



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Educação Física e Desportos

Renato Cavalcanti Novaes

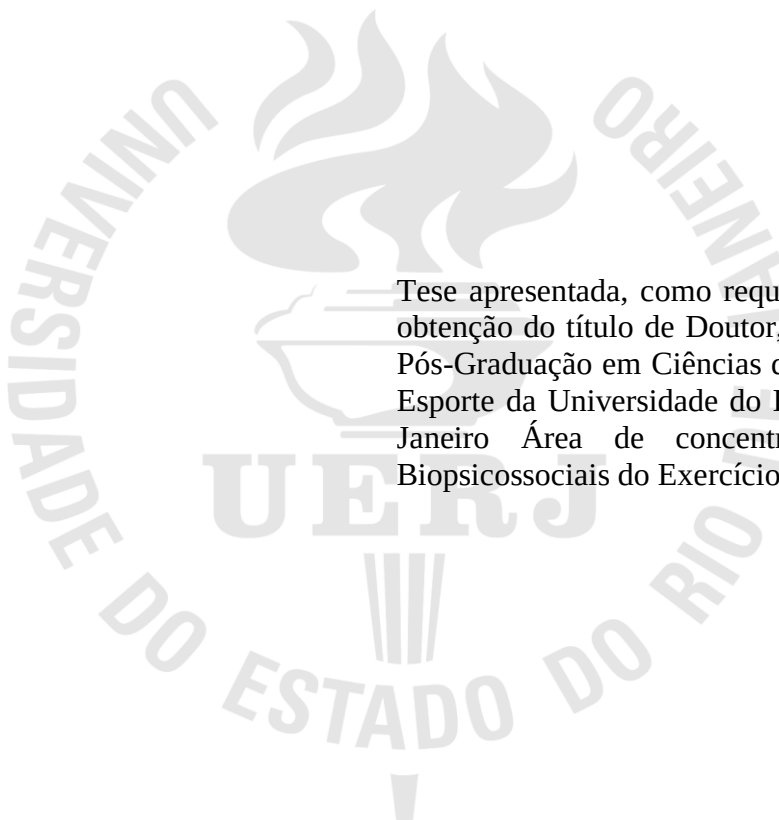
Educação Física Escolar S.A.: desconstruindo o Discurso Neoliberal

Rio de Janeiro

2021

Renato Cavalcanti Novaes

Educação Física Escolar S.A.: desconstruindo o discurso neoliberal



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro Área de concentração: Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico.

Orientador: Prof. Dr. Silvio de Cassio Costa Telles

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

N935 Novaes, Renato Cavalcanti.
 Educação física escolar S.A. : desconstruindo o discurso neoliberal /
 Renato Cavalcanti Novaes. – 2021.
 144 f. : il.

 Orientador: Silvio de Cássio Costa Telles.
 Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
 Instituto de Educação Física e Desportos.

 1. Educação física (Ensino fundamental) - Teses. 2. Educação física –
 (Ensino médio) - Teses. 3. Escolas - Currículos – Teses. 4. Neoliberalismo -
 Teses. 5. Base Nacional Comum Curricular – Teses. I. Telles, Silvio de
 Cássio Costa. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de
 Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU 796:330.342.14

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Renato Cavalcanti Novaes

Educação Física Escolar S.A.: desconstruindo o discurso neoliberal

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico.

Aprovada em 19 de agosto de 2021.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Silvio de Cassio Costa Telles (Orientador)
Instituto de Educação Física e Desportos – UERJ

Prof.^a Dra. Sílvia Maria Agatti Lüdorf
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella
Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Dr. Rafael da Silva Mattos
Instituto de Educação Física e Desportos – UERJ

Prof. Dr. Marcelo Moreira Antunes
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Para minha família, meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

Esta tese é consequência de um grande esforço individual entrelaçado a muitas contribuições. Nesse sentido, trata-se de um trabalho coletivo, e o meu sentimento é de imensa gratidão aos que fizeram parte deste projeto, direta ou indiretamente.

Sou grato a minha amada esposa, Juliana, pelo apoio incondicional.

Grato a minha filha, Sofia, por dividir tanta alegria.

Grato a meus pais, Celso e Regina, e a minha irmã, Lucinha, pelo exemplo de dedicação e acolhimento.

Ao meu orientador, o professor Silvio Telles. Em primeiro lugar, pelo companheirismo. Mas também pelo rigor acadêmico sem, contudo, cercear os momentos de criação e as muitas ousadias.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte (PPGCEE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), ambos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por me permitirem enxergar sobre ombros de gigantes.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura (GPEEsC), por proporcionarem um ambiente de rica discussão acadêmica, em meio a convergências e divergências.

Às contribuições dos coautores de alguns dos capítulos da tese, em especial: à experiência e à precisão do professor Antonio Jorge Soares, da Universidade Federal do Rio de Janeiro; e aos apontamentos do grande amigo de doutorado Felipe da Silva Triani, da Universidade Estácio de Sá.

À minha instituição de trabalho, a Marinha do Brasil, pela concessão de afastamentos para estudo e pesquisa, e pelos valores que defende em uma sociedade democrática.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte dessa mesma universidade, por manterem viva a ciência.

Não acredito em uma terceira alternativa: acredito em muitas.

Gabriel García Márquez

RESUMO

NOVAES, Renato Cavalcanti. *Educação Física Escolar S.A.: desconstruindo o discurso neoliberal*. 2021. 144 f. Tese (Doutorado em Ciências do Exercício e do Esporte) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Este trabalho possui como premissa a hipótese de que o currículo das disciplinas escolares nas últimas décadas passa por um processo de mudança no qual as forças externas, caracterizadas por grupos políticos e de interesse comercial, se sobrepõem às internas, compostas por tradições acadêmicas. O termo “currículo” é adotado em uma concepção não restrita a documentos reguladores, mas a todos os aspectos que atravessam o espaço-tempo escolar e que se relacionam com a realidade sociopolítica, histórica, econômica e cultural mais ampla. Os currículos escolares, portanto, alinham-se a um discurso neoliberal que não se reduz a um regime econômico, pois abrange todos os aspectos da vida, que é ressignificada pela razão do mercado. Ao considerar que a Educação Física escolar se enquadra nesse paradigma, o objetivo desta tese é investigar o processo de mudança curricular nessa disciplina escolar no qual uma racionalidade neoliberal se encarrega de estabelecer as normas para um novo sentido de currículo, pautado, principalmente, em referenciais provenientes de uma lógica mercadológica. Para tal, divide-se em quatro capítulos complementares, apresentados em forma de artigo. O primeiro capítulo destaca o pano de fundo de uma “governamentalidade” neoliberal que incide sobre o currículo da Educação Física por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental. O segundo capítulo investiga a relação entre a Educação Física e o “filantropocapitalismo”, estratégia de intervenção do mercado no setor público. Analisa e desnaturaliza uma narrativa neoliberal produzida por uma instituição filantrópica que atua nessa disciplina escolar, o “Time Impulsiona”, ao propagar ideais performáticos, esportivizantes, acríticos, tecnocráticos e neo-higiênicos. O terceiro capítulo se debruça sobre a inserção da Educação Física no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) nos anos de 2019 e 2020, após a aprovação de manuais do professor nesse programa. Demonstra, por meio da análise da coleção de Educação Física de maior representatividade no PNLD, como esses manuais corporificam as reformas neoliberais de currículo ao adotarem estratégias de roteirização alinhadas à BNCC. O quarto e último capítulo retoma a discussão sobre o sentido de currículo da BNCC, que se propaga em outros dispositivos curriculares na Educação Física e que fabricam subjetividades performáticas e cosmopolitas. Desse modo, esse capítulo reflete sobre as possibilidades de liberação em prol de uma Educação Física não essencialista e não salvacionista, ou – como preferimos – de um currículo afirmativo para uma Educação Física não fascista. A partir do quadro apresentado, esta tese defende que a Educação Física escolar está inserida em um processo de transição no qual o discurso neoliberal atravessa seu currículo e se apodera vertiginosamente da concepção dessa disciplina escolar.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Currículo. BNCC. Política. Neoliberalismo.

ABSTRACT

NOVAES, Renato Cavalcanti. *School Physical Education Inc.: deconstructing the neoliberal discourse*. 2021. 144 f. Tese (Doutorado em Ciências do Exercício e do Esporte) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This work has as its premise the hypothesis that the curriculum of school subjects in recent decades has been undergoing a process of change in which external forces, characterized by political and commercial interest groups, overlap with internal ones, composed of academic traditions. The term curriculum is used as a concept which is not restricted to regulatory documents, but to all aspects crossing the school space-time and related to the broader sociopolitical, historical, economic, and cultural reality. School curricula, therefore, are aligned with a neoliberal discourse which is not reduced to an economic regime, as it covers all aspects of life, which is re-signified by the market reason. Considering that school Physical Education fits this paradigm, the aim of this thesis is to investigate the process of curriculum change in this school subject in which a neoliberal rationality is responsible for establishing the norms for a new sense of curriculum, based mainly on marketing references. To this end, it is divided into four complementary chapters presented in the form of an article. The first chapter highlights the background of a neoliberal ‘government’ that focuses on the Physical Education curriculum through the Common National Curriculum Base (BNCC) for Elementary Education. The second chapter investigates the relationship between Physical Education and “philanthrocapitalism”, a strategy of market intervention in the public sector. It analyzes and denaturalizes a neoliberal narrative produced by a philanthropic institution that operates in this school discipline, the “*Impulsiona Team*”, by propagating performative, sporting, uncritical, technocratic and neo-hygienic ideals. The third chapter discusses the inclusion of Physical Education in the National Textbook Plan (PNLD) in the years 2019 and 2020 after the approval of teacher manuals in this program. It demonstrates, through the analysis of the biggest Physical Education collection in the PNLD, how these manuals embody neoliberal curriculum reforms by adopting scripting strategies aligned with the BNCC. The fourth and last chapter resumes the discussion on the meaning of the BNCC curriculum which propagates in other curricular devices in Physical Education and that manufactures performative and cosmopolitan subjectivities. Therefore, this chapter reflects on the possibilities of liberation in favor of a non-essentialist and non-salvationist Physical Education or, as we prefer it, an affirmative curriculum for a non-fascist Physical Education. Based on the picture presented, this thesis argues that school Physical Education is inserted in a transition process in which the neoliberal discourse crosses its curriculum and takes hold of the concept of this school subject.

Keywords: School Physical Education. Curriculum. BNCC. Politics. Neoliberalism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1-	Padrão de mudança curricular interna.....	16
Quadro 2-	Padrão de mudança curricular externa.....	19
Quadro 3-	Manuais para o professor de Educação Física pós-BNCC.....	24
Figura 1-	O manual do professor <i>Práticas Corporais: Educação Física</i>	24
Figura 2-	Indicação das habilidades da BNCC nos manuais de Educação Física.....	26
Quadro 4-	Estrutura da Educação Física na BNCC do Ensino Fundamental.....	40
Figura 3-	“Fórmula” para redação das habilidades na BNCC.....	43
Figura 4-	Correspondência entre competência, unidade temática, objeto de conhecimento e habilidade na BNCC.....	44
Figura 5-	Estrutura física do NAR-SP.....	52
Figura 6-	Chamada para evento sobre BNCC e formação docente.....	54
Figura 7-	Divulgação do congresso organizado pelo Impulsiona.....	57
Figura 8-	Evento organizado pelo Instituto Trevo e pelo Impulsiona.....	58
Figura 9-	Mapa da rede política do Impulsiona.....	60
Figura 10-	Cartaz do Impulsiona para valorizar a EFE.....	62
Quadro 5-	Categorização dos cursos do Impulsiona em parceria com o MEC.....	64
Quadro 6-	Manuais didáticos de Educação Física.....	81
Figura 11-	Primeiros livros didáticos de EFE direcionados para o estudante.....	83
Quadro 7-	Livros didáticos de Educação Física.....	84
Figura 12-	Manuais do professor de Educação Física no PNLD 2019 - Anos Iniciais	86
Figura 13-	Manuais do professor de Educação Física no PNLD 2020 - Anos Finais.	86

Tabela 1-	Manuais para o professor de Educação Física adquiridos pelo PNLD 2019/2020.....	87
Figura 14-	A coleção Práticas Corporais: Educação Física - Manual do Professor....	88
Tabela 2-	Editoras com maiores valores de aquisição no PNLD 2019 e 2020.....	89
Figura 15-	Exemplo de lista de habilidades da BNCC nos manuais.....	95
Figura 16-	Exemplo de roteiro para o professor para os temas da coleção.....	96
Figura 17-	“Experimentação e fruição” para a unidade sobre Ginásticas.....	97
Quadro 8-	Distribuição dos objetos de conhecimento na BNCC do Ensino Fundamental.....	98
Figura 18-	Utilização de materiais alternativos para as aulas de EFE nos manuais....	99
Figura 19-	Conteúdo da Educação Física na BNCC do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.....	113
Figura 20-	Conteúdo da Educação Física na BNCC do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.....	113

LISTA DE ABREVIACÕES

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
EFE	Educação Física escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
TDEF	Trabalho Dirigido de Educação Física
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DESCONSTRUINDO O DISCURSO NEOLIBERAL..	33
1.1	Introdução.....	33
1.2	Governamentalidade neoliberal e educação.....	34
1.3	Governamentalidade neoliberal e currículo.....	37
1.4	A Educação Física na BNCC.....	40
1.5	Considerações finais do capítulo.....	47
2	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E FILANTROCAPITALISMO: A PRIVATIZAÇÃO DE UMA NARRATIVA CURRICULAR.....	49
2.1	Introdução.....	49
2.2	Etnografia das redes políticas.....	51
2.3	A narrativa de uma Educação Física na rede neoliberal.....	61
2.3.1	<u>O uso do esporte.....</u>	<u>61</u>
2.3.2	<u>Silenciamento teórico e praticismo.....</u>	<u>65</u>
2.3.3	<u>A linguagem das ciências da aprendizagem.....</u>	<u>69</u>
2.3.4	<u>Neo-higienismo.....</u>	<u>73</u>
2.4	Considerações finais do capítulo.....	77
3	OS MANUAIS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO.....	79
3.1	Introdução.....	79
3.2	O livro didático na Educação Física.....	80
3.3	A coleção Práticas Corporais.....	89

3.3.1	<u>A Editora Moderna e o Grupo Santillana em contexto.....</u>	89
3.3.2	<u>Os livros didáticos como monumentos da reforma curricular.....</u>	92
3.4	Considerações finais do capítulo.....	102
4	PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO FASCISTA: OS ADVERSÁRIOS DO CURRÍCULO ESCOLAR.....	104
4.1	Introdução.....	104
4.2	Educação Física, currículo e verdade.....	105
4.3	A Educação Física na BNCC como vontade de sistema.....	110
4.4	Um currículo afirmativo para uma Educação Física não fascista.....	118
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS	131

INTRODUÇÃO¹

Germ é uma abreviação em língua inglesa para o “movimento global de reforma da educação”, uma reestruturação educacional de amplitude internacional (SAHLBERG, 2016). O termo, que pode ser traduzido em português como “germe”, remete à crítica ao movimento que importa valores empresariais para a escola, um “vírus que mata a educação” (MACEDO, 2019, p. 47). Trata-se de reformas educacionais caracterizadas por um alinhamento das políticas públicas de currículo com um modelo econômico e cultural de cunho neoliberal. No contexto estadunidense, Ravitch (2011) denomina esse movimento de “reforma empresarial”, termo que Freitas (2018) se vale para descrever o mesmo processo no Brasil a partir da década de 1990. De forma geral, para Ball (2014), essas reformas se caracterizam por um duplo movimento de desinvestimento do Estado e de investimento do setor privado que implementam reformas voltadas para a centralidade de currículos nacionais, avaliações em larga escala e formação docente pautada em valores empresariais. Nesse sentido,

[...] em diferentes graus, em diferentes países, o setor privado ocupa agora uma gama de funções e de relações dentro do Estado e na educação pública em particular, como patrocinadores e benfeitores, assim como trabalham como contratantes, consultores, conselheiros, pesquisadores, fornecedores de serviços e assim por diante; tanto patrocinando inovações (por ação filantrópica) quanto vendendo soluções e serviços de políticas para o Estado, por vezes de forma relacionada (BALL, 2014, p. 181).

Nesse cenário, Goodson (2014) aponta para um processo de mudança na configuração dos componentes curriculares nas últimas décadas no qual forças externas às tradições curriculares, grupos políticos associados a interesses mercantis da educação, se sobrepõem às forças internas, caracterizadas principalmente por professores e acadêmicos. Destaca-se nesse mais recente trabalho do autor a influência do “movimento global pela reforma da educação” nos currículos escolares, diferente de seus textos anteriores nos quais Goodson (1990, 2013) se ocupou da constituição histórica das disciplinas.

Com base nesses textos sobre a história das disciplinas escolares, nos dedicamos anteriormente (NOVAES, 2015) a uma transição de uma Educação Física Escolar (EFE) de caráter utilitário, que objetivava a construção de corpos úteis para o Estado (como força de defesa ou de trabalho), para uma disciplina composta por tradições curriculares acadêmicas, desencadeada, principalmente, pelo chamado “movimento renovador da Educação Física”, o

¹ O texto desta Introdução foi adaptado e publicado na revista Educação & Sociedade (NOVAES *et al.*, 2021), em coautoria com os professores: Felipe Triani (UNESA), Antonio Jorge Soares (UFRJ) e Silvio Telles (UERJ/UFRJ).

qual emergiu em torno da década de 1980 no Brasil. A maior parte desse processo de transformação nessa disciplina escolar ocorreu como resultado da relação entre as forças internas do campo.

Provocados pela transição das forças internas para as externas nas disciplinas escolares, conforme descrito por Goodson (2014), esta tese se debruça sobre a incidência de tal mudança na EFE no contexto do movimento global pela reforma da educação, que denominamos de “reformas neoliberais de currículo”. Nos respaldamos em diferentes pesquisas que analisam mudanças nesse sentido no campo da educação brasileira, como em Macedo (2014), Adrião *et al.* (2016) e Avelar e Ball (2017), entre tantos outros que denunciam a participação de diferentes grupos associados a grandes instituições financeiras na elaboração de recentes políticas de currículo, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Diante do exposto, prosseguimos na problematização desta tese por apresentar esse processo de mudança na EFE no qual as forças externas se sobrepõem às internas. Adiante, contextualizamos a EFE e suas transformações a partir das forças internas produzidas no desenvolvimento acadêmico do campo disciplinar, seus professores e sua relação com as políticas públicas. Em seguida, apresentamos algumas recentes mudanças na EFE em pleno andamento e deflagradas pela BNCC, quais sejam: a emergência de grupos que se apresentam como filantrópicos e preocupados com a qualidade da educação brasileira; e a relação com o mercado editorial. Ao final deste texto introdutório, apresentamos os objetivos e a organização da tese.

Para Goodson (2013), é fundamental compreender que as disciplinas escolares são artefatos sociais concebidos para realizar objetivos humanos específicos. Esse autor apresenta três hipóteses para entender o processo de constituição das disciplinas escolares (JAEHN; FERREIRA, 2012; GOODSON, 2013).

De acordo com a primeira hipótese, as disciplinas são amálgamas mutáveis compostas por tradições que clamam ora por continuidade, ora por mudança. O currículo, portanto, pode ser compreendido como um conjunto de tradições em conflito e em mudança.

Na segunda hipótese, Goodson (2013) defende que as disciplinas escolares possuem diferentes estágios de evolução. Num primeiro momento, ela é introduzida na escola com um caráter utilitário, pressionada pelas demandas do contexto. Em seguida, estabelece-se uma

tradição acadêmica, o que inclui a formação de professores especialistas e corpo de conhecimento. No último estágio, a disciplina conta com um conjunto de professores especializados, além de regras e valores bem instituídos.

Por fim, Goodson (2013) aponta que o currículo é determinado por conflitos em torno do status profissional. O currículo não consiste, portanto, em um artefato despersonalizado, pois é resultante de disputas por diferentes interesses. Os agentes que, em disputa, possuem o poder decisório sobre as disciplinas escolares formam a comunidade escolar: professores e pesquisadores ligados às disciplinas escolares/acadêmicas que tratam de um conhecimento específico (GOODSON, 2013).

Nessa perspectiva, uma disciplina escolar é decorrente do

[...] trabalho de acadêmicos especialistas e atuando como iniciadores nas tradições acadêmicas, sendo geralmente aceita tanto por educadores como por leigos. É uma visão sustentada por porta-vozes governamentais e agências educacionais, associações de disciplinas e, talvez de forma mais importante, pela mídia (GOODSON, 1990, p. 234).

Assim, os documentos curriculares refletem as narrativas por meio das quais as disciplinas se legitimam (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2018), o que significa dizer que os fenômenos do currículo e a história de uma disciplina escolar estão intimamente relacionados (GOODSON, 2013). Há, portanto, um movimento duplo na relação entre as políticas públicas de currículo e o conhecimento escolar da disciplina.

Na perspectiva de análise de Goodson (2013), que remete a um período com menor influência da mercantilização da educação, o autor estabeleceu padrões de mudança nas disciplinas escolares a partir de forças internas. Um dos padrões definidos é apresentado no Quadro 1 e serve para compreendermos algumas dinâmicas e inflexões da EFE a partir das forças internas.

Quadro 1 - Padrão de mudança curricular interna

(1) A <i>invenção</i> como formulação da mudança	Invenção surge a partir das ideias/atividades de um grupo de educadores, às vezes como uma resposta a “ondas de opinião”, demandas/resistência dos alunos ou invenções do mundo externo. As ideias necessárias para as mudanças estão geralmente disponíveis por um longo período de tempo em diferentes lugares. Apenas algumas dessas invenções efetivamente ocorrerão.
(2) A <i>promoção</i> como implementação da mudança	Promoção por grupos de educadores internos ao sistema educacional. As invenções ocorrerão onde e quando as pessoas se interessarem por ideias novas, não apenas pelo seu conteúdo intelectual, mas também como meio de estabelecer uma nova identidade intelectual e um novo papel ocupacional. Dessa forma, grupos com menor status, poucas possibilidades profissionais e até mesmo dificuldades de sobrevivência profissional podem abraçar e promover novas invenções, por exemplo, no caso da disciplina Meio Ambiente. Por outro lado, grupos de maior status podem ignorar oportunidades de mudança por já estarem satisfatoriamente bem-estabelecidos. [...] A promoção das invenções ocorre a partir da percepção da possibilidade de aumento do status profissional.
(3) A <i>legislação</i> como uma política estabelecida	A promoção de novas invenções, se bem-sucedida, acarreta o estabelecimento de novas categorias ou grupos. Enquanto a promoção é inicialmente gerada internamente, é preciso desenvolver laços externos que sustentem as mudanças. Esse será um estágio importante para assegurar que novas categorias ou sujeitos sejam de fato reconhecidos e “institucionalizados”. A legislação está associada com o desenvolvimento e a manutenção da retórica de legitimidade, que confere apoio automático à atividade profissional.
(4) A <i>mitologização</i> como mudança estabelecida	Assim que o apoio automático foi alcançado por um indivíduo ou pela categoria, uma ampla gama de atividades pode ser realizada. Os limites se estabelecem pelas atividades que ameaçam a retórica da legitimidade estabelecida e, conseqüentemente, o grupo constituído. O sujeito, nesse momento, possui status mitológico. Ele representa um tipo licença que foi garantida (como uma patente ou um direito autoral) com a plena força da lei que o resguarda. Nesse momento, quando o sujeito foi inventado com sucesso, o processo de invenção e implementação está completo.

Fonte: GOODSON, 2014, p. 770, tradução nossa.

Devemos observar que esse padrão de mudança destaca como as forças geradas internamente na comunidade escolar caminham no sentido da legitimação externa (GOODSON, 2014). Tais mudanças não são absolutas e podem encontrar resistências, tanto internas quanto externas.

A EFE tem uma longa tradição e sofreu diferentes transformações no processo de escolarização. Como atividade voltada para educação do corpo e de técnicas corporais, sempre esteve presente no projeto da escola moderna e gozava de um caráter eminentemente utilitário e prático, apesar do desenvolvimento acadêmico e profissional do campo. O caráter

utilitário e prático da disciplina pode ser observado no Decreto-Lei n. 69.450, de 1971. A Educação Física na escola tinha por função socializar atividades para formar corpos e mentes “disciplinados e saudáveis”. O artigo 1º do decreto apresentava a seguinte definição:

[...] **atividade** que, por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve, aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional (BRASIL, 1971, grifo nosso).

Apesar da longa permanência dessa atividade no currículo escolar, seu caráter utilitário, prático e recreativo lhe conferia um status secundário ou complementar na hierarquia das disciplinas escolares (BRACHT, 1996, 1999; BRANDOLIN; KOLINSKY; SOARES, 2015). Todavia, nos anos 1980, principalmente, a partir do processo de abertura política, a Educação Física e o campo da educação em geral colocaram em questão os modelos pedagógicos e a formação política oferecida pela escola. A EFE, nesse período, passou por um importante movimento de ressignificação curricular e os debates e disputas no campo acadêmico da área foram nomeados Movimento Renovador. Nesse contexto, surgiram diversas abordagens pedagógicas/curriculares apoiadas em referenciais teóricos específicos (marxismo, existencialismo, desenvolvimentismo motor, psicomotricidade, estudos culturais etc.) para propor diferentes projetos identitários para a EFE (NUNES; RUBIO, 2008; BRACHT, 2019). Esse movimento foi impulsionado pelo surgimento de diversos trabalhos decorrentes de programas de pós-graduação nas décadas de 1980 e 1990. Assim, diferentes linhas de pesquisa se debruçaram sobre a EFE nesse período.

