, esporte e sociedade**. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.
- POPKEWITZ, Thomas. **Cosmopolitanism and the age of school reform: science, education, and making society by making the child**. New York: Routledge, 2008.
- POPKEWITZ, Thomas. Cosmopolitismo, o Cidadão e os Processos de Abjeção: os duplos gestos da pedagogia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 38, p. 361-394, jan./abril 2011.
- POPKEWITZ, Thomas. Estudos curriculares, história do currículo e teoria curricular: a razão da razão. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 47-68, jan./abril. 2020.
- QUINTANA, Mário. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.
- RAVITCH, Diana. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- REID, Alan. Is this a revolution?: A critical analysis of the Rudd government’s national education agenda.

Curriculum Perspectives, v. 29, n. 3, p. 1-13, 2009.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAUBMAN, Peter. **Teaching by numbers**: deconstructing the discourse of standards and accountability in education. Nova York: Routledge, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo.; LOPES, Maura. Inclusão e Governamentalidade. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 5-13, jan./jun. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (orgs). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-Não comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).