Esse processo de renovação da Educação Física, gerado pelas forças internas – pesquisadores e professores – no campo dessa disciplina, seguiu o modelo de Goodson (2013) pelo caminho da legitimação externa. No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, podemos constatar essa mudança paradigmática: “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é **componente curricular** obrigatório da educação básica [...]” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Isto é, ela deixa de ser nomeada como atividade para ser considerada um componente curricular.

O movimento de legitimação da EFE, fortemente apoiado no campo acadêmico da Educação Física, ganhou novos contornos em textos curriculares posteriores, nos quais a influência das forças internas pode ser notada de forma mais enfática:

[...] entende-se a Educação Física como uma **área de conhecimento da cultura corporal** de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do

exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1998, p. 29, grifo nosso).

Assim, desde os primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, passando pelos PCN para o Ensino Médio (2000, 2002), pelas Orientações Curriculares Nacionais (2006) e, mais recentemente, pelos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação, percebe-se nos currículos da EFE a influência das diversas tradições acadêmicas oriundas dos movimentos renovadores (CORREIA, 2014; BRACHT, 2019).

Convém observar que, conforme aponta Macedo (2019a), os PCN já indicavam uma entrada das políticas neoliberais nos currículos oficiais brasileiros. Tal orientação curricular se justificava pela exigência de a educação nacional responder às demandas de um mundo globalizado. Os PCN orientavam que o processo de ensino e aprendizagem deve desenvolver competências e habilidades dos estudantes – de certa forma um alinhamento da gramática educacional à do mercado. Nesse período, já havia a expectativa por um currículo centralizado e normativo, mas a oposição da comunidade acadêmica e a falta de força política foram fatores que impediram que os PCN obtivessem efeito de lei (MACEDO, 2014). Nesse sentido, percebe-se maior influência das forças internas de currículo no processo de mudança educacional, embora não se trate de um processo linear e homogêneo.

Devemos observar que essas tradições acadêmicas foram o resultado do trabalho de especialistas que pretenderam repensar a Educação Física. Há, portanto, ainda nesse momento, uma relação muito próxima entre as tradições acadêmicas e o trabalho do professor. Embora tal afirmação pareça óbvia, Goodson (2014) aponta que se trata de uma característica desse modelo de mudança nas disciplinas escolares, em oposição ao modelo mais recente, no qual as forças externas, os interesses do mercado educacional, ganham mais peso nos processos de transformações das disciplinas e dos currículos.

Goodson (2001, 2014), após uma série de estudos realizados em escolas americanas e canadenses no final da década de 1990, percebe uma alteração nos padrões de mudança contemporâneos, nos quais as forças externas passam a pesar mais que as internas no jogo de forças. Propõe, assim, um novo modelo (Quadro 2), ao considerar que houve uma mudança significativa de forças numa balança entre os agentes internos e externos.

Quadro 2 - Padrão de mudança curricular externa

(1) Declaração dos objetivos desejados	Definida por grupos internos localizados em <i>think-tanks</i> e grupos corporativos. Enfatiza competitividade econômica e questões relacionadas à reestruturação econômica e neoliberal. A educação em si possui pouco valor a não ser no que diz respeito ao mercado de trabalho e à economia.
(2) Tradução de objetivos econômicos em contexto educacional	Instrumentalização de sistemas de valor de mercado no espaço educacional. Educação e currículo se transformam num bem comum como qualquer outro.
(3) Delineamento de “regras de operação” na educação	Comercialização de procedimentos e práticas escolares, estratificação por meio da diferenciação. Foco em exames para comparação e organização em tabelas de resultados. Professores vistos como técnicos que implementam esse sistema e são pagos pelos resultados obtidos.
(4) Obrigação e manipulação	A legislação expressa os objetivos econômicos com mecanismos de aplicação direta na educação. O “pânico moral” é encorajado pela mídia, instrumento corporativo, sobre a educação pública – progressiva comercialização dos setores educativos. Entrada corporativa nas escolas e comercialização do currículo (p. ex., definição de um núcleo comum na maior parte dos estados dos EUA e a provisão de livros didáticos publicados por gigantes agências corporativas).

Fonte: GOODSON, 2014, p. 775-776, tradução nossa.

Esse modelo reformulado de mudança curricular é nomeado por Goodson (2014) “norma corporativa”² (*corporate rule*) e consiste na transferência do peso das forças internas para as forças externas nas mudanças no campo educacional amplo e nas disciplinas escolares. As forças externas aqui se referem à lógica do mercado e transferem os valores econômicos, como eficiência e competitividade, à educação. Assim, a “norma corporativa” se alinha ao modelo econômico neoliberal:

O período desde 2000 tem sido um período de mudanças tumultuadas e instabilidade nos sistemas financeiros e econômicos. [...] Apesar da crise financeira iniciada em 2007, as grandes corporações consolidaram sua influência na infraestrutura social. [...] Mudamos de uma economia de mercado para uma sociedade de mercado – tudo deve ser vendável e concebido para fins lucrativos. [...] Então, observamos uma “inversão da democracia”: um sistema que já foi criado para representar o povo contra o poder concedido agora parece funcionar para representar esse poder (especialmente o corporativo) contra as pessoas. [...] O neoliberalismo tornou-se uma “teoria de tudo”, fornecendo uma versão abrangente sobre o sujeito e sua identidade, o conhecimento e a informação, a economia e o governo (GOODSON, 2014, p. 774, tradução nossa).

² Como a palavra inglesa *rule* pode ser traduzida tanto por “norma” quanto por “regra”, optamos pela primeira por se adequar melhor ao conceito de normatividade no campo do currículo, utilizado por Lopes (2015).

Goodson (2014) argumenta que os agentes internos de mudança enfrentam uma crise de posicionalidade, na qual os agentes internos – ou seja, a comunidade escolar, o que inclui os especialistas acadêmicos (GOODSON, 2013) – deixam de iniciar os processos de mudança e passam a se posicionar de forma conservadora, reativa.

Onde a mudança era a missão interna dos educadores e as relações externas aconteciam depois, pressupunha-se a vocação e a paixão educativa. Atualmente, os grupos de educadores assumem menos o papel de agentes ou parceiros das mudanças e são vistos como aplicadores dos objetivos propostos externamente. Educadores deixaram de ser proativos e construtivos para ser reativos e complacentes (GOODSON, 2014, p. 771, tradução nossa).

A culminância desse novo modelo de mudança curricular é a “obrigação e a manipulação” (GOODSON, 2001, 2014). Nessa etapa, a “norma corporativa” aplicada à educação encontra legitimidade na legislação. Goodson (2014) oferece como exemplo a definição de um núcleo comum nos Estados Unidos e a subsequente “necessidade” de livros didáticos que beneficia um gigantesco mercado editorial.

Impossível não associar tal culminância nesse novo modelo de mudança com a promulgação no Brasil da BNCC do Ensino Fundamental, em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a). A defesa de uma base nacional comum não é recente no Brasil, pois o documento da LDBEN, de 1996, já indicava uma

[...] base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Vale assinalar que esse processo de padronização de uma base curricular e de norma mercadológica da educação remete a um movimento global de crítica extensamente documentado, na literatura tanto internacional (McCARTY, 2009; REID, 2009; RAVITCH, 2011; LOVELESS, 2016) quanto nacional (MOREIRA, 2010; MACEDO, 2014; ADRIÃO *et al.*, 2016; ADRIÃO, 2017; AGUIAR; DOURADO, 2018). Ignorando os estudos que demonstram que as políticas de currículo comum, instituídas em países desenvolvidos e em implantação em países em desenvolvimento, não produziram melhoria da qualidade de ensino (RAVITCH, 2011), o Brasil optou pela elaboração da BNCC.

A BNCC foi amplamente divulgada pela mídia brasileira³ como documento de caráter democrático, que funcionaria como garantia dos direitos de aprendizagem a todos os estudantes em território nacional.

O Brasil terá, pela primeira vez, uma Base Nacional Comum Curricular. O documento é democrático, e respeita as diferenças. Com a Base, todos os estudantes

³ Propaganda do Ministério da Educação sobre a Base Nacional Comum Curricular veiculada nos meios de comunicação, com início em 2018.

do país, de escola pública ou particular, terão os mesmos direitos de aprendizagem. Isso é bom. Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão (BRASIL, 2018).

Temos que reconhecer que o argumento encontra ressonância na sociedade e se alinha ao imaginário de unidade nacional. Todavia, a noção de democratização da escola contida no texto supracitado é falaciosa, uma vez que os direitos de aprendizagem e as oportunidades não são as mesmas, se consideramos que as escolas e as realidades sociais são dramaticamente desiguais no Brasil. Afinal, o tema das desigualdades de oportunidades educacionais é mais complexo e deve ser analisado a partir de variáveis que impactam o sucesso e o insucesso escolar para além de uma base curricular (BOUDON, 1974; MACEDO, 2018).

No entanto, a implantação da BNCC contou com a participação de novos e poderosos atores sociais. Por meio de parcerias entre os setores público e privado, novos “parceiros” emergiram na última década no Brasil: “Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras – além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola” (MACEDO, 2014, p. 1540). O protagonismo do setor privado no processo de elaboração da BNCC ocorreu por meio de

[...] financiamento e coordenação de reuniões em que as versões dos documentos foram debatidas e produzidas; formação de pesquisadores em centros internacionais pró-centralização curricular, como Stanford; realização de pesquisas que sustentaram a necessidade de currículos nacionais; financiamento de seminários que narraram exitosas experiências internacionais; produção de materiais para a implementação dos currículos; contratação de grupos internacionais para avaliar a experiência em curso, entre muitas outras (MACEDO, 2019b, p. 1122).

Ball denomina esse processo de desestatização, no qual os novos atores “estão investidos no *edubusiness* e no desenvolvimento de soluções sócio empresariais e de mercado para os problemas educacionais” (2014, p. 88). Essa modalidade de negócio não se faz “retirando os serviços do controle do setor público, mas sim por meio da venda de soluções políticas e vias de colaboração de vários tipos com o setor público, embora algumas sejam mais significativamente colaborativas do que outras” (BALL, 2014, p. 162). Essas vias de colaboração são compostas por diferentes “parceiros”, que formam redes de atuação constituídas por “[...] instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às empresas internacionais do setor, organizações não governamentais” (MACEDO, 2014, p. 1540).

Há nesse movimento uma desvinculação do sentido tradicional de filantropia. Ball (2014) distingue três momentos dessa alteração de sentido: a filantropia tradicional, paliativa

(ou filantropia 1.0); a filantropia para o desenvolvimento (ou filantropia 2.0); e, finalmente, a do tipo doação rentável, a filantropia 3.0. Trata-se, para Ball, de uma nova faceta do capitalismo: o *filantrocapitalismo*.

Um dos braços dessa nova rede que desemboca na EFE é o Time Impulsiona. O Impulsiona é parte do Instituto Península, uma dessas instituições “filantrópicas” que atuam na educação, pertence à família de Abílio Diniz⁴. Segundo o site do Impulsiona, seu programa oferece materiais didáticos, cursos on-line e eventos que visam fomentar o esporte nas escolas, principalmente na rede pública, tendo capacitado, desde 2017, 90 mil professores e chegado a mais de 38 mil escolas em todos os estados do Brasil⁵.

A proposta de capacitação do Impulsiona é oferecer subsídios práticos ao professor de EFE. Alguns dos cursos oferecidos no site do Impulsiona são: Movimento Paralímpico: Fundamentos Básicos do Esporte; Metodologias Ativas da Educação Física; Atletismo na Escola; Orientador de Alunos Líderes; Tênis; Ginástica Artística; e, é claro, sobre a implementação da BNCC na Educação Física. Além dos cursos eminentemente práticos sobre os esportes, figuram cursos sobre metodologias ativas de ensino, formação de alunos líderes, entre outros. Para Taubman (2009), uma característica do discurso neoliberal presente nas novas reformas curriculares é justamente a presença das ciências da psicologia que concebem o ensino como um conjunto de práticas objetivas ou técnicas capazes de garantir o aprendizado.

Entretanto, não se encontram, na lista de cursos do Impulsiona, os debates que permearam o campo teórico da EFE e propunham discutir os pressupostos teóricos que fundamentam as práticas pedagógicas. De certa forma, tais cursos voltam a tratar a EFE como atividade, destituindo de alguma forma seu reconhecimento como disciplina.

Taubman (2009) percebe essa mudança no que diz respeito às mudanças nos currículos norte-americanos, fomentadas pelo discurso neoliberal: “As narrativas heurísticas que antes pareciam úteis, como aquelas sobre políticas de identidade, feministas ou neomarxistas, parecem ter ‘derretido no ar’ ou se transformado em polêmicas anacrônicas cantadas em coro, deixando-nos desencorajados e atordoados” (p. 15).

Encontramos, assim, um alinhamento do Impulsiona com as redes de atuação da norma corporativa, na qual os debates críticos e pós-críticos sobre o currículo são silenciados

⁴ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/5081/vagas-e-oportunidades-com-recursos-gratuitos-instituto-peninsula-quer-promover-a-educacao-fisica>. Acesso em: jun. 2019.

⁵ Disponível em: <https://impulsiona.org.br/saiba-tudo-sobre-a-bncc-da-educacao-fisica/>. Acesso em: jul. 2020.

quase que por completo. Todavia, se os seus cursos são gratuitos, o que ganham as instituições “filantrópicas” como o Time Impulsiona, o Instituto Península e tantas outras?

Para Ball (2014), deve-se considerar que as ações desses atores privados garantem participação no debate das políticas educacionais e, conseqüentemente, favorecimento em sua vasta rede de negócios. É preciso dizer que o *edubusiness* consiste em um negócio bilionário e gera altas taxas de lucro, se comparado a tantos outros (MARINGONI, 2017). Em 2018, por exemplo, o grupo Kroton Educacional comprou o grupo Somos Educação pelo valor de 4,6 bilhões de reais. Com isso, a Kroton se anunciou como o maior grupo privado de educação básica do país. Anteriormente, o grupo havia tentado a fusão com o grupo Estácio, mas teve o negócio vetado pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica⁶.

Esses grandes grupos corporativos são compostos por editoras que estão investidas no *edubusiness* por meio do mercado de “insumos curriculares”, compostos por “[...] livros didáticos, apostilas ou tecnologias de informação em geral; [...] sistemas de gestão envolvendo sistemáticas de avaliação de desempenho de estudantes e de escolas; [...] programas de qualificação de professores; [...] assessorias para a gestão etc.” (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018, p. 3).

Para Goodson (2014), parte do negócio da implantação de núcleos comuns – como a BNCC, no nosso caso – refere-se ao mercado editorial, principalmente na atuação junto ao ensino público, na medida em que esse é o maior mercado. O projeto da BNCC, por sua vez, está intimamente relacionado a outra política pública: o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Esse programa atende escolas públicas da educação básica e tem como objetivo avaliar e disponibilizar material didático e paradidático em todo o território nacional, contemplando cerca de 30 milhões de estudantes brasileiros por ano (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2018). Desde julho de 2017, por meio do Decreto n. 9.099, o plano objetiva também apoiar a implementação da BNCC (BRASIL, 2017b).

Com a divulgação da BNCC, constatamos a publicação de novos materiais didáticos que aderiram ao PNLD no ano de 2019 para apoiar a implantação curricular da Educação Física. Segundo Oliveira e Petrucci-Rosa, o PNLD exerce grande influência sobre as práticas pedagógicas e as políticas curriculares, pois, “além das influências do mercado editorial, de grupos privados e de escolas, destaca-se nessa política a forte participação das comunidades acadêmicas disciplinares” (2016, p. 274). No Quadro 3, listamos os manuais aprovados pelo PNLD:

⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/kroton-fecha-compra-da-somos-educacao-por-r-46-.bilhoes.shtml>. Acesso em: jun. de 2019.

Quadro 3 – Manuais para o professor de Educação Física pós-BNCC

Título	Volumes	Autor(s)	Editora	Ano
Práticas Corporais: Educação Física - Manual do Professor	1º e 2º anos	Darido <i>et al.</i>	Moderna	2017
	3º ao 5º ano			
	6º ao 9º ano			2018
Manual do Professor para a Educação Física	1º e 2º anos	Stallivieri	Terra Sul	2017
	3º ao 5º ano			
	6º ao 9º ano	Berton		2018
Práticas corporais e a Educação Física escolar	1º e 2º anos	Boog e Urizzi	Boreal	2018
Encontros Educação Física	1º e 2º anos	Luciana Leopoldino <i>et al.</i>	FTD	2018

Fonte: BRASIL, 2018, 2019.

Destacamos, dentre os materiais listados acima, o manual *Práticas Corporais: Educação Física – Manual do Professor* (Figura 1), que contou com a participação de uma conhecida autora no campo da EFE, a professora Suraya Darido. O manual está dividido em três volumes: um do 1º ao 2º ano; outro do 3º ao 5º ano; e o último, que aderiu ao PNLD 2020, do 6º ao 9º ano⁷ (DARIDO *et al.*, 2017a, 2017b, 2018).

Figura 1 – O manual do professor *Práticas Corporais: Educação Física*

Fonte: PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO, 2019.

Os três volumes desse livro foram publicados pela Editora Moderna, especializada em livros didáticos e integrante do Grupo Santillana. Essa editora é mais um exemplo da “norma corporativa” a que Goodson (2014) se refere: teve como fundador o professor Ricardo Feltre e atualmente é controlada por um conglomerado de atuação internacional. Por sua vez, o Grupo Santillana tem se destacado no mercado brasileiro pela disputa por diferentes “insumos curriculares”, como livros didáticos, *tablets*, *softwares*, entre outras tecnologias (ADRIÃO, 2017). No *site* do Grupo Santillana⁷, constatamos seu alinhamento às redes globais descritas por Ball (2014), assim como sua vertente “filantrópica”.

Com forte presença nas Américas e na Europa, o Grupo Santillana tem o compromisso global de entender a identidade, a missão e o momento de cada instituição educacional, a fim de fomentar um mundo integrado de vivências e descobertas em constante movimento [...]. **Na área social, atua por meio da Fundação Santillana**, instituição voltada ao fomento da educação e difusão da cultura no país, que realiza diversas ações em parceria com organismos nacionais e internacionais, como Unesco, OCDE, OEI, Movimento Todos Pela Educação, entre outros (GRUPO SANTILLANA, 2019, grifo nosso).

A proposta do livro em destaque é servir, baseado nos pressupostos da BNCC, como um manual para o professor de Educação Física, anunciando, como diferencial, os seguintes aspectos:

- Valorização do professor de Ed. Física como agente de transformação social;
- Teoria aliada à prática de modo objetivo e consistente;
- Unidades temáticas com sugestões práticas: brincadeiras/jogos, esportes, dança, ginástica geral e lutas;
 - Atividades de fácil aplicação para as diferentes realidades escolares
- Adaptação de atividades para alunos com deficiência física, visual ou auditiva;
- Fotos e ilustrações técnicas das práticas que exigem movimentos corporais específicos;
- Propostas de avaliação (PLANO..., 2019).

Portanto, o manual está voltado para aplicação de conteúdos práticos. Nesse sentido, a própria adoção do termo “manual” para designar os livros do professor publicados no período pós-BNCC reforça o instrumental que se apodera da prática pedagógica. Sua utilização é explicada por uma exigência no edital de chamada divulgado pelo PNLD (BRASIL, 2018), que preconiza justamente oferecer subsídios práticos para a ação docente na escola. Dessa forma, para aprovação no PLND, os manuais precisaram contemplar os seguintes critérios específicos:

1. A relação proposta pelas coleções entre os objetos de conhecimento e as habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular para o componente Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
2. As competências gerais da Base Nacional Comum Curricular;
3. As competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 13).

⁷ Disponível em: <https://www.gruposantillana.com.br/web/gruposantillana/santillana>. Acesso em: jun. 2019.

Dessa maneira, cada capítulo dos manuais está alinhado aos pressupostos técnicos da BNCC, aos seus conteúdos (objetos de conhecimento) e aos seus objetivos (competências e habilidades) (Figura 2). A base reforça, segundo Neira (2018), o discurso da eficiência na educação e remete ao movimento *eficientista* de currículo nos Estados Unidos na década de 1950, já descrito por Silva (2010) e Lopes e Macedo (2011). Nesse contexto, a educação é concebida como uma série de elementos técnicos que, encadeados, garantem a aprendizagem.

Figura 2 - Indicação das habilidades da BNCC nos manuais de Educação Física



Fonte: DARIDO et al., 2017a.

Reforçamos aqui a possível influência dos “manuais do professor” para a EFE. Apesar de Goodson e Petrucci-Rosa (2018) afirmarem que a Educação Física – assim como Português, História, Geografia, entre outras disciplinas – é matéria estável nos currículos escolares brasileiros desde o início do século passado, não podemos deixar de destacar que, conforme apontamos na seção anterior, apenas recentemente a Educação Física foi reconhecida como componente curricular, em contraposição ao status anterior de atividade. Para Goodson e Petrucci-Rosa (2018), as disciplinas mais recentemente inseridas nos currículos escolares se mostram menos refratárias a mudanças. Nesse sentido, consideramos que a emergência de materiais pedagógicos, como os manuais dos professores, possui menor chance de refração, especialmente pelos professores que atuam na escola. Isso implicaria maior influência da linguagem técnica da BNCC, dos manuais do professor, dos cursos de

capacitação, enfim, de tudo que atravessa o espaço-tempo escolar e desemboca nessa disciplina escolar. Tal inflexão no campo da EFE sugere uma espécie de esvaziamento do debate acadêmico sobre o papel dessa disciplina na escola em favor de um tipo de instrumentalismo didático-pedagógico.

A crítica aqui não se direciona especificamente aos livros citados, aos envolvidos no Impulsiona ou aos elaboradores da BNCC. Interessa-nos, neste texto, apontar como se revelam novos dispositivos que fazem parte daquilo que Goodson (2014) conceitua como *norma corporativa* e que geram mudanças nas disciplinas escolares. Chama a atenção uma nova configuração no campo da EFE, que coaduna com o discurso mercadológico na educação e, ao mesmo tempo, retoma a perspectiva de “atividade” nos currículos escolares.

As forças externas atuais se afirmam como dispositivos práticos e discursivos nos quais escola e currículo são geridos a partir de pressupostos empresariais. Qual seria o projeto identitário de currículo que emergiria na norma corporativa? Para Carvalho, Silva e Delboni (2017), trata-se da formação do que Foucault chamou *homo oeconomicus* neoliberal, em que o sujeito não é mais do que “um parceiro de troca, é um empresário de si mesmo, ele próprio é seu capital, a fonte de renda” (1995, p. 311). Assim, a concepção de educação é pensada a partir de uma lógica funcional que deve preparar pessoas “economicamente ativas, produtivas e voltadas para a empregabilidade e as competências e habilidades requeridas” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 499).

Nesse sentido, como afirmam Lopes e Macedo, os discursos hibridizam “sentidos pedagógicos, científicos, sociais, psicológicos e vão constituindo um discurso disciplinar que contribui para a ideia de que existe uma cultura comum que deve ser ensinada a todos” (2011, p. 121). Tais discursos penetram todas as esferas da vida, tratando as relações humanas – no nosso caso, educativas – como relações da lógica neoliberal. Para Foucault (1986a, p. 12),

[...] 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.

Ampliamos, assim, o conceito de norma corporativa adotado por Goodson (2014) para uma perspectiva discursiva⁸ que pretende fixar um sentido de verdade nos sujeitos, nos

⁸ A perspectiva discursiva entende os discursos não apenas como linguagem, mas como práticas (HOWARTH, 2000). Para Lopes (2015, p. 449), “apostar em um enfoque discursivo que constitui a realidade tal como a compreendemos significa também estar constantemente negociando com uma série de tradições, de registros estruturados com e pelos quais somos/fomos formados, admitir os deslizamentos em outras direções, recriando

saberes e nos próprios discursos (FOUCAULT, 1986b). A norma corporativa não se restringe ao campo do currículo, mas atravessa os discursos presentes na sociedade. Assim, o discurso neoliberal não se encontra em campos específicos, como no educativo, mas está em todo lugar – o que é corroborado por Ball:

[...] 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 (BALL, 2014, p. 229).

Valemo-nos, portanto, de Ball (2014), para compreender a passagem do conceito de norma corporativa, adotado por Goodson (2014), para uma perspectiva discursiva.

Ao tratar das redes políticas, Ball (2014) reconhece as condições materiais e sociais do neoliberalismo e que visam ao lucro. Também se apodera do conceito de *homo oeconomicus* de Foucault, particularmente “por meio da produção de seres empreendedores ‘dispostos’, ‘autogovernáveis’, que está reconfigurando as relações entre governantes e governados, poder e conhecimento, soberania e territorialidade” (BALL, 2014, p. 26). Desse modo, Ball (2014) articula e dialoga com referenciais teóricos distintos para entender, por um lado, as condições materiais e, por outro, as condições discursivas que conferem certo sentido de verdade⁹.

Nessa linha, Goodson (2014) aponta as forças externas à comunidade escolar, ligadas ao mercado, como novas geradoras da mudança nas disciplinas escolares. De fato, podemos perceber que novos atores sociais e instituições privadas e públicas são responsáveis por novas configurações nas disciplinas escolares. No entanto, pensando a partir de uma perspectiva discursiva, destacamos que o discurso neoliberal se encontra capilarizado em toda a sociedade, inclusive nas forças internas de mudança curricular. Isso não invalida a concepção de mudança apresentada por Goodson (2014); pelo contrário, amplia sua aplicação.

Voltando ao currículo e seus insumos, observamos que a elaboração da BNCC, as instituições “filantropistas” e as editoras dos livros didáticos contam também com a participação dos agentes internos, ou seja, de professores e pesquisadores, esses últimos cooptados como selo de legitimação do processo. Pensar em termos de um regime de verdade

esses mesmos registros. É conceber que o poder está implicado em todas as dimensões de conhecimento e de razão”.

⁹ Nesse sentido, a noção de discurso em Foucault, inserido numa perspectiva pós-estruturalista, não encerra o estruturalismo, no qual o trabalho de Goodson pode ser classificado. O pós-estruturalismo consiste numa outra perspectiva teórica, que vai para além das divisões estruturais típicas (WILLIAMS, 2005).

que se expressa discursivamente nos ajuda a compreender que as forças externas e a norma corporativa não existem fora dos sujeitos; muito pelo contrário, apoderam-se das formas de pensar e validam as mudanças curriculares diante da sociedade.

No entanto, como bem aponta Foucault (1986b), o discurso estabelecido como verdadeiro sempre encontra formas de resistência. Além disso, Goodson (2013) nos lembra que os grupos sociais são formados por conflito. Dessa forma, a comunidade acadêmica não pode ser entendida como entidade homogênea e hegemônica, pois nela circulam diferentes discursos. Como demonstra a revisão de Tavares, Garcia e Rodrigues (2019), existem diferentes posicionamentos em relação à Educação Física na BNCC:

1) A primeira posição é favorável e otimista em relação à elaboração de uma Base Nacional, como em: Neira e Souza Junior (2016); Boscatto, Impolcetto e Darido (2016); Ferreira Junior e Oliveira (2016); Pertuzatti e Dickmann (2016); Sena *et al.* (2016); Inácio *et al.* (2016); e Silva, Martins e Silva (2017). Nesse sentido, assim se manifestam Sena *et al.* (2016, p. 239):

Apesar de o documento ter muitas questões a serem refletidas e criticadas, consideramos que a BNCC se apresenta como um caminho, que traz possibilidades de uma equidade quando nos referimos ao acesso dos alunos aos conteúdos. A Educação Física especificamente precisa urgentemente de uma organização curricular [...] (p. 239).

É preciso ressaltar que, por vezes, os mesmos pesquisadores que se posicionam favoráveis à BNCC são também autores de livros didáticos fomentados pelo PNLD, como no caso da professora Suraya Darido em Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), assim como participam na elaboração dos próprios currículos centralizados que defendem.

2) Na segunda posição, os autores questionam o sentido da BNCC ligado a interesses políticos e econômicos de empresários da educação, embora não se posicionem necessariamente contra um currículo nacional, como em Rodrigues (2016); e Rufino e Souza Neto (2016). Dessa forma, para Rodrigues (2016, p. 34), “parece que existem diferentes interesses públicos e privados, políticos e econômicos, para além dos interesses ligados à necessária construção de uma base nacional de saberes escolares e a melhoria da qualidade da educação brasileira”.

3) Argumentos que são notadamente contrários à necessidade e à finalidade da BNCC, como em: Martinelli *et al.* (2016); Moreira *et al.* (2016); Arroyo (2016); e Neira (2017). De forma geral, para esses autores, a Base serve “para estabelecer e para ajustar o sistema educacional brasileiros aos interesses empresariais, por meio do controle das escolas, da

formação dos professores e do mercado editorial dos livros didáticos” (TAVARES; GARCIA; RODRIGUES, 2009).

A literatura, portanto, já aponta o interesse dos grupos privados no currículo da EFE. Diante disso e do exposto ao longo desta seção, argumentamos que a Educação Física está inserida em um processo de transição no qual o discurso neoliberal se apodera da concepção dessa disciplina escolar. No contexto das políticas públicas de currículo, as forças externas se destacam em relação às internas, o que não ocorre, contudo, sem a cooptação de parte dos agentes internos da academia que legitimam o processo em curso.

Desse modo, pautamo-nos inicialmente nos apontamentos de Goodson (2001, 2014) que visibilizam um avanço do neoliberalismo sobre os processos de mudança/continuidade nas disciplinas escolares, sem, no entanto, nos restringirmos à perspectiva teórica desse autor. A partir dos pressupostos até então apresentados, defendemos que o currículo da EFE se insere em um processo de transição no qual o discurso neoliberal se apodera vertiginosamente da concepção dessa disciplina escolar. Ao adotarmos o termo “currículo”, concebemos que ele envolve:

[...] além dos documentos emanados dos órgãos planejadores e gestores da educação, os documentos das escolas, os projetos, os planos, os livros didáticos, a mídia, enfim, tudo que atravessa o espaço-tempo escolar, assim como tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado e que se coloca na forma de documentos escritos, conversações, ações e sentimentos vividos pelos praticantes do cotidiano, compreende-se que as diferentes dimensões do currículo são dimensões ou diferentes faces do mesmo fenômeno – o currículo escolar em sua relação com a realidade sociopolítica, histórica, econômica e cultural mais ampla (CARVALHO, SILVA, DELBONI, 2017, p. 489).

Assim, o presente trabalho tem por objetivo investigar o processo de mudança curricular nessa disciplina escolar, no qual uma racionalidade neoliberal se encarrega de estabelecer as normas para um novo sentido de currículo, pautado, principalmente, em referenciais provenientes de uma lógica mercadológica. Nesse sentido, as práticas e as mudanças na EFE estão inseridas em uma abordagem histórica e diagnóstica (POPKEWTIZ; LINDBLAD, 2016), por meio da qual buscamos certo afastamento do atual momento para compreendê-lo em um contexto cultural mais amplo.

Para alcançarmos esse objetivo geral e nos aprofundarmos nos elementos que fundamentam nossa tese, este trabalho está dividido em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. Os capítulos foram elaborados em formato de artigos, o que significa dizer que cada um deles possui seu próprio objetivo específico, atuando de forma

complementar entre eles para sustentar a tese de que está em andamento uma mudança paradigmática na concepção da Educação Física enquanto instituição escolar.

No primeiro capítulo, apresentamos como o discurso neoliberal incide sobre o currículo da Educação Física por meio da BNCC para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017a). Para tanto, inicialmente discutimos a noção de “governamentalidade” neoliberal proposta por Foucault (2001) como pano de fundo das mudanças nos currículos escolares. Na sequência, abordamos os nexos entre o neoliberalismo, as políticas de currículo adotadas globalmente e a BNCC. Em seguida, realizamos uma análise discursiva do texto da Educação Física no documento, de forma a evidenciar sua concepção tecnocrática, típica da racionalidade neoliberal. Por fim, apontamos algumas reflexões, mesmo que iniciais, sobre as possibilidades de enfrentamento.

O segundo capítulo investiga a relação entre a Educação Física e o “filantropocapitalismo”, entendido como estratégia de intervenção do mercado no setor público. Destaca o protagonismo de novos atores sociais enraizados no mercado e envolvidos na articulação em torno da BNCC do Ensino Fundamental. Entre esses atores está o programa Impulsiona Educação Esportiva, instituição filantrópica que se dedica à EFE. Nesse contexto, esse capítulo analisa a narrativa produzida pelo Impulsiona para a Educação Física no cenário de hegemonia das políticas neoliberais de currículo. Demonstra, primeiramente, o alcance da rede de influência do Impulsiona e a constituição de um tipo muito específico de privatização. Em seguida, desnaturaliza a narrativa de uma Educação Física neoliberal atravessada por um ideal performático e que assume contornos esportivizantes, acríticos, tecnocráticos e neo-higiênicos.

O terceiro capítulo se debruça sobre a inserção da Educação Física no PNLD nos anos de 2019 e 2020, após a aprovação dos manuais do professor nesse programa. Em um primeiro momento, demonstra a ruptura no sentido dos livros didáticos com a demanda criada pelos manuais do professor. Em seguida, analisa a coleção *Práticas Corporais: Educação Física - Manual do Professor* (DARIDO *et al.*, 2017a, 2017b, 2018), publicada pela Editora Moderna, dada a sua representatividade no programa. A análise da coleção indica que os manuais adotam uma estratégia de roteirização que desloca a concepção da docência de um fazer intelectual para uma fazer instrumental e que corporifica as reformas neoliberais de currículo ao naturalizarem uma linguagem eminentemente neotecnocrática e mercadológica.

O quarto e último capítulo se apoia no pensamento de Foucault (2001) em prol de uma vida não fascista. Desse modo, retoma a discussão sobre o sentido de currículo na EFE, destacando a ancoragem de diferentes tradições curriculares em uma perspectiva essencialista

e salvacionista. Mais especificamente, no primeiro momento, tece a relação entre a trajetória do(s) currículo(s) da EFE com regimes de verdade que direcionam a fabricação de subjetividades e identidades específicas. Em seguida, posiciona o texto da Educação Física na BNCC como dispositivo de poder que visa a produção de identidades cosmopolitas. Por fim, reflete sobre as possibilidades de liberação na Educação Física por meio de um “currículo afirmativo”, em consonância com os princípios de uma vida não fascista.

1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DESCONSTRUINDO O DISCURSO NEOLIBERAL¹⁰

1.1 Introdução

Em dezembro de 2017, o Ministério da Educação publicou a versão definitiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O documento é a culminância de um longo projeto de política pública de currículo, uma vez que 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). O ensaio por um documento curricular normativo ocorreu durante a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois, na versão apresentada em 1996, havia a intenção de que fossem publicados como Diretrizes Curriculares Nacionais, mas, por oposição da comunidade acadêmica e falta de força política, não obteve efeito de lei (MACEDO, 2014).

Diferente dos PCNs, a BNCC consiste em um:

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017a, p. 7).

Mesmo antes da promulgação da versão final da base, diversos estudos se debruçaram sobre suas implicações para a Educação Física Escolar (EFE), dentre os quais destacamos: o dossiê temático da revista *Motrivência*, volume 28, número 48, de 2016; e, pós BNCC, as análises críticas de Betti (2018) e Neira (2018). Em comum, esses trabalhos enquadram a BNCC em uma macroestrutura neoconservadora e neoliberal, destacando seu caráter tecnocrático e investido em uma lógica global.

Para Lopes e Macedo (2011), enquanto no neoconservadorismo prevalece um discurso de valorização do passado, dos valores nacionais e dos saberes acadêmicos, o neoliberalismo prioriza os discursos em torno dos interesses do mercado, do gerenciamento das escolas e da responsabilização docente pelos resultados em exames de larga escala.

¹⁰ Este capítulo foi publicado (NOVAES; TRIANI; TELLES, 2020) no dossiê “A escolarização da Educação Física no século XXI: desafios contemporâneos”, da revista *Humanidades & Inovação*, em coautoria com o professor Felipe Triani (UNESA).

Taubman (2009) aponta que as mudanças em direção a um currículo normativo ocorrem em uma dimensão global. Para ele, os discursos neoconservadores e neoliberais no campo da educação não constituem um discurso monolítico; por outro lado, o que se percebe globalmente é a emergência de um discurso homogêneo que concebe a educação como uma disciplina semelhante a uma ciência exata e cujo objetivo é preparar os alunos para uma economia global. Nesse contexto de influência neoliberal na educação, para Veiga-Neto (2000, p. 189):

O que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, expertises, que são manejáveis por expertos e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado. Tal reinscrição consiste no deslocamento e na sutileza de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico - rápido, fácil, produtivo, lucrativo. Isso sem falar que as próprias empresas - principalmente as grandes corporações - têm muito a ganhar com o empresariamento do Estado.

Posto isso, cabe-nos uma indagação acerca de como o currículo da Educação Física na BNCC se fundamenta considerando a hegemonia discursiva neoliberal. Assumimos, portanto, a hipótese de que existe uma íntima relação do currículo dessa disciplina escolar com o discurso neoliberal que se apresenta como pano de fundo para a recente promulgação da BNCC. Desse modo, este capítulo tem como objetivo apresentar de que maneira o discurso neoliberal incide sobre o currículo da Educação Física na BNCC.

A construção textual apresentará a seguir quatro seções que se complementam no intuito do alcance do objetivo proposto: a primeira se debruça sobre o pano de fundo ao qual nos referimos, nomeado por Foucault (2001) de “governamentalidade” neoliberal. Na segunda parte, destacam-se os nexos entre o neoliberalismo, as políticas de currículo adotadas globalmente e a BNCC. Em seguida, realiza-se uma análise discursiva do texto da Educação Física na BNCC, demonstrando sua concepção tecnocrática, típica do discurso neoliberal. Por fim, apontamos algumas possibilidades de enfrentamento.

1.2 Governamentalidade neoliberal e educação

Pretendemos com esta seção apresentar alguns conceitos fundamentais propostos por Michel Foucault sobre o neoliberalismo e suas relações com a educação. Nesse sentido, demonstramos a transição do Estado soberano até os Estados “governamentalizados”

modernos. Delimitamos, assim, nossa pretensão e estabelecemos um limite que incide sobre nossa impossibilidade de, neste pequeno espaço, sintetizar todo o pensamento de Foucault.

Para Veiga-Neto (2013), a obra de Foucault consiste em um divisor de águas no estudo da relação entre escola e sociedade. Foi em “Vigiar e Punir” que Foucault (2014) se aprofundou na análise das práticas escolares “enquanto tecnologias disciplinares cujo resultado foi a produção de uma intrincada rede de novos saberes e de novas economias do poder” (VEIGA-NETO, 2000, p. 184). Em uma perspectiva foucaultiana, a escola é comparada a uma maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno.

Nas suas obras, Foucault se interessa, particularmente, pelo que denomina de “governo dos homens”. Veiga-Neto (2002), por sua vez, distingue os termos “governo” e “governamento”, da língua portuguesa, pois o último se confunde com a invenção moderna de um tipo específico de administração estatal¹¹. Desse modo, “governo” constitui “o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 2001, p. 1604), enquanto “governamentalidade” designa o estatuto geral das diferentes formas de “governo”. Este, em outras palavras, implica o modo como somos governados, governamos a nós mesmos e aos outros (VEIGA-NETO, 2013). Nas palavras de Foucault (2001, p. 655), o termo indica:

1. o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
2. a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo¹², sobre todos os outros — soberania, disciplina etc. — e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
3. o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado.

Foucault (1991) defende que, com o fim do feudalismo e a partir do século XV e XVI na Europa, emergiram novas práticas sociais, culturais, políticas e econômicas que culminaram nas atuais formas de “governamentalidade”. Essas práticas remetem a novas maneiras de se autogovernar e de governar aos outros. Para Veiga-Neto (2000), esse período marcou um deslocamento “da ênfase da soberania sobre o território para a ênfase da soberania sobre a população” (p. 182). A ênfase passou de um governo centrado no soberano para novos princípios, nos quais o importante é conhecer o que é bom para o Estado e sua população. As relações de poder, progressivamente “governamentalizadas”, foram o resultado de

¹¹ Diferente da língua portuguesa, em francês há uma distinção entre as palavras “gouverne” e “gouvernement”, assim como em inglês existem “govern” e “government”.

¹² Ou, como preferimos, “governo”.

[...] um longo processo histórico, cujas raízes Foucault vai buscar na pastoral cristã, caracterizada pela sociedade da lei – Estado de justiça, da Idade Média. Passando pela sociedade de regulamento e disciplina - Estado administrativo, dos séculos XV e XVI -, chega-se à sociedade de polícia, controlada por dispositivos de segurança - Estado de governo, moderno, governamentalizado (VEIGA NETO, 2016, p. 121).

Desse modo, surgem duas principais formas de “governamentalidade”: tecnologias de “governo” da população, responsáveis pelo seu controle; e tecnologias de “governo” de si, nas quais o sujeito é responsável pelo autocuidado e pelo cuidado do outro, como indivíduo. Foucault (1988) denomina essas duas novas tecnologias de: 1) o jogo da cidade; e 2) o jogo do pastor. O primeiro é totalizador e voltado para a população. O segundo é individualizador e dirige-se ao indivíduo.

Em se tratando do jogo da cidade, essa tecnologia de “governo” se configura como fundamental para a emergência do liberalismo no século XVIII (VEIGA-NETO, 2013). Trata-se de uma forma de “bom governo” no qual se obtém os melhores resultados econômicos a partir de esforços mínimos, “tanto em termos estritos – monetários e financeiros –, seja em termos amplos – de tempo, de afetos, prazer e felicidade” (VEIGA-NETO, 2000, p. 190). O liberalismo defende a liberdade econômica com o exercício da soberania, ou seja, a liberdade econômica e os valores do mercado são vistos como naturais e, com eles, o Estado mantém a soberania sobre a população. O liberalismo é, portanto, uma forma de vida:

[...] orientada para objetivos e se regulando através de uma reflexão contínua. O liberalismo deve ser analisado como princípio e método de racionalização do exercício de governo - racionalização que obedece, e aí está a sua especificidade, à regra interna da economia máxima (FOUCAULT, 1997b, p. 90).

A partir do século XX, o neoliberalismo sucede o liberalismo¹³. No entanto, isso não significa dizer que há uma substituição, mas sim um deslocamento. Enquanto no liberalismo a liberdade econômica era vista como natural, no neoliberalismo a liberdade “deve ser produzida e exercida sobre a forma de competição” (VEIGA-NETO, 2013, p. 25). Nessa transição, a relação do estado neoliberal com o homem se torna menos política, pois, se em um primeiro momento encontra-se investida no bem comum, em seguida desloca seu investimento para a lógica do mercado.

Para Bauman (2008), a transição do liberalismo para o neoliberalismo marca a passagem da sociedade de produtores para a de consumidores. Não significa que não ocorra consumo no liberalismo ou produção no neoliberalismo, mas o que se observa é uma mudança de ênfase (VEIGA-NETO, 2000). Enquanto na modernidade que Bauman (2007) denomina de sólida – liberal – a ênfase estava na produção fabril, na modernidade líquida –

¹³ Em especial o neoliberalismo americano, oriundo da “Escola de Chicago” (VEIGA-NETO, 2000).

neoliberal – a ênfase se transfere para a gestão empresarial (VEIGA-NETO, 2013). Nesse sentido, 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.

Foucault (1995) afirma que o neoliberalismo é um novo *ethos*, uma nova forma de pensar, falar e agir sobre o mundo. É, portanto, uma forma de “governo” que remete ao jogo do pastor e conduz os homens a pensá-los como empresas, ou melhor, empresários de si. Para Foucault (1995), esse *homo oeconomicus* não é mais “um parceiro de troca, é um empresário de si mesmo, ele próprio é seu capital, a fonte de renda” (p. 311). Veiga-Neto (2000, p. 197) vai ainda mais adiante e caracteriza esse novo sujeito como *homo manipulabis*, pois o neoliberalismo manipula o indivíduo para a lógica do consumo desenfreado.

Para Veiga-Neto (2000), Deleuze (1991) resume bem a concepção de Foucault sobre a relação entre a escola moderna e a emergência de novas “governamentalidades”: é uma causalidade imanente. Em outras palavras, não existe princípio ou fim na relação entre escola e sociedade, trata-se de um amalgamento no qual a escola reforça os valores sociais e vice-versa. Enquanto a escola na sociedade disciplinar servia à finalidade de fabricação de corpos dóceis e fortes, na sociedade do controle, tomada pela “governamentalidade” neoliberal, há uma ênfase na fabricação de subjetividades econômicas. Com isso, não há um apagamento da sociedade disciplinar, mas sim uma sobreposição, uma vez que a sociedade de controle não elimina os mecanismos disciplinares, pelo contrário, potencializa-os¹⁴.

1.3 Governamentalidade neoliberal e currículo

Nesta seção, pretendemos destacar os nexos entre a “governamentalidade” neoliberal e as políticas de currículo adotadas globalmente, incidindo, inevitavelmente, sobre a BNCC. Assim, para Veiga-Neto (2000), a “governamentalidade” neoliberal opera em dois jogos aparentemente antagônicos, mas complementares: o jogo da cidade – da população – e o jogo do pastor – do indivíduo. Do lado do jogo do pastor, o neoliberalismo é uma forma de

¹⁴ “Há, de fato, um triângulo soberania – disciplina - gestão governamental cujo objetivo principal é a população [...]” (FOUCAULT, 2001, p. 654).

“governo” que conduz os homens a pensá-los como empresas. Do lado do jogo da cidade, há um deslocamento nas técnicas de governo que fazem com que o Estado siga a lógica do mercado, ou seja, mais econômico, produtivo e lucrativo. Desse modo, o Estado abre as portas para grandes corporações que se beneficiam com seu empresariamento (VEIGA-NETO, 2000).

Nesse contexto, diversos autores vêm demonstrando significativo aumento da participação do setor privado na educação pública desde o final do século XX, em um cenário global (TAUBMAN, 2009; BALL, 2014; GOODSON, 2014; ADRIÃO, 2017). Embora esse processo seja muitas vezes denominado de “parceria público-privada”, Adrião (2017) prefere evitar meias verdades e nomeá-lo simplesmente pelo que é: privatização. Para a autora:

Mais precisamente, presencia-se privatização de processos como a definição dos currículos escolares dos sistemas públicos; a elaboração e aplicação de sistemáticas de avaliação desses; procedimentos de formação em serviço de educadores (professores e gestores); qualificação de assessorias técnicas e jurídicas de esferas governamentais, incluindo formas de supervisão das atividades de ensino desenvolvidas pelas escolas (p. 130).

Em síntese, Adrião (2017) considera que as estratégias de privatização na educação acontecem em três dimensões: 1) oferta educativa; 2) gestão educacional; e 3) currículo. É sobre essa última dimensão, o currículo, que incide a promulgação da BNCC. O currículo é peça importante para as grandes corporações por causa do mercado bilionário dos chamados “insumos curriculares”, entre eles: “livros didáticos, apostilas ou tecnologias de informação em geral; de sistemas de gestão envolvendo sistemáticas de avaliação de desempenho de estudantes e de escolas; de programas de qualificação de professores; de assessorias para a gestão, etc.” (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018, p. 3).

Assim, ao analisar as mudanças em governança educacional nas últimas décadas em uma estrutura global, Ball (2014) destaca o surgimento de novas redes políticas que marcam a transição de uma educação centrada no Estado para outra voltada para o mercado:

[...] em diferentes graus, em diferentes países, o setor privado ocupa agora uma gama de funções e de relações dentro do Estado e na educação pública em particular, como patrocinadores e benfeitores, assim como trabalham como contratantes, consultores, conselheiros, pesquisadores, fornecedores de serviços e assim por diante; tanto patrocinando inovações (por ação filantrópica) quanto vendendo soluções e serviços de políticas para o Estado, por vezes de formas relacionadas. Novas formas de influência política estão sendo habilitadas e alguns atores e agências locais estão sendo marginalizados, desprivilegiados ou burlados (BALL, 2014, p. 181).

No caso da BNCC, Macedo (2014) destaca que sua elaboração contou com a participação de novos atores, entre eles: "Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras - além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto

Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola" (MACEDO, 2014, p. 1540). São instituições, na sua maioria, sem fim-lucrativos, investidas em um mercado global e praticantes do “filocapitalismo”¹⁵, pois, enquanto afirmam agir em benefício da qualidade na educação, seus reais financiadores investem no lucrativo mercado de “insumos pedagógicos” (ADRIÃO, 2017).

Vale dizer que pesquisas realizadas em diferentes países não apontam que a participação desses novos atores melhora o desempenho dos alunos (McCARTY, 2009; REID, 2009; RAVITCH, 2011; LOVELESS, 2016; ADRIÃO, 2017; AGUIAR; DOURADO, 2018), como bem gostam de defender. Além disso, com essa “privatização”, abre-se mão do caráter público das políticas educacionais, tanto pela “parceria” com o setor privado, quanto pela assimilação de seus modelos de gestão (BALL, 2014; MACEDO, 2014).

Diante desse cenário, apontamos para a relação imanente entre a BNCC e o tipo de “governamentalidade” que a envolve. Afinal, esse tipo de “governamentalidade” é uma das possibilidades que explicam o funcionamento dessas novas relações políticas que levantam tantas desconfianças. Foucault (1996) esclarece que cada sociedade possui seu regime de verdade, sua política geral na qual escolhe alguns discursos e fazem-nos funcionar como verdadeiros e, assim, percebemos o quão enraizado está o discurso neoliberal na política de currículo da BNCC.

Para Taubman (2009), as políticas de currículo no contexto neoliberal acarretaram uma concepção eminentemente técnica sobre educação. Para ele, a abertura da educação para a lógica do mercado suscitou uma mudança na qual a educação é comparada a uma ciência exata:

Num outro nível, menos óbvio, a transformação progrediu para uma adoção generalizada de termos, conceitos e práticas particulares que emanam de agendas sociais conservadoras, de políticas econômicas neoliberais e das **ciências da aprendizagem**. [...] Porque esses termos, conceitos e práticas circulam pelo mundo dos negócios e das ciências da aprendizagem, eles combinam as reformas educacionais nesses dois campos – **ciência e negócios**. (TAUBMAN, 2009, p. 6, grifo nosso, tradução nossa).

Assim, Taubman (2009) revela a influência tanto das ciências da aprendizagem, ancoradas principalmente na psicologia educacional, quanto da linguagem do mercado, que desembocam em um discurso que concebe a educação e as reformas curriculares como parte de um processo técnico e linear. Assim, esse autor se contrapõe a essa visão que concebe a educação como uma ciência quantificável que objetiva a preparação dos estudantes para uma economia global.

¹⁵ Macedo (2014) prefere traduzir o termo como “filantropocapitalismo”, assim como encontrado em Ball (2014).

Nesse sentido, Neira (2018) aponta que a BNCC ressuscitou “princípios, taxonomias e tipologias da segunda metade do século XX [que trazem] à tona a racionalidade técnica revestida pelo discurso neoliberal” (p. 216). A racionalidade técnica do currículo foi um movimento oriundo das chamadas teorias tradicionais de currículo e que teve início nos Estados Unidos. Concebe a educação desvinculada de questões políticas e sociais e enfatiza o caráter científico na elaboração de objetivos e de instrumentos avaliativos. Nessa concepção, a educação se reveste de um discurso efficientista e se compara a uma fábrica (SILVA, 2010). Na próxima seção, trataremos da influência dessa concepção no texto da Educação Física na BNCC.

1.4 A Educação Física na BNCC

Nosso intuito nesta seção é estabelecer uma relação entre a ‘governamentalidade’ neoliberal e o texto da Educação Física na BNCC pela produção de novas subjetividades e pela sua associação às duas linguagens adotadas pelas atuais reformas curriculares neoliberais: a científica racional e a mercadológica. A fim de contextualização, a estrutura geral da Educação Física na BNCC¹⁶ é apresentada no Quadro 4.

Quadro 4 - Estrutura da Educação Física na BNCC do Ensino Fundamental

Estrutura	Descrição
Articulação com a BNCC	• 10 competências gerais para o Ensino Fundamental • 6 competências específicas para a área de Linguagens
Elementos fundamentais	1) Movimento corporal 2) Organização interna 3) Produto cultural
Dimensões do conhecimento	1) Experimentação; 2) Uso e apropriação; 3) Fruição; 4) Reflexão sobre a ação; 5) Construção de valores; 6) Análise; 7) Compreensão; 8) Protagonismo comunitário
Unidades temáticas	1) Brincadeiras e Jogos; 2) Esportes (divididos em sete categorias: marca; precisão; técnico-combinatório; rede/quadra dividida ou parede de rebote; campo e taco; invasão ou territorial; e combate); 3) Ginásticas; 4) Danças; 5) Lutas; 6) Práticas corporais de aventura
Objetivos específicos	• 10 competências específicas para a Educação Física • 69 habilidades específicas

Fonte: O autor.

¹⁶ Para ampliar a discussão sobre a Educação Física na BNCC, recomendamos a leitura de Betti (2018) e Neira (2018).

Um conceito fundamental para compreender a estrutura da BNCC é que ela se anuncia como um documento de caráter normativo que assegura os mesmos “direitos de aprendizagem” a todos os alunos da Educação Básica. No tocante ao texto da Educação Física, observa-se que também se debruça sobre os direitos de aprendizagem ao declarar “**garantir** aos alunos o desenvolvimento de competências específicas” (BRASIL, 2017a, p. 221, grifo nosso) e ao:

assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas (p. 211, grifo nosso).

A adoção do termo “direitos de aprendizagem” se relaciona, ou melhor, se confunde, com o “direito pela educação”, princípio que prevê a educação como bem universal (MACEDO, 2015). A BNCC possui a intenção de, com sua promulgação, garantir os chamados direitos de aprendizagem. Não parece, no entanto, razoável afirmar que as aprendizagens dependem apenas da publicação de um documento normativo. Ao fazer isso, os direitos de aprendizagem são objetivados e transformados em produtos quantificáveis. Há, nesse sentido, um entendimento de que esses direitos são bens a serem possuídos.

Na verdade, no contexto da “governamentalidade” neoliberal, os direitos de aprendizagem são bens a serem “consumidos”. Milton Friedman (1980, p. 157), considerado por muitos como pai do neoliberalismo, corrobora, acrescentando que, “na educação, pais e crianças são consumidores; professores e administrados são produtores”. Nesse contexto, há um alinhamento com as políticas neoliberais de “responsabilização”, ou seja, cabe ao Estado fornecer os meios e ao indivíduo cabe a responsabilidade pelos fins. Em outras palavras, se o Estado garante o ensino das aprendizagens essenciais, a responsabilidade pela aprendizagem recai sobre as escolas, os professores e os alunos. Nesse aspecto, afirma Bauman (2008) que o Estado deixa seu papel de protetor e oferece, em seu lugar, a competição e a lógica do mercado, dando lugar ao Estado Neoliberal.

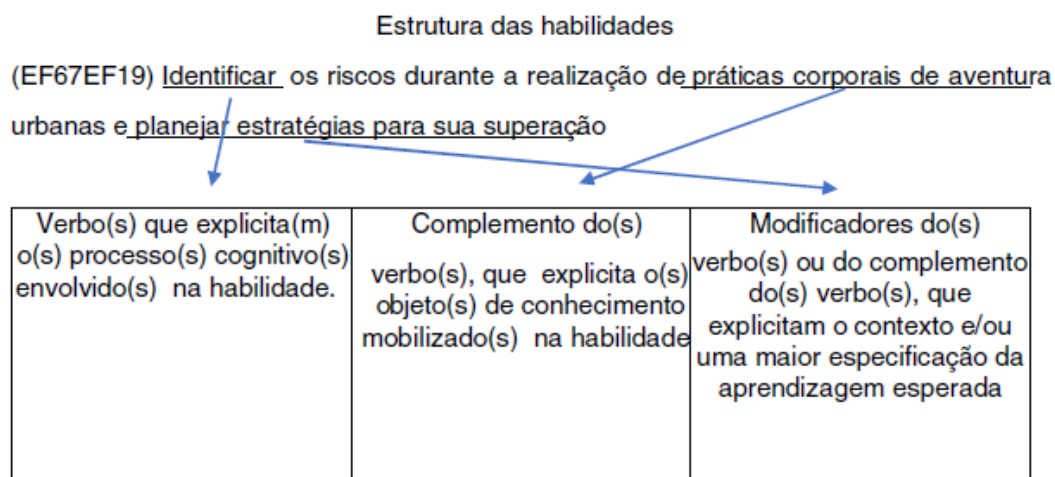
Segundo Macedo (2015), o termo “direitos de aprendizagem” foi inicialmente concebido pela comunidade acadêmica nas duas primeiras versões da BNCC para substituir os termos “competências e habilidades”. No entanto, segundo a autora, na versão definitiva, optou-se pelo uso das competências uma vez que já se tinha anunciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por estar presente em reformas curriculares nacionais e pela sua utilização em outros países e em avaliações internacionais (MACEDO, 2015). Sobre as competências:

É verdade que o termo competência é bem conhecido de educadores em muitas e diversas acepções – nos desdobramentos da racionalidade tyleriana nos anos 1970, no cognitivismo piagetiano, na tradição linguística de Chomsky e na discussão alemã no campo da formação profissional. No cenário internacional pós-1990, no entanto, ficou notabilizado pelos documentos da Unesco, especialmente o Relatório Delors. [...] Sem dúvida, já aí estava a ideia de que a educação é “estratégia chave para a produtividade econômica, o bem-estar individual e social e a inclusão socioeconômica”, ideia que se tornará mais forte, nas décadas seguintes, com o protagonismo da OCDE [Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico] no cenário mundial (MACEDO, 2019a, p. 47).

De acordo com a BNCC, as competências são definidas “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (BRASIL, 2017a, p. 8). A tipologia das competências, para Neira (2018), recupera valores oriundos da psicologia da educação, em especial de Coll (1997), o qual obteve grande notoriedade ao influenciar diversas reformas curriculares pelo mundo nas últimas décadas (LOPES; MACEDO, 2011). Concebe, portanto, que o processo educativo e o ser humano podem ser desmembrados em partes menores para o alcance de objetivos palpáveis. A crítica a essa vertente psicológica na educação se encontra justamente nessa divisão que desconsidera, conforme nos lembra Morin (2006), que o todo é mais que a soma das partes.

Para Macedo (2018), a redação das competências e habilidades da BNCC conta com o retorno de antigos expoentes de uma abordagem técnica da psicologia da educação nos anos de 1950-1960: Bloom e Mager. O retorno da codificação detalhada em letras e números nas competências e habilidades da BNCC, conferem-lhe um caráter formal de currículo centralizado. Por isso, para Neira (2018), trata-se de uma nova roupagem do trabalho do tecnicismo educacional expresso: 1) na fórmula para redação das habilidades, na qual o objetivo final deve expressar o comportamento final mais a condição e o critério/padrão de rendimento aceitável (MAGER, 1978); 2) na taxionomia de Bloom (1972), em que o psicólogo americano hierarquiza os objetivos (leia-se habilidades) nos domínios afetivo e cognitivo. Na Figura 3, Neira (2018) expõe esse mecanismo de estruturação das habilidades no texto da Educação Física na BNCC.

Figura 3 – “Fórmula” para redação das habilidades na BNCC



Fonte: NEIRA, 2018.

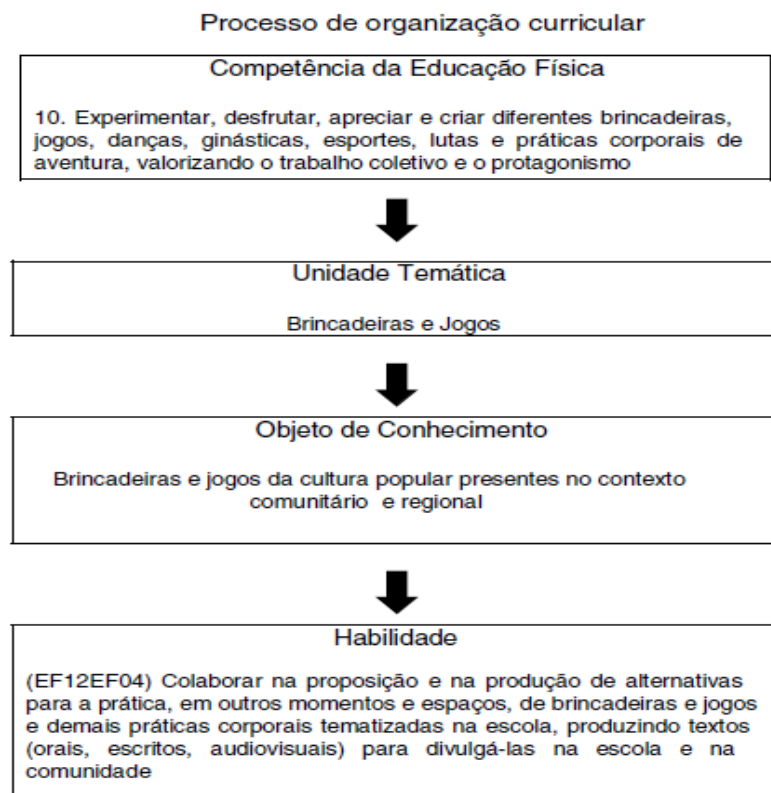
A partir desse paradigma técnico, a BNCC enumera dez competências específicas para a Educação Física e outras 69 habilidades, sendo que, na primeira versão do documento, eram 160 (BETTI, 2018). Destaca-se aqui a quantidade desses elementos técnicos. A título de comparação, os PCNs para o Ensino Fundamental continham apenas oito objetivos gerais para Educação Física, sendo quatro objetivos específicos para o 1º ciclo; sete para o 2º ciclo e sete para 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1997, 1998). Segundo Betti (2018), o modelo de detalhamento das habilidades da BNCC parece ter se inspirado em outros currículos formulados pelas Secretarias de Educação, como o currículo do Rio Grande do Sul. De qualquer modo, interessa-nos destacar o caráter técnico das competências e das habilidades e sua quantidade, que serve, ao nosso ver, não aos professores, mas aos insumos pedagógicos decorrentes da BNCC.

Na esteira da BNCC, ocorre o lançamento de “manuais didáticos” para professores de Educação Física adequados à nova normatização curricular, conforme discutiremos mais adiante (Capítulo 3). Tais manuais atendem às chamadas para o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), programa do governo federal que disponibiliza para escolas públicas em todo o território nacional livros didáticos e paradidáticos. Trata-se de um mercado bilionário, uma vez que o governo federal destina em média 2 bilhões de reais por ano para a produção, a aquisição e a distribuição de livros didáticos¹⁷, o que tende a se ampliar com a necessidade da adequação dos livros à BNCC.

¹⁷ Dados obtidos em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

Esses manuais se apropriam, inevitavelmente, da concepção racional técnica de currículo presente na BNCC. Neira (2018) descreve justamente o processo de organização curricular da BNCC, no qual uma das dez competências da Educação Física se associa a uma unidade temática, seguida por um objeto de conhecimento e, finalmente, correspondendo a uma habilidade específica (Figura 4). Esse mecanismo de funcionamento da Educação Física na BNCC reflete precisamente o que Taubman (2009) se refere como uma adequação de termos racionais científicos e mercadológicos adotados nas reformas curriculares nas últimas décadas.

Figura 4 - Correspondência entre competência, unidade temática, objeto de conhecimento e habilidade na BNCC



Fonte: NEIRA, 2018.

Contudo, a linguagem do mercado e da psicologia não se restringe apenas às estruturas gerais da BNCC. Mais especificamente no texto da Educação Física, logo ao tratar do movimento corporal como seu elemento fundamental, estabelece nexos com o “desenvolvimentismo”, abordagem pedagógica que ganhou força no final do século passado e que se apropria das ciências de matriz psicológica, notoriamente a aprendizagem motora, com o objetivo de promover um desenvolvimento motor considerado normal. De acordo com

Neira (2018), ao fazer isso, o texto desconsidera os estudos que problematizaram tanto a abordagem desenvolvimentista quanto as discussões sobre a cultura, na qual a gestualidade é tratada como linguagem, o que, aliás, justifica a inserção da Educação Física na área de Linguagens na BNCC.

Além disso, o uso da expressão “dimensões do conhecimento” na Educação Física novamente se apropria da linguagem psicológica de Coll (1997). Nesse sentido, o conhecimento é dividido em pequenas partes: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão; e protagonismo comunitário – como se fosse possível determinar os usos do conhecimento. Mais adiante, o texto adota o termo “objetos de conhecimento”, (o que é comum a todas as disciplinas na BNCC), para listar o uso das unidades temáticas ao longo dos anos, como se o conhecimento fosse um instrumento capaz de ser objetivado e manuseado. Nosso ponto, neste momento, não é de crítica pelo uso desses termos, mas sim de como eles se associam às linguagens adotadas, as quais, por sua vez, revelam a lógica científica/mercadológica subjacente à BNCC.

Já os objetos de conhecimento consistem em uma extensa lista de conteúdos a serem abordados ao longo dos anos do Ensino Fundamental. A BNCC aponta os objetos de conhecimento a partir das unidades temáticas a serem adotadas em cada ano e suas respectivas habilidades. A título de exemplo, o objeto “esportes de marca”, presente no 1º e no 2º ano, compreende: “conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos (patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso, etc.)” (BRASIL, 2017a, p. 214). Como consequência, a quantidade de objetos de conhecimento multiplicado por sua descrição equivale a uma lista ainda mais extensa de conteúdos.

O resultado é ainda mais expressivo ao se realizar a associação entre os objetos de conhecimento com as 69 habilidades específicas da Educação Física na BNCC. Por esse motivo, Rodrigues (2016) afirma que o documento, inicialmente pensado para fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, desempenha, muito pelo contrário, um papel de currículo máximo. E o que marca essa grande oferta de conteúdos na lógica neoliberal? Segundo Bracht (2019, p. 49), há no neoliberalismo um “supermercado de opções” no âmbito das práticas corporais. Valendo-se de Bauman (2008), Bracht (2019) verifica uma transição da Educação Física característica da “modernidade sólida” para novas configurações típicas da “modernidade líquida”, na qual as práticas corporais passam a ser mais fluidas, e, na lógica do Estado Neoliberal, postas como objetos de consumo.

De acordo com Betti (2018), o que há de positivo nessa ampliação de objetos de conhecimento é justamente a contraposição a uma antiga crítica no campo da Educação Física, por se restringir à prática dos esportes de quadra tradicionais. Porém, o mesmo autor anuncia uma nova esportivização da Educação Física com a BNCC, uma vez que os esportes ganham destaque no texto da base – são nove categorias – e que muitas das práticas ginásticas, de lutas e das atividades de aventura também são práticas esportivas. A competição esportiva, por sua vez, é o ícone do Estado Neoliberal, pois é posta não apenas como natural entre os indivíduos, mas como algo a ser reforçado em um cenário no qual o indivíduo é empresário de si.

Outro aspecto a ser considerado na ampliação da categoria “esportes” é a dificuldade de viabilização no contexto nacional. Segundo dados do Censo Escolar (MEC/INEP, 2017), apenas 41,2% das escolas de Ensino Fundamental no Brasil possuem pelo menos uma quadra esportiva. Nesse contexto, apesar de não possuímos dados oficiais, sabe-se que a quantidade de materiais esportivos disponíveis para as variadas práticas que a BNCC torna obrigatórias é ainda menor. Assim, a escapatória para o professor é recorrer à chamada “pedagogia da sucata”, na qual é preciso realizar malabarismos na adaptação de materiais descartáveis a fim de mimetizar uma prática corporal. Enquanto isso, nas escolas que possuem melhor infraestrutura, que no geral contemplam as classes sociais economicamente mais favorecidas, pode-se atender com mais facilidade às demandas da base. O resultado é que a inclusão de novos objetos de conhecimento não assegura os mesmos “direitos de aprendizagem!; é, na verdade, uma inclusão que gera mais exclusão. Para Macedo (2018), os direitos de aprendizagem somente podem ser assegurados se as reformas educativas não forem confundidas com reformas curriculares e levarem a mudanças estruturais profundas, o que significa dizer maior investimento financeiro direcionado à educação.

Popkewtiz (2011) enxerga, nas recentes reformas curriculares em diferentes países, inspiração nos princípios cosmopolitas das reformas americanas do início do século XX. O cosmopolitismo projeta um cidadão universal, o que no contexto neoliberal significa que todo cidadão se torna um consumidor inserido no mercado global. Faz mais sentido, assim, a implementação de um currículo máximo na Educação Física, repleto de práticas e valores universais. Retomamos, assim, o tema do retorno da esportivização na BNCC, pois a inclusão dos alunos no mercado global ocorre com os mais diferentes esportes:

Marca: [...] patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso etc.; **Precisão:** [...] bocha, *curling*, golfe, tiro com arco, tiro esportivo etc.; **Técnico combinatório:** [...] ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística, saltos ornamentais etc.; **Rede/quadra dividida ou**

parede de rebote: [...] voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, *badminton* e peteca; [...] basca, raquetebol, *squash* etc.; **Campo e taco:** [...] beisebol, críquete, *softbol* etc.; **Invasão ou territorial:** [...] basquetebol, *frisbee*, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi etc.; **Combate:** [...] judô, boxe, esgrima, *tae kwon do* etc. (BRASIL, 2017a, p. 215).

Entretanto, para além do que está posto, interessa-nos também, seguindo apontamentos foucaultianos (FOUCAULT, 2012), investigar o que está ausente na BNCC e qual regime de produção de discursos torna alguns ditos e outros silenciados. Em suas análises críticas, tanto Betti (2018) quanto Neira (2018) indicam a falta de referenciais teóricos que fundamentam as escolhas feitas no documento da Educação Física. De fato, a BNCC ignora a vasta produção teórica no campo pedagógico e sociocultural que objetivaram ressignificar a Educação Física nas últimas décadas¹⁸. Uma característica das reformas curriculares ancoradas no neoliberalismo é justamente a ausência de referências outrora fundamentais para a prática pedagógica. Segundo Taubman, (2009) as práticas pedagógicas calcadas nas “políticas de identidade, feministas ou neomarxistas, parecem ter ‘derretido no ar’ ou se transformado em polêmicas anacrônicas cantadas em coro, deixando-nos desencorajados e atordoados” (TAUBMAN, 2009, p. 15).

1.5 Considerações finais do capítulo

Retomamos aqui a relação imanente entre escola e sociedade para compreender a Educação Física na BNCC. Neste trabalho, demonstramos que o texto da Educação Física caminha de forma imbricada à “governamentalidade” neoliberal. Um aspecto dessa forma de “governo” incide nas relações que permeiam as políticas de currículo. Dessa maneira, observamos a emergência de novos atores sociais, destacadamente os que possuem interesses mercadológicos diretos e indiretos com a promulgação da BNCC. Outro aspecto abordado, este mais sutil, refere-se à fabricação de subjetividades que correspondem à lógica de empresariamento de si. No texto da Educação Física, demonstramos que há a adoção de uma linguagem típica das reformas curriculares neoliberais – racional científica e mercadológica, mas que também se configura em um modelo pedagógico de fabricação de subjetividades cosmopolitas inseridas na lógica do consumo.

¹⁸ Referimo-nos, aqui, aos chamados “movimentos renovadores” da Educação Física.

Se, para Silva (2010), o currículo corresponde a um documento de identidade, ou seja, a um projeto para o tipo de sociedade que almejamos, podemos comparar o projeto identitário da BNCC a uma colonização neoliberal que almeja o que Ball (2014) chama de “consumidor cidadão”. No caso específico da Educação Física, isso se observa com o retorno de antigos elementos com nova roupagem, como o desenvolvimentismo e a esportivização, mas, dessa vez, normativizada no currículo. Além disso, não podemos desconsiderar o silenciamento dos referenciais teóricos que tradicionalmente compuseram o campo do currículo nessa disciplina nas últimas décadas.

E como driblar essas questões que, se por um lado parecem ser de ordem simbólica, discursiva, imaterial, possuem efeitos bastante reais? O que resta a fazer diante de uma forma de “governo” que não possui uma única cabeça, mas que permeia nossa forma de viver e perceber o mundo a nossa volta? Para Taubman (2009), a questão é que as alternativas que podem emergir venham justamente acompanhadas dos próprios discursos que compõem o problema. Preferimos uma atitude mais otimista e nos alinhamos a Veiga-Neto (2000) ao afirmar que, diante do cenário exposto, não queremos dizer que não há nada a ser feito para mudar, muito pelo contrário, crescem a urgência e a vontade da mudança.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E FILANTROCAPITALISMO: A PRIVATIZAÇÃO DE UMA NARRATIVA CURRICULAR¹⁹

2.1 Introdução

A reestruturação econômica e educacional global nas últimas décadas tem produzido novas formas de significar o processo de escolarização no Brasil (BALL, 2013; MACEDO, 2014). Principalmente a partir da década de 1990, foi possível observar um alinhamento das políticas públicas nacionais com o modelo econômico e cultural neoliberal que se espalhou através de reformas educativas em diversos países, um fenômeno internacional conhecido como *Germ*²⁰, sigla em inglês para “movimento global de reforma da educação” (SAHLBERG, 2016). Tais reformas se caracterizam pela centralização de um currículo prescritivo, da avaliação em larga escala e da formação de professores (BALL, 2014), e ocorrem no contexto de desinvestimento do Estado na educação pública e de expansão da atuação de atores privados/corporativos nesse setor (TARLAU; MOELLER, 2020).

As reformas neoliberais remetem a uma transferência de valores econômicos para a educação, tais como eficiência e competitividade entre alunos, professores e escolas. Para o neoliberalismo, o mercado deve nortear as políticas de estado, pois há uma “interiorização da lógica da concorrência do mercado pelo Estado” (LAVAL, 2020, p. 43). As recentes políticas educacionais, portanto, não podem ser analisadas apenas a partir do ponto de vista do Estado, pois a educação torna-se uma questão global e de mercado, além de uma oportunidade de negócios rentáveis para diferentes investidores (BALL, 2014). Dessa forma,

[...] em diferentes graus, em diferentes países, o setor privado ocupa agora uma gama de funções e de relações dentro do Estado e na educação pública em particular, como patrocinadores e benfeitores, assim como trabalham como contratantes, consultores, conselheiros, pesquisadores, fornecedores de serviços e assim por diante; tanto patrocinando inovações (por ação filantrópica) quanto vendendo soluções e serviços de políticas para o Estado, por vezes de forma relacionadas (BALL, 2014, p. 181).

Nesse contexto, Macedo (2014, 2016, 2019a, 2019b) e Adrião (2017, 2018) indicam o protagonismo de atores sociais enraizados no mercado em articulação com entes públicos na reforma curricular que culminou em dezembro de 2017 na publicação da Base Nacional

¹⁹ Este capítulo contou com a colaboração do professor Antonio Jorge Soares (UFRJ) e com um parecer da professora Theresa Adrião (UNICAMP).

²⁰ O termo *Germ* implica numa crítica ao modelo de tais reformas, sendo empregado no sentido de um “vírus que mata a educação” (MACEDO, 2019a, p. 47).

Comum Curricular (BNCC). Entre esses atores estão as mais diferentes empresas que, em princípio, não possuem tradição com a escolarização e que atuam no setor através de suas fundações sociais, como: *Itaú [Unibanco]*, *Bradesco*, *Santander*, *Gerdau*, *Natura*, *Volkswagen*, *Victor Civita*, *Roberto Marinho*, *Lemann e Península*, entre outras. Além desses, outro grupo de atores são os movimentos organizados pela sociedade civil com diferentes perspectivas de atuação, como *Todos pela Educação*, *Amigos da Escola* e *CENPC*, que também contam com a participação das fundações supramencionadas, além de empresários, grandes corporações e outras personalidades (MACEDO, 2016). Nesse sentido, a BNCC representa a expressão mais acabada da gestão corporativa da educação expressa na apropriação da gestão pública por setores privados (ADRIÃO; PERONI, 2018).

Emerge, assim, uma nova configuração de atuação do mercado no setor público, que Ball (2014) denomina de “filantropocapitalismo”, também conhecido por filantropia de risco – *Venture philanthropy* – ou “filocapitalismo” (ADRIÃO, 2018). Há, com isso, uma desvinculação do sentido tradicional de filantropia para um outro que implica ganhos diretos, no caso das corporações investidas no negócio da educação (*edu-business*), e/ou indiretos, em que os novos atores corporativos se inserem no jogo político de decisões sobre políticas públicas e produzem novos sentidos para a educação alinhados à lógica do mercado.

Na tentativa de esclarecer as condições de atuação dos grupos filantropocapitalistas, Bishop e Green (2008) destacam a relação direta do crescimento desse segmento com a concentração da riqueza e do poder em tempos recentes (DOWBOR, 2017), no qual se sobressai a exigência de retorno, inclusive financeiro, para os investimentos realizados nas “causas” filantrópicas (ADRIÃO, 2021). A esse respeito, tem sido evidente o papel catalizador exercido pela *Global Network of Foundations Working for Development* (netFWD), rede de filantropos globais criada em 2014 no âmbito da OCDE e integrada pelos brasileiros Instituto Ayrton Senna e Fundação Itaú Social (ADRIÃO, 2018).

Uma das facetas desses novos grupos de interesse mercantil velado ou explícito é atuar diretamente em algumas disciplinas-chave da escolarização. No caso da Educação Física Escolar (EFE), o Instituto Península criou, em 2017, o programa Impulsiona Educação Esportiva, ambos braços filantrópicos da Península Participações, grupo de investimentos que pertence à família do bilionário brasileiro Abílio Diniz²¹. Segundo seu *site* eletrônico, o Impulsiona oferece, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), materiais didáticos,

²¹ Acesso em jun. de 2019 em: <https://novaescola.org.br/conteudo/5081/vagas-e-oportunidades-com-recursos-gratuitos-instituto-peninsula-quer-promover-a-educacao-fisica>

curso*s online* e eventos que visam fomentar o esporte nas escolas, principalmente na rede pública, tendo capacitado mais de 130 mil professores de Educação Física desde sua criação²².

Nesse cenário de conversão da educação brasileira ao neoliberalismo, este texto analisa a narrativa produzida pelo programa Impulsiona para a Educação Física. Na próxima seção, construímos uma etnografia da rede política dessa instituição, que consiste no mapeamento de suas relações com os setores público e privado. Na seção seguinte, demonstramos a transição para uma nova forma de conceber a EFE alinhada à lógica neoliberal, articulando as relações de poder com a produção de saberes.

2.2 Etnografia das redes políticas

A atuação de novos atores sociais provenientes do setor privado e engajados na esfera pública não pode ser compreendida apenas a partir de uma polarização entre o público e o privado. De acordo com Ball (2014), esses atores se articulam em redes políticas/discursivas que borram as fronteiras entre o público e o privado, formando uma espécie de “comunidade política”. Essas redes políticas que, de alguma maneira, sempre existiram, capilarizaram-se quantitativa e qualitativamente com as recentes reformas neoliberais, constituindo redes discursivas que transferem para a educação valores de uma lógica empresarial.

O mapeamento dessas redes políticas, assim como descrito por Ball (2014), pretende destacar a relação entre o mercado da educação, a filantropia de risco, as agências não governamentais e os setores público e privado. Assim, pretendemos nesta seção compreender o contexto da rede política na qual o Impulsiona se insere. Para tal, apoiamo-nos no que Ball (2014) denomina de “etnografia de redes”, que consiste em uma análise das relações da rede política do Impulsiona elaborada a partir de informações obtidas no próprio *site* do programa e dos seus parceiros, assim como em documentos e notícias de caráter público divulgadas *online*.

Tomamos como ponto de partida a gênese do Impulsiona e sua criação em 2017 pelo Instituto Península. O Impulsiona assume como finalidade estimular o esporte como ferramenta educacional para escolas da educação básica em todo o Brasil. Em seu *sítio eletrônico*, afirma que capacitou mais de 136 mil professores, nomeados de

²² Disponível em: <https://impulsiona.org.br/>. Acesso em: jun. 2021.

“impulsionadores”, e assim atingiu mais de 47 mil escolas em mais de 5 mil municípios em todos os estados brasileiros²².

O Impulsiona integra ações “filantrópicas” do Instituto Península, que, por sua vez, atua nos setores de educação e de esporte. Criado em 2010, esse instituto tem como missão a “melhoria da qualidade da educação brasileira”, sendo mantenedor de quatro iniciativas: o próprio Impulsiona, o Núcleo de Alto Rendimento Esportivo de São Paulo (NAR-SP), o Instituto Singularidades e o Vivescer²³.

No quadro de atuação do esporte, o Impulsiona foi adicionado ao NAR-SP, um centro gratuito para atletas profissionais inaugurado em 2011 pelo Instituto Península, voltado para “estudo, avaliação, prescrição de treinamento esportivo e capacitação de técnicos e preparadores físicos, focado no alto rendimento de atletas e equipes profissionais”, recebendo anualmente mais de mil esportistas de 70 diferentes modalidades²⁴. Após um convênio com a Secretaria Municipal de Esportes de São Paulo em 2014²⁵, o NAR-SP inaugurou, no ano seguinte, um novo centro que conta com instalações como pista de atletismo, campo de *rugby*/futebol oficiais, pista interna, área de lutas, academia, refeitório e auditório (Figura 5). Ademais, o NAR-SP oferece cursos na área do alto rendimento e suporte para atletas, através de projetos fomentados pelas Leis de Incentivo ao Esporte²⁶.

Figura 5 - Estrutura física do NAR-SP



Fonte: NAR-SP, 2020.

²³ Acesso em 22 de dez. de 2020 em: <https://www.institutopeninsula.org.br/conteudos/nossas-publicacoes/>

²⁴ Acesso em dez. de 2020 em: <https://www.narsp.com.br/quem-somos/>

²⁵ Acesso em jun. de 2021 em: https://www.prefeitura.sp.gov/cidade/secretarias/esporte/participacao_social/index.php?p=197257

²⁶ Através de Leis de Incentivo ao Esporte, estadual (de São Paulo, regulamentada pelo Decreto 55.636 de 26/03/2010) e federal (Lei 11.428/06), pessoas jurídicas destinam recursos para incentivar projetos esportivos e recebem dedução ou abatimento do Imposto de Renda no ano seguinte.

No campo da educação, o Instituto Península atua por meio de duas iniciativas: o Instituto Singularidades e o Vivescer. O Singularidades é uma instituição de Ensino Superior sem fins lucrativos, fundada em 2001, que foi incorporada em 2010 pelo Instituto Península. Oferece diferentes cursos, na maior parte pagos, de extensão, graduação e pós-graduação *latu sensu*, voltados para a área de educação. Ademais, o instituto presta consultorias de educação para o ensino público e privado. De acordo com o *site* do Instituto Singularidades²⁷, a instituição já atendeu mais de 50 mil educadores públicos com projetos de consultoria e 69 mil professores com cursos *online*.

Já o Vivescer consiste em uma plataforma/comunidade gratuita que oferece soluções digitais para professores e gestores em todo o Brasil. Teve início com uma escola experimental de Educação Infantil (Escola da Toca), cujo modelo foi replicado em uma escola pública no interior do estado de São Paulo e, desde 2020, tem se expandido virtualmente, com mais de 10 mil professores inscritos em todo o país²⁸.

O Instituto Península, portanto, opera de diferentes maneiras no campo da educação e do esporte. Além das ações citadas, publica livros digitais sobre formação docente em parceria com outras instituições filantrópicas²⁹, como a Fundação Lemann³⁰, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Santillana³¹. Apoia ainda, logística e/ou financeiramente, outros programas e projetos na área da educação e do esporte: o Instituto Superior de Educação de São Paulo (ISESP), o Instituto Fazenda da Toca, o Instituto Natura, o Todos pela Educação, o Centro de Inovação para Educação Brasileira (CIEB), o Instituto Verdescola, o Atletas pelo Brasil, a Associação Parceiros da Educação, o Instituto Rodrigo Mendes, o Programa de Bolsas (Formar +), o Ensina Brasil; assim como oferece bolsas para alunos em parceria com a Sociedade Beneficente Hospital Albert Einstein e o Instituto Lourenço Castanho (INSTITUTO PENÍNSULA, 2019).

Vale dizer que muitos dos atores descritos acima, em especial a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Santillana, entre outros, foram fundamentais na implementação da BNCC, o que representa um monumento do intenso ingresso de atores

²⁷ Acesso em dez. 2020: <https://institutosingularidades.edu.br/novoportal/>

²⁸ Acesso em dez. 2020: <https://vivescer.org.br/o-que-e-a-vivescer/>

²⁹ Acesso em dez. 2020: <https://www.institutopeninsula.org.br/conteudos/nossas-publicacoes/>

³⁰ Fundação social criada em 2002 pelo bilionário brasileiro Jorge Paulo Lemann. Essa fundação teve papel crucial para a implementação da BNCC, sendo considerada a fundação filantrópica mais poderosa do Brasil com papel de supervisão em inúmeras iniciativas e tendo aconselhado centenas de representantes nas esferas municipais, estaduais e federal, em posição pró currículo centralizador (TARLAU; MOELLER, 2020).

³¹ Braço social do Grupo Santillana, envolvido na publicação de livros didáticos, que, por sua vez, faz parte do grupo de mídia PRISA.

“filantrópicos” nas políticas públicas brasileiras (ADRIÃO, 2017, 2018; MACEDO, 2014, 2016, 2018, 2019a, 2019b). Esse protagonismo, no que se refere à BNCC, configurou-se através de:

[...] financiamento e coordenação de reuniões em que as versões dos documentos foram debatidas e produzidas; formação de pesquisadores em centros internacionais pró-centralização curricular como Stanford; realização de pesquisas que sustentaram a necessidade de currículos nacionais; financiamento de seminários que narraram exitosas experiências internacionais, produção de materiais para a implementação dos currículos; contratação de grupos internacionais para avaliar a experiência em curso, entre muitas outras (MACEDO, 2019b, p. 1122).

Apenas para ilustrar como as instituições descritas até aqui estiveram envolvidas nessa trama, desatacamos o evento sobre a BNCC e a formação de professores, ocorrido na Fundação Getúlio Vargas (FGV) no Rio de Janeiro, em 2018 (Figura 6), cuja meta foi discutir os desafios de implementação da base e da formação de professores. Participaram representantes do MEC, do *Teachers College/Columbia University* e da Fundação Lemann, e o Instituto Singularidades foi a única instituição brasileira de formação de professores presente (MACEDO, 2018). Além desse, o Instituto Península apoia diferentes “movimentos” que tiveram papel fundamental na implementação da BNCC, como os já citados Todos pela Educação e Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB).

Figura 6 - Chamada para evento sobre BNCC e formação docente



Fonte: COLUMBIA UNIVERSITY, 2018.

Diante do exposto, percebe-se que o Instituto Península investe em diversas ações no campo da educação e do esporte. Seus recursos são obtidos principalmente a partir de:

(a) doações voluntárias, legados, contribuições, auxílios, direitos ou créditos e outras aquisições proporcionadas por quaisquer pessoas físicas ou jurídicas; (b) eventuais rendas provenientes de bens ou de prestação de serviços; (c) subvenções dos poderes públicos federal, estadual e municipal; (d) contribuições em bens móveis e imóveis; (e) eventos promovidos pelo Instituto; (f) eventos organizados para levantamento de fundos para programas mantidos pelo Instituto; (g) acordos e convênios celebrados com o poder público; (h) outras receitas decorrentes de atos lícitos e compatíveis com a finalidade do Instituto e com o estatuto social (INSTITUTO PENÍNSULA, 2019).

Logo, o Instituto Península é uma entidade sem fins lucrativos que recebe recursos, principalmente, do setor privado, que, por sua vez, destina parte de seus impostos para ações filantrópicas, por meio de renúncia fiscal. De acordo com a Lei de Responsabilidade Fiscal, o art. 14, § 1º, a renúncia de receitas “compreende anistia, remissão, subsídio, crédito presumido, concessão de isenção em caráter geral, alteração de alíquota ou modificação de base de cálculo que implique redução discriminada de tributos ou contribuições, e outros benefícios que correspondem a tratamento diferenciado” (BRASIL, 2005).

A renúncia fiscal é a estratégia tipicamente adotada pelos atores dessa sociabilidade política repaginada que atua intensamente nas políticas públicas, o que, segundo Macedo (2016, p. 12), “classicamente permite a gestão privada de verbas públicas”. Nesse sentido, amplia-se a necessidade de compreender tais redes que assentam altruísmo e mercado, uma vez que podem ser entendidas como iniciativas do setor privado com recursos públicos, dinheiro de renúncia fiscal.

Desse modo, a rede de atuação política do Instituto Península remete a sua mantenedora: a Península Participações. Fundada em 2006 pelo empresário e entusiasta do esporte Abílio Diniz³²; trata-se de uma empresa de investimento privado que gerencia os ativos da família Diniz, estimados em torno de 10 bilhões de reais³³. A Península Participações investe em ativos estratégicos (Carrefour Brasil, Carrefour Global e BRF, esse último fruto da fusão entre Perdigão e Sadia); *private equity* (ou “patrimônio privado”, ou seja, “investimento em participações de empresas em setores como educação, consumo e varejo”); imóveis, dentre outros³⁴.

³² Entusiasta do esporte, Abílio Diniz foi campeão brasileiro de polo a cavalo e de motonáutica, tendo praticado boxe, judô, tênis, capoeira e levantamento de peso. Amante do futebol, montou um time (o Audax) que disputa competições oficiais. Acesso em nov. 2020 em: <http://abiliodiniz.com.br/esporte-traz-reputacao/#:~:text=Na%20juventude%2C%20foi%20campe%C3%A3o%20brasileiro,Audax%2C%20para%20disputar%20competi%C3%A7%C3%B5es%20oficiais>

³³ Acesso em nov. 2020 em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,abilio-diniz-investe-em-empresa-de-educacao-imp-,1565183>

³⁴ Acesso em 20 dez. 2020 em: <http://www.peninsulapart.com.br/>

Os primeiros investimentos após a formação da Península Participações foram justamente no mercado da educação, mais especificamente com a compra de uma participação na Mind Lab³⁵, empresa envolvida na formação de professores e na elaboração de ambientes informáticos, principalmente no ramo de “jogos educativos”. Fundada em Israel no ano de 1994, a Mind Lab já atuou em mais de 20 países e, desde 2006, no Brasil, realizou parcerias “com mais de mil instituições no setor público e privado”³⁶.

Outro investimento significativo, sem valores divulgados, no mercado da educação pela empresa da família Diniz foi a aquisição de participações na Anima Educação S.A., grupo educacional que abrange oito instituições de ensino superior e que atende aproximadamente 140 mil estudantes em sete estados no Brasil, constituindo um dos maiores grupos privados investidos no setor³⁷. Dessa forma, tanto a Anima quanto a Mind Lab fazem parte do portfólio de *private equity* conhecido da Península Participações no ramo da educação, que, de alguma forma, se articula com os investimentos em instituições filantrópicas do Instituto Península (Impulsiona, NAR-SP, Singularidades e Vivescer), por convergirem em uma visão de educação alinhada à lógica do mercado, sendo que, no caso das instituições filantrópicas, sua ação é direcionada majoritariamente para o serviço público.

Muito embora o foco da nossa análise seja o Impulsiona, a descrição da rede política do Instituto Península e demais braços filantrópicos é importante para compreendermos o contexto de atuação do Impulsiona. Estamos diante de um quadro geral de filantropia da Península Participações, que, por meio do Instituto Península, age em articulação com entes públicos para oferecer seus programas, cursos e consultorias e que se articula com diferentes negócios no mercado da educação.

No caso específico do programa Impulsiona, desde 2017 ele possui com o MEC uma parceria estratégia para a difusão de seus conteúdos³⁸. Seus cursos, chancelados e certificados pelo Ministério, são alocados no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação³⁹ (AVAMEC) e na e-Proinfo⁴⁰, outra plataforma do governo federal voltada para a

³⁵ Acesso em nov. 2020 em: <https://epocanegocios.globo.com/Informacao/Acao/noticia/2014/09/abilio-diniz-investe-em-empresa-de-educacao.html>

³⁶ Acesso em 20 dez. 2020 em: <https://www.mindlab.com.br/setor-publico/>

³⁷ Em 2018 a Anima, com 85 mil alunos inscritos era a 8ª maior empresa de ensino superior privado no Brasil. Atualmente, a Anima possui aproximadamente 140 mil alunos inscritos. Acesso em maio 2021 em: <https://arte.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/17/dez-maiores-do-ensino-superior/> e <https://animaeducacao.com.br/>

³⁸ Acesso em maio 2021 em: <https://gife.org.br/instituto-penisula-firma-parceria-com-o-mec-e-leva-educacao-esportiva-para-todo-o-pais/?lang=en>

³⁹ Acesso em jan. 2021 em: <https://avamec.mec.gov.br/#/>

⁴⁰ Proinfo é o Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Disponível em: http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/interativo/acessar_espaco_sistema/acessar.htm . Acesso em dez. 2020.

formação de professores em todo o Brasil. Além disso, em 2015, o Impulsiona e o Instituto Península foram responsáveis pela criação da categoria Esporte como Estratégia de Aprendizagem no prêmio Professores do Brasil⁴¹, premiação promovida pelo MEC desde 2005.

Nas esferas estaduais e municipais, o Impulsiona possui parcerias com a Secretaria de Educação do Ceará, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SME-MG) e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), que disponibilizam seus cursos (*online*) diretamente para os professores da rede⁴², assim como oferecem cursos presenciais. A título de exemplo, de acordo com a coordenadora do Impulsiona, Verônica Fonseca, um de cada três professores de Educação Física do estado de Minas Gerais já realizou cursos na plataforma⁴³.

Em parceria com a SME-SP, cidade onde o Impulsiona está sediado, organizou em 2019 o “1º Congresso de Educação Esportiva: o esporte e seu potencial transformador” (Figura 7). Realizado em uma escola estadual no município de São Paulo, com professores e gestores da educação básica, o evento contou com a participação de nomes conhecidos do campo esportivo e acadêmico, como a ex-jogadora de basquete *Magic* Paula, a filósofa Viviane Mosé e a professora Kátia Rúbio, da Universidade de São Paulo (USP)⁴⁴.

Figura 7 - Divulgação do congresso organizado pelo ‘Impulsiona’



Fonte: IMPULSIONA, 2019.

⁴¹ “O Prêmio Professores do Brasil surgiu em 2005 a partir da união do Prêmio Qualidade na Educação Infantil, desenvolvido, desde 1999, pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), em parceria com a Fundação Orsa e União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com o Prêmio Incentivo à Educação Fundamental, desenvolvido, desde 1995, pela Coordenação Geral de Ensino Fundamental (COEF), em parceria com a Fundação Bunge e o Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED)”. Disponível em: <http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/>. Acesso em jun. de 2021.

⁴² Acesso em dez. 2020 em, respectivamente: <https://www.seduc.ce.gov.br/2018/11/09/programa-impulsiona-e-seduc-fecham-parceria/>; e https://www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2018/N67_MAR%20C3%87O/Revista_Confef_67_PROGRAMA%20FORTALECE.pdf

⁴³ Acesso em 22 dez. 2020 em: <https://impulsiona.org.br/impulsiona-congresso-internacional/>

⁴⁴ Acesso em jan. 2021 em: <https://impulsiona.org.br/1o-congresso-de-educacao-esportiva/>

Outras parcerias do Impulsiona são mais ocasionais, como no caso do evento organizado com o “Instituto Trevo”, em dezembro de 2019, na cidade do Rio de Janeiro. O “Instituto Trevo” é uma organização sem fins lucrativos que atua com “esporte educação” e “empreendedorismo social”. Desde 2012, é parceiro da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) na administração de escolas vocacionadas para o esporte, o antigo Ginásio Experimental Olímpico (GEO), atual Escola Municipal Olímpica Carioca (EMOC)⁴⁵. Participaram do evento em questão (Figura 8) professores da rede pública dos municípios do Rio de Janeiro e de São Paulo, em mesas de diálogo com diferentes convidados, sobre o tema “Mente, Corpo e Emoção: Inovando em Educação”.

Figura 8 - Evento organizado pelo Instituto Trevo e pelo Impulsiona



Fonte: Acervo pessoal do autor⁴⁶.

O “Impulsiona” possui ainda parcerias com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), ambas sociedades civis sem fins lucrativos, formadas pelos dirigentes das secretarias municipais e estaduais de educação de todo o território nacional⁴⁷. Tanto a UNDIME quanto o CONSED⁴⁸ possuem “parcerias estratégicas” com a vasta rede de instituições filantrópicas e de movimentos civis, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Amigos da

⁴⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/InstitutoTrevo>. Acesso em: 30 dez. 2020.

⁴⁶ Recorte de cartaz de divulgação do evento recebido dos organizadores pelos autores.

⁴⁷ Dentre as várias parcerias descritas, o Impulsiona apresenta em seu *site* os seguintes parceiros institucionais: CONSED, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Ministério da Educação, Prefeitura de São Paulo e UNDIME. Disponível em: <https://impulsiona.org.br/sobre/#parceiros>. Acesso em dez. 2020.

⁴⁸ As parcerias citadas estão disponíveis nos sites da UNDIME e do CONSED, disponíveis em: <http://undime.org.br/> e <http://www.consed.org.br/parceiros>. Acesso em: jun. 2021.

Escola, o Todos pela Educação, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), entre tantas outras.

Para conferir ainda mais materialidade à atuação do Impulsiona e do Instituto Península nessa grande rede, apontamos sua inserção no programa Profissão Docente, voltado para a formação de professores da rede pública em parceria com o MEC, o CONSED e a UNDIME, assim como outras instituições filantrópicas, a saber: a Fundação Lemann, o Itaú Social, a Fundação Telefônica, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco e o Todos pela Educação⁴⁹.

Além das parcerias destacadas, existem ainda os nomeados “parceiros de formação” do Impulsiona, organizações que atuam em colaboração com o Impulsiona na organização de conteúdos e cursos⁵⁰. São eles: o Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), a Confederação Brasileira de Atletismo (CBAt), a Confederação Brasileira de Hóquei sobre a Grama (CBHG), a Confederação Brasileira de Tênis (CBT) e o Instituto Rodrigo Mendes⁵¹.

O Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) é outra entidade que legitima a atuação do Impulsiona pela relevância no campo da Educação Física, dada sua abrangência. O CONFEF divulga os cursos do Impulsiona em seus boletins e revistas⁵², e os dois integram o já citado prêmio Professores do Brasil do MEC na categoria esportiva⁵³. Em 2018, firmaram parceria em um congresso que marcou os vinte anos da regulamentação da profissão⁵⁴.

Ademais, o Impulsiona está inserido em uma rede política muito maior do que a descrita até então, uma vez que cada uma das instituições parceiras se articula em redes próprias, produzindo um efeito em teia muito mais denso e complexo. O mapeamento que realizamos da rede política do Impulsiona, portanto, é parcial, uma vez que é dinâmico e, por vezes, pontual e eventual. A seguir, influenciados pelos modelos ilustrativos das etnografias de redes de Ball (2014), apresentamos na Figura 9 algumas das principais relações da rede política do Impulsiona.

⁴⁹ Acesso em dez. 2020 em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-anual-2019.pdf>

⁵⁰ Acesso em dez. 2020 em: <https://impulsiona.org.br/sobre/#parceiros>

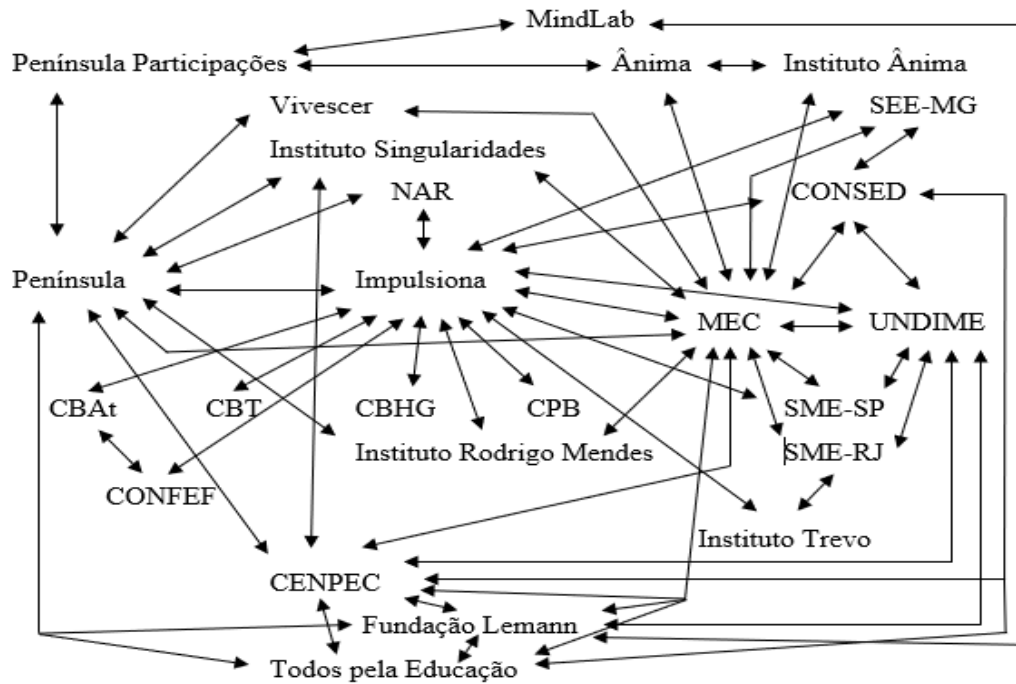
⁵¹ Instituição filantrópica criada em 1994, voltada para que pessoas com deficiência tenham educação de qualidade em escolas comuns.

⁵² Acesso em dez. 2020 em: https://www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2018/N67_MAR%C3%87O/Revista_Confef_67_PROGRAMA%20FORTALECE.pdf

⁵³ Acesso em dez. 2020 em: <https://www.confef.org.br/confef/comunicacao/boletim/1816>

⁵⁴ Acesso em jan. 2021 em: https://www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2018/N69_DEZEMBRO/7.pdf

Figura 9 - Mapa da rede política do Impulsiona



Fonte: O autor.

A finalidade do mapeamento dessa rede política foi simplesmente revelar o alcance do Impulsiona, seja por parte das organizações sociais que integra, em especial o Instituto Península, seja por parte de suas parcerias diretas. Isso permite demonstrar como as ideias do Impulsiona são capazes de transitar com facilidade.

No entanto, não devemos afirmar, segundo aponta Laval (2019), tratar-se de uma espécie de complô ou de uma trama da perspectiva neoliberal que descobriu a educação como um ativo rentável, mas sim:

[...] de uma construção muito eficaz, na medida em que não é possível identificar facilmente uma ou várias instâncias responsáveis por ela, o processo é difuso, tem múltiplas plataformas nacionais e internacionais cuja ligação não é clara à primeira vista, utiliza em geral vias técnicas e se apresenta com frequência com as melhores intenções éticas (p. 19).

Não se trata, portanto, de implicar os interesses comerciais diretos da Península Participações nas redes políticas, apesar da relevância de tal informação, mas de conferir materialidade às redes políticas e discursivas do Impulsiona, uma vez que tais arranjos produzem discursos no campo da educação com efeitos bastante concretos, em especial na elaboração de políticas públicas de currículo, como no caso da BNCC, e na formação de professores para a subsequente implementação curricular, efeito que discutiremos na próxima seção sobre os discursos que circulam sobre a Educação Física no Impulsiona.

2.3 A narrativa de uma Educação Física na rede neoliberal

Ball (2010, 2014) distingue, no discurso das reformas neoliberais de currículo, a capilaridade das ideias de *performance* e performatividade. Entende-se “*performance* como medida de produtividade e desempenho” e “performatividade como tecnologia, cultura e modo de regulação” (BALL, 2010, p. 37). Para ele, o que está em jogo é uma luta pelo sentido de educação, marcado por uma transição de questões como “isso é verdadeiro?” ou “isso é justo” para “isso é útil, vendável, eficiente?” (LYOTARD, 2015).

Assim, diversos autores (SAVIANI, 2008; TAUBMAN, 2009; LAVAL, 2019) têm apontado a emergência de uma linguagem performática típica das reformas neoliberais de currículo que seguem o princípio universal da concorrência e que está “intimamente associada as noções de eficiência, desempenho e competência” (LAVAL, 2019, p. 69). Essas reformas se pautam em perspectivas eminentemente tecnocráticas, atualizando antigas terminologias psicopedagógicas do campo da educação.

Podemos, portanto, assumir que está em curso um movimento de transição em direção a uma nova forma de conceber as disciplinas escolares alinhada à lógica dos empreendimentos neoliberais. Enquanto na seção anterior realizamos um mapeamento das redes políticas do Impulsiona a fim de compreendermos seu alcance e funcionamento, nesta seção pretendemos compreender os discursos que circulam na rede e seus efeitos na produção de uma Educação Física fundamentada no princípio da performatividade sob o manto das políticas neoliberais para educação.

2.3.1 O uso do esporte

Nesse processo de desconstrução do sentido de EFE no Impulsiona, tomamos como ponto de partida sua missão:

Temos o objetivo estimular o **uso do esporte** como ferramenta educacional no desenvolvimento integral dos alunos. Queremos incentivar a prática de novas modalidades, trabalhar as competências socioemocionais e fortalecer a cultura esportiva [...] (IMPULSIONA, 2020a, grifo nosso).

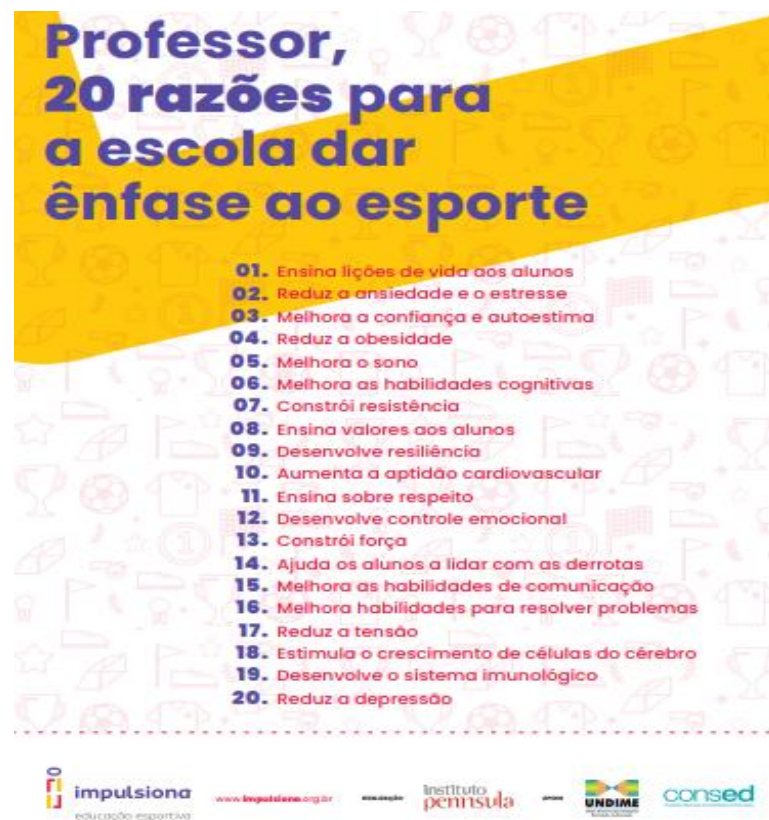
O programa do Impulsiona se dirige para a Educação Física como disciplina escolar e toma o esporte como *a* ferramenta educacional por excelência. Observemos que tratar o

esporte como eixo curricular no ensino da EFE não é novidade na história dessa disciplina escolar (BRACHT, 2019), é o fato de seu retorno que, por si só, se torna revelador. Isso porque o Impulsiona, conforme demonstramos na seção anterior, se insere em uma rede discursiva que atua no espaço-tempo dos currículos escolares, desde sua elaboração até sua implementação, em especial no que diz respeito à formação docente continuada dos professores de EFE.

O Impulsiona, portanto, associa o esporte diretamente à EFE, entendendo-os como sinônimos:

Matemática, Português, História, Geografia... essas disciplinas são muito importantes para o desenvolvimento dos alunos. Mas e a Educação Física? O cartaz do Impulsiona com 20 razões para valorizar a Educação Física na escola vai mostrar para todo mundo como o esporte é essencial para os jovens! Você pode baixar o PDF gratuitamente, imprimir e colar no mural da sua escola (IMPULSIONA, 2020b).

Figura 10 - Cartaz do Impulsiona para valorizar a EFE



Fonte: IMPULSIONA, 2020b.

A Figura 10, assim como a missão do Impulsiona, revela o entendimento do programa sobre a EFE e o esporte, que, além de equipará-los, torna o esporte um meio para o desenvolvimento de uma série de competências emocionais, cognitivas e biológicas. Essa

discursividade performática concebe o esporte como instrumento e remédio para vários dilemas da existência humana e da educação das novas gerações. Com nova aparência discursiva, o esporte, uma das manifestações da cultura corporal presente tradicionalmente nos currículos da EFE brasileira, confunde-se mais uma vez com essa disciplina escolar, fenômeno que só encontra semelhança com o caso da ginástica no início do século XX (BRACHT, 2019). Vale dizer que a perspectiva *esportivizante* foi duramente criticada no final do século passado pelas teorias críticas de currículo, que, desde então, passaram a entender o esporte como apenas mais um dos conteúdos da EFE, assim como as lutas, as ginásticas, as danças e os jogos (BRACHT, 2019).

Um aspecto determinante na concepção sobre esporte/EFE pelo Impulsiona é sua função utilitária e instrumental. À primeira vista, poderíamos afirmar não se tratar de uma novidade, uma vez que esporte e EFE há tempos andam de mãos dadas. Contudo, essa discursividade omite os diferentes sentidos assumidos pelo esporte desde sua inserção na EFE brasileira. O entendimento sobre o uso do esporte posto pelo Impulsiona é distinto das concepções anteriores do esporte como conteúdo da EFE, pois não pensa o ensino esportivo na escola como um meio de promoção e de aparecimento de talentos esportivos, como parte da concepção embrionária do esporte e da EFE escolar na década de 1970; tampouco o pensa como um conteúdo que pode promover, para além das experiências corporais, problematizações dos saberes constituintes desse fenômeno na sociedade capitalista, tal como concebido pelas teorias críticas de currículo no campo da EFE a partir da década de 1980.

Contudo, não podemos afirmar que essa concepção do Impulsiona, que torna a EFE um elemento em simbiose com o esporte, não se justifica como esportivização para a formação da base de atletas para o alto rendimento na escola, nem como objeto de experiência e conhecimento crítico desse conteúdo nessa disciplina. O esporte, para o Impulsiona, assume uma dimensão holística que pretende vender esse “instrumento” a partir de seus pacotes pedagógicos como meio de aquisição de várias competências emocionais, sociais, morais, físicas, neurofisiológicas, imunológicas, cognitivas/estratégicas. O esporte seria uma ferramenta heurística para formar competências na tomada de decisões, no uso de inteligência emocional e na saúde física e mental.

Esse novo sentido do esporte no Impulsiona se articula com o discurso performático de poder presente nas reformas neoliberais de currículo. Na verdade, nada poderia ser mais representativo do neoliberalismo para uma EFE do que associá-la ao esporte, visto que a configuração desse fenômeno na modernidade não deixou de refletir os valores liberais e seculares da igualdade de chances, especialização, racionalização, burocracia, quantificação e

recordes (GUTTMANN, 1978). Nesse contexto, o esporte se tornou um aclamado símbolo de competição e de alta performance. Como aponta Foucault (2008), no neoliberalismo, a competição não é posta apenas como natural, mas como algo a ser reforçado entre os indivíduos.

Outrossim, o uso do esporte pelo Impulsiona também pode ser associado à performatividade do currículo por sua convergência com a BNCC, documento icônico das reformas neoliberais de currículo no Brasil. Segundo aponta Betti (2018), o texto de Educação Física da BNCC supervalorizou as práticas esportivas a despeito da recontextualização do esporte no campo do currículo da EFE a partir da década de 1980. A BNCC influiu esse conteúdo na base ao inaugurar, nos documentos curriculares nacionais, um novo tipo de classificação dos esportes, dividindo-o em nove subcategorias, estimulando o ensino de novas modalidades esportivas:

Marca: [...] patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso etc.; **Precisão:** [...] bocha, curling, golfe, tiro com arco, tiro esportivo etc.; **Técnico combinatório:** [...] ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística, saltos ornamentais etc.; **Rede/quadra dividida ou parede de rebote:** [...] voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, badminton e peteca; [...] basca, raquetebol, squash etc.; **Campo e taco:** [...] beisebol, críquete, softbol etc.; **Invasão ou territorial:** [...] basquetebol, frisbee, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi etc.; **Combate:** [...] judô, boxe, esgrima, taekwondo etc. (BRASIL, 2017a, p. 215).

Ademais, a maior parte das práticas dos demais conteúdos curriculares (ginásticas, danças, lutas, jogos e práticas de aventura) também constituem práticas esportivas (NOVAES; TRIANI; TELLES, 2020). Desse modo, o Impulsiona atende a demanda esportiva da BNCC ao oferecer cursos em parceria com o MEC sobre diferentes modalidades esportivas e sobre a própria BNCC. No Quadro 5, apresentamos os cursos oferecidos pelo Impulsiona/MEC.

Quadro 5 – Categorização dos cursos do ‘Impulsiona’ em parceria com o MEC

Categoria	Cursos
BNCC	BNCC na Prática: do currículo à sala de aula; BNCC na Prática: como planejar as aulas de Educação Física.
Esporte	Atletismo na Escola; Esporte Orientação; Explorando Novos Esportes na Educação Física; Futebol de 5; Ginástica Artística; Goalball; Golfe; Hóquei sobre a Grama; Mini-atletismo; Movimento Paralímpico: fundamentos básicos do esporte; Rugby.
Pedagogia	Competências Socioemocionais na Educação Física; Incentivando o Protagonismo Juvenil; Metodologias Ativas na Educação Física; O Papel do Coordenador Pedagógico na Educação Esportiva.

Fonte: O autor.

Notamos, assim, que os cursos sobre as diferentes modalidades esportivas do Impulsiona estão alinhados às novas modalidades citadas no texto da BNCC, o que reforça a afinidade do documento com o Impulsiona. Essa supervalorização do esporte na BNCC provocou a inclusão de novas modalidades esportivas no currículo da EFE, muito embora não façam parte do repertório dos professores e dos cursos de Licenciatura em Educação Física que, segundo Rezer (2010), tradicionalmente se limitam a esportes como: futebol/futsal; basquetebol; voleibol e handebol. Essa lacuna no campo formativo da EFE reforça o papel que o Impulsiona passa a ter junto às redes públicas de ensino. De fato, a BNCC criou um mercado e passou a pautar a formação docente a partir de sua implantação.

Considerando as relações do Impulsiona com a vasta rede política descrita na seção anterior, argumentamos que o uso do esporte pelo Impulsiona está intimamente relacionado à *superesportivização* da BNCC e com a performatividade das reformas neoliberais de currículo. Nesse contexto, o Impulsiona funciona como um meio de implementação da BNCC, na medida em que oferece as ferramentas necessárias para que o professor aprenda e aplique os conteúdos estabelecidos pela Base. Ao cumprir essa função, o Impulsiona extrapola o texto sobre EFE da Base e compartilha com os professores uma visão muito peculiar do esporte, eminentemente utilitária e heurística.

2.3.2 Silenciamento teórico e *praticismo*

A relação do Impulsiona com a BNCC não se restringe aos cursos das mais variadas modalidades esportivas. O programa oferece dois cursos específicos sobre a BNCC. O primeiro, lançado oportunamente logo após a promulgação da Base, intitula-se “BNCC na Prática: do currículo à sala de aula”. No ano seguinte, foi lançado o segundo da série: “BNCC na Prática: como planejar as aulas de Educação Física”. De acordo com o site do Impulsiona, o primeiro curso sobre BNCC foi o segundo mais acessado no ano de 2019 e o primeiro em 2020⁵⁵. Os cursos têm o objetivo de “facilitar a missão do professor; [...] tirar a teoria do papel e aplicá-la no dia a dia”⁵⁶, o que reforça seu caráter prático.

A necessidade dos professores de realizarem as transposições da BNCC para a prática se justifica não apenas pela abrangência desse documento, ou por sua força de lei, mas

⁵⁵ Acesso em jan. 2021 em: <https://impulsiona.org.br/top-10-impulsiona/> e através mensagem recebida por e-mail cadastrado na plataforma do Impulsiona em 05 jan. 2021, intitulada “Top 10 do Impulsiona em 2020”.

⁵⁶ Acesso em jan. 2021 em: <https://impulsiona.org.br/bncc-na-pratica/>

sobretudo por se tratar de um documento eminentemente técnico. Para Neira (2018), o texto da Educação Física na BNCC ressuscita o vocabulário técnico proveniente da psicologia da educação, estruturando o currículo da Educação Física a partir de competências, habilidades, dimensões e objetos do conhecimento. Com isso, a BNCC remete à “retomada dos princípios tecnocráticos, consubstanciados na prioridade concedida à racionalidade técnica em detrimento da criticidade” (NEIRA, 2018, p. 1).

Para a Educação Física, a BNCC estipula dez competências gerais e 69 habilidades específicas, além das sete competências gerais da BNCC e de seis competências da área de Linguagens, na qual a Educação Física está inserida. O documento determina ainda suas “dimensões do conhecimento” para essa disciplina: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão; e protagonismo comunitário; além de um vasto leque de conteúdo, em geral, sobre variadas modalidades esportivas (BRASIL, 2017a). A partir desse vasto repertório técnico, os cursos do Impulsiona se fazem necessários para o professor que precisa adequar suas aulas à BNCC.

A linguagem adotada, tanto pela BNCC, quanto pelo Impulsiona, é um aspecto importante na compreensão do discurso performático que toma conta da narrativa da escola neoliberal. Segundo Taubman (2009), as reformas neoliberais se valem de um vocabulário específico, oriundo principalmente de termos emprestados do mercado e pelas ciências da aprendizagem. Como aponta Laval (2019, p. 67), esse “novo idioma da escola” transfere a lógica econômica para a lógica escolar, importando para os currículos escolares uma linguagem da economia.

O uso do termo “competência” na BNCC, compartilhado pelo Impulsiona, representa bem esse novo idioma da escola. Essa terminologia é adotada amplamente pelo Impulsiona, inclusive na sua missão de “trabalhar importantes competências com crianças e jovens por meio dos valores do esporte” (IMPULSIONA, 2020c). Seguem, assim, o exemplo de diferentes instâncias de envergadura internacional, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outras. As competências são também utilizadas no quadro das políticas públicas de currículo nacionais, que, segundo Lemos e Macedo (2019, p. 57), são responsáveis por toda “uma atualização de uma retórica que submete a educação à linguagem econômica e a modelos sistêmicos”.

Para Laval (2019), a substituição da palavra “conhecimento” por “competência” nos currículos escolares não é sem importância: seu uso, tanto na empresa, quanto na escola, “põe em questão a tarefa tradicional da escola, a transmissão de conhecimentos e a formação

intelectual e cultural no sentido mais amplo do termo” (p. 76). Assim, assume-se a linguagem do mercado como mais conveniente para a eficácia que se espera das escolas. Na lógica das políticas neoliberais de currículo, enquanto as competências estão para a praticidade esperada da escola, essencial para as tarefas do mercado de trabalho, o conhecimento no sentido tradicional está para o nível da teoria.

No caso do Impulsiona, a natureza prática de seus cursos é uma característica marcante, conforme se observa na lista disponível no Quadro 5. Inclusive na categoria que nomeamos de “pedagógica”, reconhecemos um direcionamento para as demandas práticas do professor/gestor de Educação Física. Em outras palavras, os cursos possuem uma aplicabilidade imediatista ou, como prefere o Impulsiona, são voltados para o “chão da escola”.

O *praticismo* ao qual nos referimos se caracteriza por uma “[...] ação prático-utilitária visando a fins imediatos sem as mediações de análises de caráter histórico-social nos processos de intervenção social e política [...]” (SANTOS, 2011, p. 157). O que se silencia paralelamente ao *praticismo* nos cursos/conteúdo do Impulsiona é a problematização desenvolvida pelas diferentes teorias de currículo nas últimas décadas. Referimo-nos ao movimento renovador da Educação Física, que, a partir de meados da década de 1980, passou a entender a EFE não mais como “atividade física (na forma de exercícios, de esporte, de ginástica, etc.) e sim como a cultura corporal [...] por meio de uma reflexão sobre esses mesmos movimentos” e que propunha, em geral, uma educação crítica e reflexiva (BRACHT, 2019, p. 136).

Esse silenciamento não é por acaso. Para Taubman (2009), a linguagem utilizada pelas reformas neoliberais de currículo vincula à docência um saber eminentemente prático/técnico, o qual se sobrepõe aos repertórios teóricos que problematizam o fazer docente. Por conseguinte, as práticas pedagógicas calcadas no neomarxismo, nas políticas de identidade, numa educação libertadora, entre outras, “parecem ter se derretido no ar ou se transformado em [simples] polêmicas” (TAUBMAN, 2009, p. 15). Nesse sentido, Li (2007) pontua que as soluções apontadas nas relações calcadas pelo neoliberalismo passam de questões profundamente políticas para questões eminentemente técnicas, deformando, assim, o conceito de educação como construção política.

A preferência por questões práticas da docência no Impulsiona e nas reformas neoliberais de currículo é bastante problemática, pois remete a uma simplificação dicotômica entre teoria e prática. Conforme argumenta Veiga-Neto (2015), não existe uma prática desacompanhada de uma teoria, pois as duas são indissociáveis, sendo impossível determinar

uma anterioridade de uma sobre outra. Trata-se, portanto, de um falso problema, pois não é concebível pensar a “prática sem uma teoria que a abrigue”, além do que a “própria teoria já é uma prática” (VEIGA-NETO, 2015, p. 132). Para Popkewitz (2001, p. 88), “a prática não é externa à teoria, é sim um conceito teórico que conta a alguém como o mundo deve ser agregado e pensado”. O efeito da visão dicotômica entre teoria e prática é a emergência de uma concepção do fazer docente como ação técnica e apolítica.

Se, por um lado, o *praticismo* do Impulsiona claramente pretende se afastar de um certo *teoricismo* acadêmico, por outro, aproxima-se de referenciais teóricos que versam “sobre uma formação profissional mais prática e mais dinâmica, com resoluções rápidas de casos concretos, com conteúdo mais técnico interventivo e menos abstrato” (SILVA, 2019, p. 152). O silenciamento teórico ocorre apenas no nível discursivo, pois, na realidade, o que se observa é a substituição por outra perspectiva teórica e pedagógica que privilegia soluções rápidas e dinâmicas ao mesmo tempo que silencia as teorias críticas para pensar a educação.

Nesse contexto, além dos cursos já citados, o Impulsiona oferece aulas de Educação Física para serem compartilhadas e práticas modelares de ensino. São planos de aula prontos, compartilhamento de experiências docentes, atividades de sucesso aplicáveis aos diferentes contextos e contingências, como dias chuvosos, aulas a distância, com materiais adaptados etc.⁵⁷. Nessa mesma linha, o Impulsiona realizou, em 2020 “webinários” com professores de EFE conhecidos por divulgarem aulas e atividades nas redes sociais para divulgar suas práticas em tempos de isolamento social (MELLO; NOVAES; TELLES, 2020). Para Taubman (2009), a emergência das chamadas “melhores práticas” (*best practices*), ou “boas práticas”, está relacionada ao discurso das reformas educativas neoliberais e fortalece a ideia de que o ensino independe do contexto local e de que as práticas podem ser universalizadas e exportadas.

A partir dessa mesma retórica, o Impulsiona segue o exemplo de outras instituições filantrópicas da nova sociabilidade política e estimula a divulgação de práticas docentes de sucesso. A iniciativa de maior destaque é o Prêmio Professores do Brasil, organizado pelo MEC e financiado por diferentes atores filantrópicos⁵⁸, no qual o Instituto Península e o Impulsiona são responsáveis pela categoria “Esporte como Estratégia de Aprendizagem”. Os prêmios, além de adotarem uma estratégia competitiva tipicamente neoliberal, reforçam ainda mais o conceito de educação como prática performática e universalizável.

⁵⁷ Acesso em dez. 2020 em: <https://impulsiona.org.br/conteudos-pedagogicos/>

⁵⁸ Ver a vasta lista de apoiadores do Prêmio Professores do Brasil em: <http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/parceiros>. Acesso em dez. 2020.

É preocupante o silenciamento das teorias curriculares provenientes do movimento renovador da Educação Física. Por mais que essa mudança ocorra diante dos nossos olhos, o alinhamento com políticas de currículo de envergadura global legitima essa transformação e deixa para segundo plano as discussões de cunho mais teórico, o que, conforme afirmamos, não se desvincula do estatuto da prática. Consequentemente, o Impulsiona avança (ou retrocede) no sentido de fixar um sentido de ensino da Educação Física como fazer eminentemente prático e a aprendizagem como fim da educação, tema que discutiremos a seguir.

2.3.3 A linguagem das ciências da aprendizagem

A adoção de uma linguagem mais prática baseada em princípios mercadológicos não é, por si só, suficiente para entendermos como as reformas “modernas” de currículo vêm problematizando a educação. Por mais que tais reformas se apoiem em um estatuto da prática, entendemos que não existe uma prática sem uma teoria que a suporte. Nesse sentido, Taubman (2009) aponta para a centralidade das ciências da aprendizagem (*learning sciences*) na concepção das práticas pedagógicas das reformas neoliberais de currículo, que, por sua vez, transformaram o sentido de educação nas últimas décadas:

As transformações são tão profundas que os termos que definem o que se concebe como ensino e formação docente parecem estabelecidos e não negociáveis. Esses termos, emanam das políticas econômicas neoliberais, das práticas corporativas, de agendas sociais neoconservadoras e, particularmente das ciências da aprendizagem, que estabelecem as práticas discursivas e não discursivas que constituem a educação atualmente (TAUBMAN, 2009, p. 8, tradução nossa).

Esse autor demonstra que as ciências da aprendizagem formam um campo interdisciplinar composto por diferentes concepções e disciplinas, ou fragmentos de disciplinas, como “as ciências cognitivas, as neurociências, a ciência da computação, o desenvolvimentismo, a psicologia educacional, a linguística, a sociologia e a antropologia”, sempre associadas a uma moral do mercado (TAUBMAN, 2009, p. 160, tradução nossa). Em conjunto, esse arranjo transmite a ideia de que a aprendizagem é um processo lógico e linear que se confunde com a própria finalidade do processo educativo.

Argumentamos que o Impulsiona está inserido nesse contexto das ciências da aprendizagem que pretendem conferir à educação uma linguagem atualizada pelos novos valores do mercado e que se nutre de diferentes perspectivas teóricas que transformam

diferentes saberes em ferramentas para a obtenção de resultados cognitivos e técnicas socio emocionais. Nesse sentido, o Impulsiona afirma que seu programa se baseia na seguinte estratégia pedagógica (2020c):

Devido aos avanços da neurociência, novas pesquisas científicas têm sido apresentadas em defesa da prática esportiva nas escolas, evidenciando relações positivas entre atividade física, funções cognitivas e desempenho escolar. A prática frequente de exercícios na infância e na adolescência pode ser benéfica para o desempenho cognitivo e a aprendizagem. De fato, uma correlação entre a prática de atividades esportivas e níveis de aprendizagem e inteligência foi observada em crianças em idade escolar [...]. Baseando-nos nos aspectos apresentados, constatamos que, independentemente das diferenças de idade, do status econômico e da cultura, a prática esportiva deve ser oferecida, uma vez que pode facilitar a aprendizagem e melhorar a saúde física e mental de crianças e jovens.

A partir da leitura de sua estratégia pedagógica, constatamos que o Impulsiona se vale das ciências da aprendizagem, nomeadamente as neurociências, para fundamentar o processo de aprendizagem da EFE. Essa afirmação não se baseia apenas nesse trecho, mas em toda a retórica sobre aprendizagem proferida pelo Impulsiona. Assim, lançamos mão dos cursos do programa incluídos na categoria “Pedagogia” (Quadro 5) para compor o quadro geral dessa retórica: Metodologias Ativas na Educação Física; Competências Socioemocionais na Educação Física; Incentivando o Protagonismo Juvenil; e O Papel do Coordenador Pedagógico na Educação Esportiva. De forma geral, esses cursos representam os novos referenciais teóricos que destacam um fazer docente mais dinâmico, técnico, interventivo e, inclusive, mais gerencial.

Dentre esses cursos, destacamos o Metodologias Ativas na Educação Física. Segundo informações do site⁵⁹, o curso foi lançado em 2018 durante o XVII Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, em parceria com o professor Ricardo Catunda, da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Além de figurar entre os dez mais acessados nos anos de 2019 e 2020³³, o curso é um dos poucos ministrados presencialmente pelo Impulsiona em escolas públicas das secretarias de educação parceiras⁶⁰.

O destaque que conferimos a esse curso é motivado pelo protagonismo das metodologias ativas na narrativa das instituições filantrópicas que atuam nas reformas neoliberais de currículo. Trata-se de uma verdadeira avalanche discursiva, que traz à tona o vocabulário das metodologias ativas para o campo da educação: ensino híbrido; sala de aula invertida; *peer instruction*; PBL, ou *project based learning* (aprendizagem por meio de

⁵⁹ Acesso em jan. 2021 em: <https://impulsiona.org.br/metodologias-ativas-em-parceria-com-ricardo-catunda/>

⁶⁰ Nos dias 22 e 23 de outubro de 2019, ocorreu em Belo Horizonte um curso de formação sobre Metodologias Ativas na Educação Física, no qual participaram 47 representantes das Superintendências Regionais de Ensino. Acesso em jan. 2021 em: <https://sreitaguba.educacao.mg.gov.br/index.php/banco-de-noticias/9-noticias/161-profissionais-da-sre-itajuba-participam-do-curso-metodologias-ativas-na-educacao-fisica>

projetos ou de problemas); TBL, ou *team-based learning* (aprendizagem por times); WAC, ou *writing across the curriculum* (escrita por meio das disciplinas); *study case* (estudo de caso); entre outras (MORAN, 2015).

As metodologias ativas prezam por um novo modelo de educação e vem se integrando ao vocabulário dos que atuam no campo da educação, o que é potencializado pelas novas organizações filantrópicas⁶¹. Para Silva (2019), as metodologias ativas criticam o tradicionalismo do ensino formal, alegando que o modelo tradicional não corresponde à realidade e, sem meias palavras, que ele não atende às demandas do mercado:

[...] a escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora (MORAN, 2015, p. 16).

Assim, a linguagem das ciências da aprendizagem se articula com a linguagem do mercado. Isso se verifica no curso sobre metodologias ativas do Impulsiona no que diz respeito à concepção sobre a prática docente:

Um dos pontos mais importantes para o Professor de Educação Física é o fator metodológico - o como ensinar, que se concretiza com **eficácia** com base no conhecimento, nas **habilidades** e atitudes, fruto das **competências** adquiridas pelos professores na formação inicial e contínua (AVAMEC, 2021a, grifo nosso).

Emergem desse trecho do curso as caras noções de eficácia, competências e habilidades, também presentes nas falas do professor Catunda da UECE, ao priorizar aulas “[...] mais eficientes, sem perda de tempo; [afinal, sua condução] tem que ser um processo econômico, um processo rápido; [...] o professor tem que ser um mobilizador o tempo todo; [...] a aprendizagem é a razão de uma aula” (AVAMEC, 2021a).

Essa última frase é significativa, uma vez que a aprendizagem centraliza o sentido do fazer docente nas ciências da aprendizagem, considerado técnico, e reduz a educação à aprendizagem. Para Veiga-Neto e Silva (2021), o efeito do foco exacerbado na aprendizagem é deixar o ensino e a educação em segundo plano, desconsiderando a intersubjetividade do processo educativo como um todo ou, como afirma Macedo (2015, p. 899), “com vistas apenas a projetar a *performance* do aluno”.

Seguindo o fio condutor das ciências da aprendizagem, outro curso do Impulsiona que destacamos é o de ‘Competências Socioemocionais na Educação Esportiva’ (leia-se EFE),

⁶¹ Consubstanciado na publicação de livros, cursos de extensão e pós-graduação (como a pós-graduação *Latus Sensus* sobre metodologias ativas oferecida pelo Instituto Singularidades), reportagens, entre outras ações das novas instituições filantrópicas. Outro exemplo é uma reportagem da Fundação Lemann intitulada “6 Aprendizados sobre Inovação e Diversificação de Ensino”. Acesso em jan. 2021 em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/6-aprendizados-sobre-inovacao-e-diversificacao-de-ensino>

não apenas por figurar entre os conteúdos mais acessados da plataforma em 2020⁶², mas principalmente pela sua relação com a BNCC. As competências socioemocionais ganharam destaque nesse documento na definição do termo “competências”, entendidas como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (**práticas, cognitivas e socioemocionais**), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho [...] mostrando-se também **alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)**” (BRASIL, 2017a, p.8, grifo nosso).

Segundo Lemos e Macedo (2019), assim como observado no trecho acima, a adoção do termo “competências socioemocionais” na BNCC está alinhada a documentos exarados por organismos multinacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e seu braço financeiro, o Banco Mundial, além da UNESCO e da OCDE. De acordo com Rodrigues (2015), as competências socioemocionais ainda não fazem parte do vocabulário específico das disciplinas escolares, mas vêm sendo amplamente utilizadas nos materiais de divulgação da base. No caso da Educação Física na BNCC, o termo não é diretamente empregado (BRASIL, 2017a), mas o curso do Impulsiona cumpre o papel de tecer essa relação:

As competências socioemocionais, assim como as competências cognitivas, buscam preparar o indivíduo da melhor forma possível, para enfrentar seus desafios pessoais e profissionais, em um mundo cada vez menos estável. A capacidade de lidar com essa instabilidade e a capacidade de adaptar-se a novas situações pode fazer a diferença na trajetória de vida dos alunos. E, do mesmo modo que as cognitivas, as socioemocionais são competências que podem ser aprendidas e praticadas na escola, e aprimoradas durante toda a vida (AVAMEC, 2021b).

De acordo com o curso do Impulsiona, oito das dez competências gerais da BNCC perpassam direta ou indiretamente pelas competências socioemocionais⁶³ (AVAMEC, 2021b). Para a Educação Física, a “BNCC trata ainda de oito dimensões do conhecimento, que no âmbito da EFE se potencializarão no alcance do desenvolvimento das competências socioemocionais” (AVAMEC, 2021b). Por fim, o curso disponibiliza orientações para a avaliação dessas competências a partir de um questionário de 41 perguntas para serem respondidas numa escala de quatro pontos⁶⁴. Desse modo, o curso sobre as “Competências Socioemocionais na Educação Esportiva” traz para essa disciplina concepções teóricas características das ciências da aprendizagem.

⁶² Acesso em jan. 2021 em: <https://impulsiona.org.br/top-10-impulsiona/>

⁶³ Mais especificamente as competências 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 (ver páginas 9 e 10 em BRASIL, 2017).

⁶⁴ São eles: Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais (QACSE) e Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais – Professores (QACSE-P). Acesso em jan. 2021 em: https://www.researchgate.net/publication/268810970_Desenvolvimento_e_validacao_do_Questionario_de_Avaliacao_de_Competencias_Socioemocionaisversao_professores

O Impulsiona, portanto, funciona não apenas como mero reproduzidor da linguagem técnica da BNCC, ou apenas como uma extensão dela, conforme apontamos anteriormente; mais do que isso: amplifica os discursos performáticos que nela circulam. Isso faz da BNCC uma espécie de “cavalo de Troia”, termo utilizado por Ball (2014, p. 118); trazendo de assalto para a educação o discurso da performatividade, o qual, por sua vez, é amplificado por diferentes atores sociais⁶⁵.

Desse modo, o Impulsiona potencializa o discurso da performatividade presente na BNCC através de uma linguagem bem ajustada, oriunda tanto das ciências da aprendizagem quanto do mercado e que se naturaliza como uma alternativa moderna para “resolver” os problemas da educação. Especificamente, as ciências da aprendizagem cumprem o papel de legitimar cientificamente, frente à sociedade e à comunidade escolar, as reformas neoliberais de currículo, fazendo funcionar numa prática científica os procedimentos do mercado de forma, como afirma Foucault (2020, p. 65), “total, meticulosa e constante”.

2.3.4 Neo-higienismo

Em parceria com o MEC, oferecemos formações para que professores e coordenadores pedagógicos se tornem nossos parceiros na missão de fomentar novas modalidades, trabalhar importantes competências com crianças e jovens por meio dos valores do esporte e **tornar as escolas mais ativas** (IMPULSIONA, 2020c, grifo nosso).

Um último aspecto que queremos destacar no discurso da performatividade do Impulsiona está na sua missão de “tornar as escolas mais ativas”. Conforme consta no *site* do programa, “escola ativa” é um termo proveniente de um movimento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), elaborado pela ONU, que, em 2016, publicou o Caderno de Desenvolvimento Humano sobre Escolas Ativas no Brasil. Esse caderno está inserido em uma série de outras ações do PNUD no Brasil⁶⁶, que, por sua vez, “apoia os esforços da ONU para destacar os benefícios do esporte e da atividade física para o desenvolvimento humano de forma ampla” (ESCOLAS E COMUNIDADES ATIVAS, 2020).

⁶⁵ De forma mais concreta nos agentes filantrópicos, citamos o curso desenvolvido pelas organizações sem fins lucrativos Porvir e Instituto Ayrton Senna. Acesso em jan. 2021 em: <https://socioemocionais.porvir.org/>

⁶⁶ “O Projeto Escolas e Comunidades Ativas foi inspirado em uma experiência piloto realizada na cidade do Rio de Janeiro, entre 2014 e 2016; concebido e implementado por uma aliança de 8 parceiros dos setores público, privado, não governamental e agências de desenvolvimento”. Acesso em jan. 2021 em: <https://www.escolasecomunidadesativas.org/o-projeto>

Conforme destacamos, a ONU/Banco Mundial/UNESCO tem tido participação fundamental no “movimento global de reforma da educação (*Germ*)”, em articulação com outros organismos multilaterais, como OCDE, produzindo documentos e pesquisas adotados globalmente, que, inclusive, serviram de referência para a BNCC (LEMOS; MACEDO, 2019). Especificamente na EFE, podemos incluir a publicação do Caderno de Desenvolvimento Humano sobre Escolas Ativas no Brasil, citado pelo Impulsiona.

Esse documento sobre escolas ativas no Brasil é uma iniciativa do PNUD/ONU, do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que, em 2014, “se encontraram face à motivação comum de influenciar os mecanismos oficiais de pesquisa ligados ao tema do esporte e da educação, assim como as políticas públicas a eles relacionadas” (PNUD, 2016, p. 1). Para tal, essas organizações constituíram um comitê técnico composto pelos Ministérios da Educação, da Saúde e do Esporte; pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); e pela Rede Esporte pela Mudança Social (REMS), organização que reúne 150 instituições sociais (entre elas, o Atletas pelo Brasil, mantido pelo Instituto Península⁶⁷, e o já mencionado Instituto Trevo), além do apoio da marca esportiva *Nike*⁶⁸ e do próprio PNUD⁶⁹.

A partir das diretrizes definidas por essas organizações, uma equipe de pesquisadores foi reunida para realizar uma pesquisa em aproximadamente 600 escolas brasileiras sobre atividades físicas para, em seguida, propor “um conjunto de políticas capazes de fazer das escolas brasileiras, escolas mais ativas” (PNUD, 2016, p. 1). Os pesquisadores foram selecionados, portanto, de acordo com o alinhamento com as diretrizes determinadas pelas instâncias superiores. Dentre eles, três professores da Escola de Educação Física da USP: Edison Manoel, Luiz Tourinho Dantas e Osvaldo Ferraz; e dois estatísticos pertencentes a outras instituições públicas. Os três professores/pesquisadores de Educação Física possuem em comum uma afinidade, uns mais, outros menos, com o que ficou conhecido na EFE como “abordagem desenvolvimentista”⁷⁰.

⁶⁷ Além do Instituto Península, Itaú e Gol são as mantenedoras dessa organização sem fins lucrativos que reúne atletas e ex-atletas pela “melhoria do esporte e, por meio do esporte, luta por avanços sociais no país” em ações com o Poder Público. Acesso em jan. de 2021 em: <https://atletaspelobrasil.org.br/>

⁶⁸ Moeller (2018) demonstrou como a *Nike* se tornou uma das maiores especialistas do mundo no desenvolvimento saudável de meninas adolescentes, apesar de não possuir nenhum conhecimento prévio na área.

⁶⁹ Acesso em jan. de 2021 em: <http://rems.org.br/br/quem-faz-parte/>

⁷⁰ Edson Manoel é um dos quatro autores do livro ‘Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista’ (TANI et al, 1988). Luiz Dantas foi orientando no mestrado e no doutorado do professor Edson Manoel e publica trabalhos, na sua maioria, no campo da *performance* humana. Osvaldo Ferraz realizou mestrado com o professor Go Tani, mas suas pesquisas se voltaram posteriormente para o currículo.

Essa abordagem pedagógica se ancorou no campo da Aprendizagem Motora para caracterizar e garantir a progressão normal do crescimento físico e do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social. Concebeu o movimento humano como o meio e o fim da EFE e, apesar da grande repercussão no campo, foi duramente criticada por diferentes teorias de currículo da EFE por reduzi-la a aspectos biofisiológicos e comportamentais em nível motor, assim como por deixar em segundo plano os saberes que envolvem as diferentes manifestações da cultura corporal (BRACHT, 2019).

Esse novo documento sobre escolas ativas (PNUD, 2016) consiste, de alguma forma, em um retorno das finalidades da abordagem desenvolvimentista na EFE, uma vez que o movimento e a fruição corporal se tornam elementos centrais, tanto no documento, quanto na abordagem, assim como pelo estilo de linguagem adotada pelos pesquisadores. Por outro lado, devemos destacar que a ênfase pedagógica prioriza o desenvolvimento da aptidão física dos alunos, mais do que no desenvolvimento da progressão normal do desenvolvimento motor. Há, dessa forma, um alinhamento da abordagem desenvolvimentista com os objetivos utilitários das escolas ativas do PNUD e do qual o Impulsiona se apropria.

Essa ideia de Escola Ativa será apresentada e discutida como um conceito que faça sentido em termos filosóficos – posto que dialoga com questões perenes do sentido de nossa existência – e científico – ao se pautar pelo que se conhece das relações multicausais entre o mover-se e o cérebro, o mover-se e a saúde, o mover-se e a educação, e o desenvolvimento bio-psico-social (PNUD, 2016, p. 37).

Certamente que existem certas peculiaridades nesse alinhamento discursivo, como um atual reconhecimento das discussões no campo do currículo:

As correntes citadas aqui [de currículo] foram elaboradas no âmbito da academia e buscavam construir visões de mundo, verdadeiros paradigmas para formatar um modo de olhar a realidade. Todavia, a realidade é multifacetada e, portanto, exige vários olhares. Na construção de uma concepção de Escola Ativa [...] trabalhamos na lógica da complementaridade entre correntes a partir da ideia de que não é possível compreender e promover o Desenvolvimento Humano com um único olhar, o da natureza ou da cultura (PNUD, 2016, p. 37).

Essa aproximação com as correntes de currículo desconsidera a complexidade dessa combinação, uma vez que estão em disputa pelo próprio sentido da Educação Física. Assim, ao apaziguar as discussões no campo do currículo da EFE, fixa um sentido que se pensa holístico e saudável para além das disputas de sentido no campo. Nesse caso, a EFE, por meio do esporte, torna-se um meio para obtenção de outros fins, o que caracteriza o tratamento utilitário da disciplina. Nesse sentido, a discussão sobre saúde e sedentarismo é reeditada no campo do currículo da Educação Física. Afinal, de acordo com Neira (2021),

[...] sabe-se que a aquisição de um melhor condicionamento físico por meio de exercícios requer o atendimento aos princípios da individualidade biológica,

sobrecarga, interdependência volume e intensidade etc., algo impraticável nas escolas, além de não figurar entre os seus objetivos.

Sem dúvida que a saúde tem sido um “tema fundamental no discurso legitimador da Educação Física [...], mas não como um núcleo gerador de sentido” (BRACHT, 2019, p. 126 e 127). Por outro lado, podemos dizer que ocasionalmente a centralidade da saúde volta à tona nas discussões sobre EFE e encontra respaldo tanto no senso comum sobre o papel da EFE da sociedade, quanto no meio acadêmico, como em Farinatti e Ferreira (2006), assim como em outras instâncias, como pelo CONFEF, outro parceiro do Impulsiona.

Para Neira e Borges (2018), ao tratar de EFE⁷¹, o CONFEF reproduz “de forma aligeirada e desconexa concepções de ensino obsoletas e exalta a cultura da performatividade, balizada no discurso biológico do corpo saudável” (p. 571). Contudo, apesar de obsoletas, essas concepções encontram respaldo no modelo de vida ativa da nossa sociedade, reforçado pelo mercado de serviços da saúde, o que torna esses saberes legítimos na dimensão instrumental e naturalizados no âmbito da cultura. Como já bem afirmava Lash (1971), o “viver eternamente”, ou o maior tempo possível, por meio da conservação do corpo, tornou-se um valor em si mesmo.

Ao se alinhar a esse discurso, a concepção do CONFEF sobre a EFE representa um afastamento das discussões do campo do currículo e dos sentidos da educação para as novas gerações numa sociedade pautada no mercado de consumo da novidade em todas as esferas (NOVAES *et al.*, 2019). Tal concepção se aproxima da visão das escolas ativas compartilhada com o PNUD e com o Impulsiona, compondo um discurso neo-higienista que atrela a EFE à melhora da saúde e a qualquer meio que torne o corpo ativo. Para Soares (2008), as pedagogias neo-higienistas “[...] não abandonam a mesma ideia, [...] de medir e calcular o gesto mais íntimo, de esquadrihar a expressão mais singela, de elaborar uma cartografia da carne e controlar funções e eficácias” (p. 77).

Esse sentido neo-higienista está presente nas textualidades do Impulsiona, PNUD e CONFEF, reforçando alguns dos postulados da EFE e reformulando outros:

Pode-se deduzir que a atividade física para a EFE brasileira supera uma intencionalidade restrita a ganhos para a saúde. Assume a influência e conhecimento para a adoção de um estilo de vida ativo nas fases posteriores de desenvolvimento, o estímulo para o **desenvolvimento de funções executivas** e, associado a isso, o **desempenho acadêmico** (PNUD, 2016, p. 39, grifo nosso).

⁷¹ Neira e Borges (2018) se referem a um documento intitulado “Recomendações para a EFE”, disponível em: https://listasconfef.org.br/arquivos/publicacoes/RECOMENDACOES_PARA_A_EDUCACAO_FISICA_ESCO_LAR2.pdf. Acesso em jan. 2021.

Nas palavras do Impulsiona: “a prática esportiva deve ser oferecida, uma vez que pode facilitar a aprendizagem e melhorar a saúde física e mental de crianças e jovens” (IMPULSIONA, 2020c). Nesse sentido, a EFE se torna um meio cujo caráter heurístico e utilitário justifica sua presença no currículo escolar. A EFE assumiria aqui, mais uma vez, sua legitimação como instrumento e, por meio da prática esportiva, pode melhorar o desempenho acadêmico e uma outra série de competências, não se restringindo apenas ao combate ao sedentarismo. Em outras palavras, a EFE do Impulsiona se apoia em princípios neo-higiênicos voltados não apenas à *performance* física, mas também à cognitiva e à socioemocional.

O Impulsiona, portanto, reúne discursos tanto do campo da educação quanto da Educação Física para formar um sentido coeso e “moderno” para a EFE, que está sintonizado com o mercado do corpo e da saúde em nossa sociedade. Essa construção discursiva neo-higiênica combina diferentes peças para compor uma nova narrativa para a EFE: *praticismo*, utilitarismo, tecnocracia, ciências da aprendizagem e moral mercadológica. Destaca-se nessa narrativa um neo-higienismo de caráter mais holístico, que pretende desenvolver competências cognitivas, socioemocionais, sociais e corporais para atender às demandas de formação de capital humano exigidas para o mercado e para o consumo. Novas normatividades do atual higienismo do corpo são produzidas para busca de adaptação, felicidade, saúde e consumo na sociedade de mercado. Com isso há um esvaziamento dos saberes e dos sentidos culturais que envolvem o componente curricular da Educação Física que tematiza a cultura corporal num sentido mais amplo.

2.4 Considerações finais do capítulo

Este texto expõe um duplo movimento de privatização/desestatização de uma narrativa sobre EFE pelo Impulsiona. Em um primeiro momento, demonstra o alcance da complexa rede de influência do Impulsiona e de seus parceiros mais imediatos, revelando como o protagonismo dessa rede caracteriza um tipo muito específico de privatização. Em seguida, procura desnaturalizar a narrativa de uma Educação Física neoliberal atravessada por um ideal performático e que assume contornos *esportivizantes*, *acríticos*, *tecnocráticos* e *neo-higiênicos*.

Tememos que esses contornos acarretem um esvaziamento curricular da EFE. A instrumentalização dessa disciplina escolar e do fazer docente descritas no texto se ancoram

em pressupostos culturais da sociedade moderna, os quais naturalizam os discursos que incidem sobre a escola e seus currículos. Nesse sentido, o currículo da Educação Física não existe em um vácuo cultural; muito pelo contrário: são os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais que determinam as formas assumidas pelas disciplinas escolares frente à sociedade.

Nesse sentido, como aponta Laval (2019), a escola neoliberal não é apenas um processo de reforma educacional, mas de transformação social. É no conjunto das relações de poder da rede do Impulsiona (práticas não discursivas) com os saberes que nela circulam (práticas discursivas) que se constitui uma nova racionalidade política neoliberal para a EFE. Dessa forma, para Foucault (2014, p. 30), poder e saber estão diretamente implicados, pois “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”, produzindo formas de pensar, agir e viver específicas. Parafraseando o filósofo, isso não significa que não há nada a ser feito; diversamente, há muito a ser feito.

3 OS MANUAIS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

3.1 Introdução

A inserção da Educação Física no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) ocorreu pela primeira vez no ano de 2019. Esse programa atende as escolas de ensino básico da rede pública, com o objetivo de avaliar e disponibilizar material didático e paradidático, o que faz do governo federal um dos maiores compradores de livros didáticos do mundo. Apenas no ano de 2019, foram investidos mais de um bilhão de reais na aquisição de livros didáticos e paradidáticos através do PNLD⁷² (FNDE, 2020).

De forma geral, a aquisição de livros pelo PNLD tem início com um edital de convocação que regula os critérios de avaliação dos que serão adquiridos. A avaliação das obras é então realizada por uma equipe composta majoritariamente por professores de diferentes universidades públicas que elaboram um guia com as resenhas dos livros que atendem aos critérios do edital. Em posse desse guia, os professores da rede pública de ensino básico podem escolher aqueles que serão adotados em suas aulas. Em seguida, as escolas informam o governo federal, que, por sua vez, realiza a encomenda junto às editoras. O dinheiro destinado a essa compra é proveniente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia responsável pelo PNLD.

A inclusão da Educação Física no PNLD em 2019 teve início com a divulgação do edital de convocação 01/2017, que estabeleceu o manual do professor como modelo de livro a ser adotado nessa disciplina (BRASIL, 2017b). Esse edital está relacionado com a publicação da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em 2017, documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais dos componentes curriculares (BRASIL, 2017a), uma vez que, por meio do Decreto 9.099 (BRASIL, 2017c), o PLND foi incumbido de apoiar a implementação da BNCC. Desse modo, os manuais de Educação Física do PNLD precisaram ser redigidos, tendo a BNCC como documento norteador.

Tanto a BNCC quanto o PNLD estão inseridos em um contexto de reformas educacionais neoliberais deflagradas globalmente nas últimas décadas. Para Ball (2014), essas

⁷² Mais precisamente R\$ 1.102.025.652,10, apenas com a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

reformas possuem em comum a atuação no serviço público de grandes corporações investidas no negócio da educação. Desse modo, diversos autores têm se dedicado a denunciar o papel determinante do setor privado na implementação da BNCC, em especial através de seus grupos filantrópicos (AVELAR; BALL, 2017; MACEDO, 2014; 2019b; TARLAU; MOELLER, 2021). Adrião (2017), por sua vez, destaca no PLND o interesse de grandes corporações no mercado dos “insumos curriculares”, entendidos como o conjunto de produtos e serviços relacionados à implementação curricular. Dessa forma, BNCC e PNLD se articulam em políticas públicas educacionais voltadas para o currículo e, por conseguinte, para o mercado de insumos curriculares, o que reforça a transformação da concepção de educação em um negócio rentável.

Dito isso, este capítulo analisa a inserção da Educação Física no PNLD, considerando o contexto dos livros didáticos desse componente curricular e o alinhamento dos manuais do professor com as políticas neoliberais de currículo. Para tal, em um primeiro momento apresenta o contexto dos livros didáticos de Educação Física no Brasil, desde os guias ginásticos, passando pelos livros didáticos, até os manuais do PNLD, momento em que a EFE desperta nova relevância no mercado editorial. Em seguida, realiza uma análise monumental da coleção de manuais didáticos que obteve a maior quantidade de exemplares vendidos nos anos de 2019 e de 2020, revelando como eles corporificam as reformas neoliberais de currículo.

3.2 O livro didático na Educação Física

Segundo Macedo (2004), os livros didáticos funcionam como dispositivos curriculares inseridos em contextos específicos e “não são objetivos ou factuais, mas produtos culturais que devem ser entendidos como o resultado complexo de interações mediadas por questões econômicas, sociais e culturais” (p. 106). Os livros didáticos, portanto, corporificam os currículos escolares de forma a colocá-los em movimento. Assim, compreender como eles se relacionam com a Educação Física passa pelo entendimento das suas aproximações com o currículo dessa disciplina escolar inserido em um contexto cultural mais amplo.

Em um balanço da produção acadêmica sobre esses livros na EFE brasileira, Loureiro e Moreira (2020) identificaram 19 livros didáticos que circularam no país desde o século XIX. Distribuímos esses livros em três momentos, dispostos em três quadros, que consideram as

rupturas no modelo de livro didático adotado e as diferentes concepções de currículo. Podemos afirmar que o primeiro modelo a ser adotado no Brasil foram os manuais ginásticos, os quais receberam também outras denominações, como: compêndios, tratados ou regulamentos (Quadro 6).

Quadro 6 - Manuais didáticos de Educação Física

Autor(es)	Título	Ano	Local/Editora
Daniel Gottlieb Moritz Schreber	Ginástica doméstica, médica e higiênica	1855	Lisboa: Candido Magalhães, s/d.
Paulo Lauret	Manual theorico-pratico de GYMASTICA para uso dos lyceus, collegios, escolas municipaes e primarias	1881	-
Pedro Manoel Borges	Manual theorico-pratico de gymnastica escolar elementar e superior	1888	Rio de Janeiro: B. L. Garnier
Arthur Higgins	O Compendio de Gimnastica e Jogos Escolares	1896	Rio de Janeiro
Antonio Martiniano Ferreira	Compendio pratico de Gymnastica - Para uso das escolas normaes e primarias	1897	Imprensa Oficial do Estado de Minas
Arthur Higgins	Manual de gymnastica hygienica	1902	Capital Federal: Typ. do Jornal do Commercio -
Domingos Virgílio do Nascimento	Homem forte	1905	Curitiba: Imprensa Paranaense
Ludvig Gideon Kumlien	Tratado práctico de gymnastica sueca	1908	Lisboa: Typographia Lusitana Editora
Renato Kehl	A fada Higia	1925	Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves
Arthur Higgins	Gymnastica Escolar Methodo Sueco-Belga-Brasileiro	1934	Rio de Janeiro
Ministério da Defesa	Regulamento Geral de Educação Física - Regulamento nº 7	1934	A Defesa Nacional
Mário Carvalho Pini e Valdir Barbanti	Guia para aulas de Educação Física	1971	MEC

Fonte: LOUREIRO; MOREIRA, 2020⁷³.

Nesse primeiro momento, até 1971, os manuais consistiram nas principais referências didáticas para a Educação Física. Especialmente no período entre 1855 e 1934, destacam-se os manuais ginásticos (LOUREIRO; MOREIRA, 2020), período que coincide com o movimento higienista da EFE brasileira proposto por Soares (2017), entre meados das décadas de 1850 e 1930. Caracterizado pela influência médica, almejava por meio da

⁷³ Adaptado de quadro maior.

Educação Física promover hábitos de saúde e de higiene, atribuindo aos exercícios físicos a função de desenvolver os indivíduos física e moralmente. Dentre os manuais higienistas apontados, nem todos foram escritos para aplicação específica na escola: enquanto alguns possuíam seções específicas sobre a ginástica escolar, outros foram apropriados para o ambiente escolar. De qualquer modo, serviram de referência curricular para a EFE ao determinarem objetivos, métodos, conteúdos e sequências pedagógicas (PUCHTA, 2015).

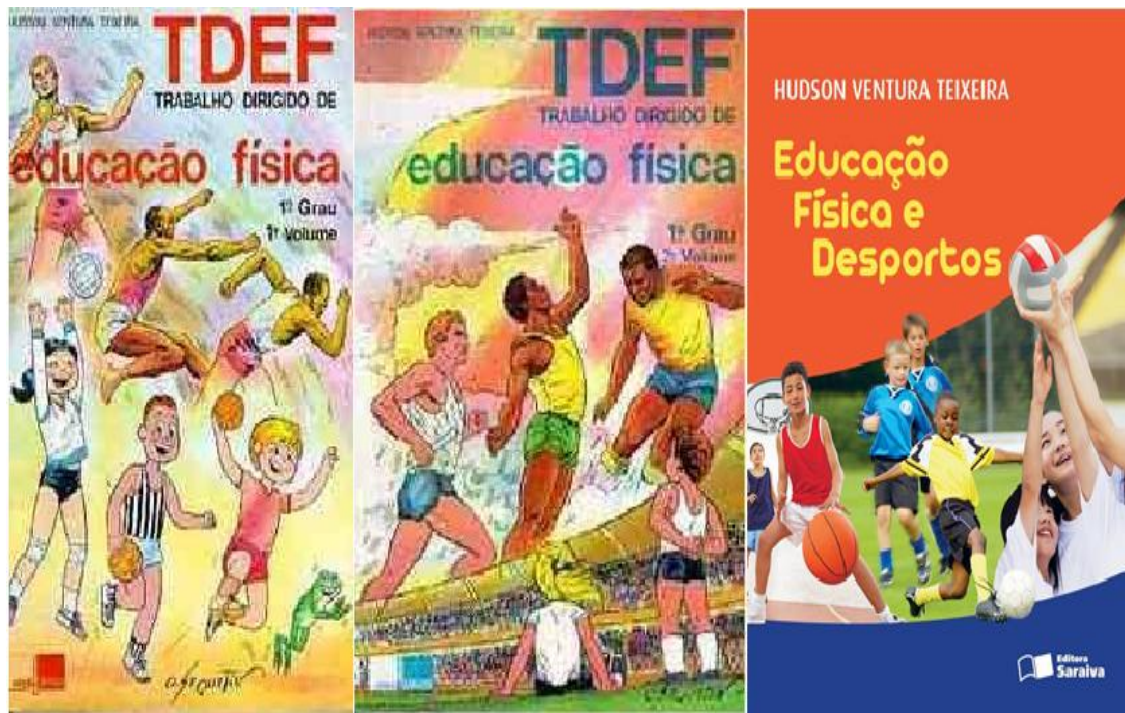
O livro didático que sintetiza a predominância e revela a importância dos manuais ginásticos como modelo de livro didático nas primeiras décadas do século passado foi o *Regulamento Geral de Educação Física*, primeira obra governamental voltada para o ensino da Educação Física no Brasil. Traduzido do original em francês e publicado pelo Exército/Ministério da Defesa em 1934, o regulamento era voltado para o ensino do método francês de ginástica⁷⁴ e se dividia em três seções: escolar, desportiva e militar. De acordo com Souza Junior *et al.* (2015), esse manual foi amplamente utilizado em escolas de todo o território nacional.

Segundo Loureiro e Moreira (2020), os manuais ginásticos foram as principais referências didáticas nas quatro décadas seguintes, até que, em 1971, o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou o *Guia para aulas de Educação Física*. Esse guia, ainda vinculado ao modelo do manual, pautou-se na visão esportivizante da EFE que caracterizou o período e exerce influência sobre a Educação Física até os dias de hoje (BRACHT, 2019).

Alinhado a essa lógica esportivizante, o primeiro livro propriamente didático de Educação Física foi publicado pela editora Saraiva em 1976: o *Trabalho Dirigido de Educação Física* (TDEF), de autoria de Hudson Ventura Teixeira (Figura 11). Ao contrário dos manuais ginásticos, o TDEF era destinado especificamente para os estudantes do Ensino Fundamental, inclusive com atividades a serem preenchidas por eles. Assemelhou-se, portanto, aos livros didáticos das demais disciplinas escolares e à concepção usual de livro didático. Com isso, muitas secretarias de educação adotaram não apenas o livro, mas também sua sequência de conteúdos, como uma espécie de guia curricular para os professores (LOUREIRO; MOREIRA, 2020). Em 1996, o TDEF foi revisado e publicado pela mesma editora, com o título de *Educação Física e Desportos*.

⁷⁴ O método francês foi adotado oficialmente em território nacional em 1931 (SOARES, 2017).

Figura 11 - Primeiros livros didáticos de EFE direcionados para o estudante



Fonte: O autor⁷⁵.

O livro de Hudson Teixeira marca uma ruptura com o modelo de manual escolar de Educação Física, tendo sido seguido por outros livros didáticos dirigidos aos alunos (Quadro 7). No entanto, os demais livros didáticos surgiram apenas na década de 2000, um momento de transição para a EFE que ocorreu após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) e da publicação de uma série de documentos curriculares norteadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados para diferentes segmentos ao longo do final da década de 1990 e início da década seguinte. Vale lembrar que esses documentos curriculares, no que concerne à Educação Física, foram influenciados pelo chamado movimento renovador, o qual, de forma geral, concebia essa disciplina para além da prática pela prática, de forma a tomar cultura corporal como o objeto de conhecimento da EFE, em detrimento do desenvolvimento da aptidão física (BRACHT, 2019).

⁷⁵ Mosaico elaborado pelos autores a partir de figuras disponíveis em: <https://busca.saraiva.com.br/busca?q=hudson%20de%20ventura%20teixeira>

Quadro 7 - Livros didáticos de Educação Física

Autor(es)	Título	Ano	Local/Editora
Hudson Ventura Teixeira	Trabalho Dirigido de Educação Física (TDEF)	1976	Saraiva
	Educação Física e Desportos	1995	Saraiva
Estado do PR - PROJETO FOLHAS	Livro Didático Público de Educação Física do Estado do Paraná	2006	PR
Roseli Aparecida Bregolato	Coleção Cultura Corporal	2008	Editora Ícone
Estado de SP	Cadernos do aluno	2008	SP
Estado do RS	Lições do Rio Grande. Referenciais Curriculares - Caderno do professor e do aluno	2009	RS
Prefeitura de João Pessoa	Livro Didático Público de Educação Física da Prefeitura de João Pessoa-PB	2012	João Pessoa - PB

Fonte: LOUREIRO; MOREIRA, 2020⁷⁶.

Esses livros se caracterizam propriamente como livros didáticos, ou seja, são voltados para o ambiente escolar e, mais diretamente, para o aluno. Reconhecidos como tal e diferentemente da fase anterior, receberam também outras denominações, como: coleção, cadernos e lições. Contudo, O TDEF se distancia dos livros didáticos que o sucederam na medida em que não está alinhado com o movimento renovador.

Com exceção da *Coleção Cultura Corporal* e do próprio TDEF, os livros do Quadro 7 se distinguem como iniciativas governamentais organizadas por algumas secretarias estaduais e municipais de educação. Dentre elas, destaca-se o livro didático da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, elaborado por professores da própria rede⁷⁷, que foi o primeiro livro didático a ser adotado por um estado brasileiro (LOUREIRO; MOREIRA, 2020). Assim, não podemos falar em desinvestimento do Estado nesse período; pelo contrário, a maior parte das publicações foi proveniente da iniciativa pública. Outrossim, esses livros foram apenas uma das iniciativas das secretarias de educação, que, a partir da década de 2000, organizaram-se na elaboração de currículos e/ou orientações estaduais/municipais⁷⁸ (CORREIA, 2012).

Diante do exposto, percebe-se que a EFE manteve até então certa distância do grande mercado editorial de livros didáticos, diferentemente das demais disciplinas escolares, que, segundo Munakata (1997, 2012) e Silva (2012), tradicionalmente adotaram livros didáticos.

⁷⁶ Adaptado de quadro maior.

⁷⁷ Acesso em fev. 2021 em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/edfisica.pdf

⁷⁸ Outras iniciativas governamentais foram os referenciais curriculares, como: os *Roteiros de Atividades Educação Física – Fundamental 6º ao 9º ano* do Estado de MG; os *Guias de Orientações para a Intervenção Pedagógica do Estado do Espírito Santo*, de 2011; e os *Cadernos Pedagógicos do Município do Rio de Janeiro*, de 2014. Apesar de terem servido de referência didática, não consistiram propriamente em livros didáticos (LOUREIRA; MOREIRA, 2020).

Uma explicação possível está no caráter prático da Educação Física, que, segundo Bracht (2019), historicamente valorizou um “saber fazer” muito mais do que um “saber sobre”, o que dispensaria uma dependência por livros didáticos. Outra possibilidade de explicação estaria no recente processo de reconhecimento da Educação Física como componente curricular decorrente da promulgação da LDBEN, o que fez superar tardiamente o *status* de atividade escolar com um fim em si mesma, pelo menos do ponto de vista legal.

Outro fator que pode ter afastado a EFE do mercado dos livros didáticos foram as críticas ao aspecto pouco reflexivo e mecanicista dos livros didáticos. Isso porque o processo de transição da EFE de atividade para componente curricular coincide com o período, descrito por Munakata (1997), de críticas no campo da educação aos livros didáticos que se seguiu após a ditadura civil-militar no Brasil. Na ausência de livros didáticos alinhados ao movimento renovador e de grande circulação como nas demais disciplinas, estudos como o de Darido *et al.* (2010, p. 450) afirmavam que a Educação Física precisava “enfrentar urgentemente a questão do livro didático”, de forma a superar polêmicas e críticas acerca de sua relação com o mercado editorial. Segundo apontam Silva *et al.* (2020), ainda existe certa resistência por parte dos professores de Educação Física quanto à utilização de livros didáticos.

A reforma curricular que culminou com a promulgação da BNCC, em dezembro de 2017, criou uma demanda por insumos curriculares e serviços de assessoria pedagógica alinhados a uma nova organização curricular. Pela primeira vez, a Educação Física foi incluída em um edital do PNLD, encarregado por sua vez de apoiar a implantação da BNCC (BRASIL, 2017c). Esse edital previu três modelos possíveis de materiais didáticos a serem adotados pelas disciplinas: 1) livro do estudante impresso; 2) manual do professor impresso; e 3) manual do professor digital. De todas as disciplinas, apenas a Educação Física ficou restrita à opção do manual do professor impresso, enquanto todas as demais foram contempladas com as três opções de materiais didáticos (BRASIL, 2017b). Uma explicação possível para essa restrição estaria justamente na falta de tradição dessa disciplina escolar em adotar livros didáticos.

As Figuras 12 e 13 ilustram os manuais didáticos (impressos) de Educação Física que, submetidos às regras de avaliação previstas no edital de convocação de 2017 (BRASIL, 2017b), foram contemplados no PNLD 2019 (BRASIL, 2018) e 2020 (BRASIL, 2019). O PNLD 2019 foi direcionado para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), enquanto os anos finais (6º ao 9º ano) ficaram para o PNLD 2020.

Figura 12 - Manuais do professor de Educação Física no PNLD 2019 - Anos Iniciais



Fonte: BRASIL, 2018.

Figura 13 - Manuais do professor de Educação Física no PNLD 2020 - Anos Finais



Fonte: BRASIL, 2019⁷⁹.

Ainda não contemplados no balanço da produção acadêmica sobre livros didáticos para a Educação Física de Loureiro e Moreira (2020), esses manuais indicam uma nova fase dos livros didáticos de EFE e uma descontinuidade. Consistem, portanto, em monumentos de uma nova ruptura no modelo de livro didático para a Educação Física. Ressaltamos como os manuais do professor do PNLD representam um retorno do modelo dos manuais ginásticos para a Educação Física, amplamente adotado na primeira metade do século passado, os quais

⁷⁹ Os mosaicos das Figuras 12 e 13 foram elaborados pelos autores a partir de figuras disponíveis em Brasil (2019) e Brasil (2020), respectivamente.

foram objeto de críticas pelo caráter mecanicista e pouco reflexivo que conferiam à EFE e por reforçarem a ideia de um fazer eminentemente instrumental.

Considerando os manuais didáticos de Educação Física como produtos culturais e objetos de disputa pelos agentes do mercado editorial, destacamos sua relação com os interesses econômicos presentes no PNLD. Na Tabela 1, exibimos os valores pagos pelo governo federal às editoras pelos manuais contemplados no PNLD 2019 e 2020, informações obtidas no *site* do FNDE (2020).

Tabela 1 - Manuais para o professor de Educação Física adquiridos pelo PNLD 2019/2020

Autor(es)	Título	Volume	Editora	Exemplares vendidos	Total/ volume em R\$	Total/ editora (R\$)
Suraya Darido <i>et al.</i> (2017a)	Práticas Corporais: Educação Física - Manual do Professor	1º e 2º anos	Moderna	54.282	584.863,35	3.026.598,15
Suraya Darido <i>et al.</i> (2017b)		3º ao 5º ano		84.153	925.242,90	
Suraya Darido <i>et al.</i> (2018)		6º ao 9º ano		91.245	1.516.491,9	
Roselise Stallivieri (2017)	Manual do Professor para a Educação Física	1º e 2º anos	Terra Sul	18.318	156.985,26	1.196.524,97
Roselise Stallivieri (2018)		3º ao 5º ano		29.158	316.072,72	
Diego Berton (2018)		6º ao 9º ano		29.165	723.466,99	
Luciana Leopoldino <i>et al.</i> (2018)	Encontros Educação Física	1º e 2º anos	FTD	40.858	210.418,70	657.703,90
		3º ao 5º ano		62.470	447.285,20	
Ana Carolina Boog e Elisabete Urizzi (2018a, 2018b)	Práticas corporais e a Educação Física escolar	1º e 2º anos	Boreal	19.832	128.908,00	291.588,55
		3º ao 5º ano		31.345	162.680,55	
TOTAL				460.826	R\$5.172.415,57	

Fonte: O autor⁸⁰.

A Tabela 1 revela a venda de pouco mais de 460 mil exemplares, o que significa um pagamento de mais de R\$ 5.000.000,00 pelos manuais para a Educação Física. Vale pontuar que esse valor incide em apenas uma pequena “fatia do bolo” das editoras, mais precisamente 0,25%, uma vez que, apenas em 2019 e 2020, elas arrecadaram quase dois bilhões com livros

⁸⁰ Dados disponíveis em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

didáticos e paradidáticos para o Ensino Fundamental⁸¹. No entanto, para o campo da EFE consideramos significativos o volume e o valor dos manuais adquiridos, pois alcançou quase meio milhão de professores de Educação Física do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a inserção da Educação Física no PNLD não é um fato sem importância; pelo contrário, potencialmente afeta o campo e a ação docente enquanto dispositivo curricular.

De todos os manuais para o professor de Educação Física, mais da metade (58,5%) foi da coleção *Práticas Corporais: Educação Física - Manual do Professor* (Figura 14), com 229.680 exemplares vendidos. A coleção é publicada pela editora Moderna (DARIDO *et al.*, 2017a; 2017b; 2018) e, dentre os autores, destaca-se a primeira autora, a professora Suraya Darido (UNESP-Rio Claro), conhecida no campo da EFE. Além da coleção dos manuais didáticos em questão, a autora tem produções que tematizam o livro didático na EFE, tendo publicado, segundo levantamento da produção acadêmica sobre livros didáticos, entre 1993 e 2019 (LOUREIRO; MOREIRA, 2020), 44% dos artigos sobre o tema (12 de um total de 27 artigos), além de ter orientado 28,6% das teses e 17,6% das dissertações⁸². Considerando a representatividade dessa coleção, na próxima seção nos debruçaremos sobre sua análise.

Figura 14 - A coleção Práticas Corporais: Educação Física – Manual do Professor



Fonte: DARIDO *et al.*, 2017a, 2017b, 2018.

⁸¹ Precisamente R\$ 1.995.678.910,30 (FNDE, 2020).

⁸² Consideradas as seguintes bases de dados: CAPES, SciELO, LILACS, NUTES, CRUESP, PROTEORIA, Oasis IBICT e BDTD IBICT.

3.3 A coleção Práticas Corporais

3.3.1 A Editora Moderna e o Grupo Santillana em contexto

Neste momento, pretendemos compreender o pano de fundo de atuação da Editora Moderna, responsável pela coleção *Práticas Corporais: Educação Física - Manual do Professor*, em especial no que diz respeito ao mercado editorial brasileiro inserido numa lógica global. A Editora Moderna foi fundada por Ricardo Freire e mais dois professores em 1968 no Brasil e suas publicações sempre estiveram direcionadas para o público escolar. Em 2001, foi comprada pelo grupo espanhol Santillana, presente praticamente em todos os países de língua espanhola, além de outros como Portugal, Reino Unido, Estados Unidos e Brasil. O Santillana, por sua vez, é parte do maior conglomerado de mídia espanhol, o grupo PRISA (*Promotora de Informaciones, Sociedad Anónima*), dono, dentre outros, do jornal *El País*⁸³.

De acordo com Cassiano (2007), a compra da Editora Moderna pelo Grupo Santillana ocorreu em um período de entrada de capital internacional espanhol no mercado editorial brasileiro no qual o oligopólio do mercado de livros didáticos passou das empresas familiares para os grandes grupos internacionais. Na Tabela 2, destacamos a atual liderança da Editora Moderna no mercado de livros didáticos no Brasil. A partir de dados obtidos em FNDE (2020), observa-se que a Moderna foi a editora que mais vendeu livros didáticos/paradidáticos nos anos de 2019 e 2020, recebendo mais de 600 milhões de reais nesses dois anos. Considerando que a coleção *Práticas Corporais* (DARIDO *et al.*, 2017a, 2017b, 2018) rendeu R\$ 3.026.598,15 nesses mesmos anos, esse valor representa 0,49% do montante total da Editora Moderna.

Tabela 2 - Editoras com maiores valores de aquisição no PNLD 2019 e 2020

EDITORIA	2019	2020	TOTAL
Moderna	R\$ 245.474.157,13	R\$ 367.646.392,27	R\$ 613.120.549,40
Ática	R\$ 215.334.753,96	R\$ 226.861.773,82	R\$ 442.196.527,78
FTD	R\$ 143.397.824,93	R\$ 240.877.985,62	R\$ 384.275.810,55
Edições SM	R\$ 114.721.621,41	R\$ 126.968.469,31	R\$ 367.846.454,93
Saraiva Educação	R\$ 97.612.280,70	R\$ 111.307.799,51	R\$ 208.920.080,21

Fonte: O autor.

⁸³ Dados disponíveis em <https://www.santillana.com/es/> , <https://www.santillana.com.br/> e <https://www.prisa.com>

A aquisição da Editora Moderna pelo Grupo Santillana não apenas manteve o destaque da editora no mercado editorial brasileiro⁸⁴, mas implicou também um alinhamento com a atuação nos currículos escolares pelas grandes corporações investidas no negócio da educação. Além da venda dos chamados insumos curriculares, o Grupo Santillana participou da reforma curricular que culminou com a publicação da BNCC através de seu braço filantrópico, a Fundação Santillana. Por meio de sua fundação, organizou seminários e publicações favoráveis à implementação da BNCC⁸⁵ em parceria com outros atores de uma ampla rede política, como: o Instituto Península⁸⁶; o Instituto Ayrton Senna⁸⁷; o Instituto Unibanco⁸⁸; o Todos pela Educação⁸⁹; o CENPEC⁹⁰; entre outros.

Para Macedo (2019b), esses atores sociais se articulam de duas formas: 1) fundações que atuam por meio de renúncia fiscal, ou seja, gestão privada de recursos públicos; e 2) “movimentos” que aglutinam as fundações em articulação com entes públicos. Assim como Avelar e Ball (2017), Macedo (2019b) destaca o protagonismo das fundações e dos “movimentos” civis na implementação de políticas públicas de currículo ao atuarem na organização e/ou financiamento de reuniões, capacitação/formação continuada, pesquisas e produção de materiais didáticos, entre outros. Em síntese, o propósito dessas ações é favorecer a centralização e a padronização dos currículos escolares.

A atuação das grandes corporações em ações “filantrópicas” a partir das estratégias citadas é uma marca do que Freitas (2018) denomina de “reformas empresariais da educação” e que culmina nos currículos centralizados, como a BNCC. Essa forma de filantropia se distingue do sentido tradicional do termo, uma vez que as grandes corporações estão diretamente envolvidas no negócio da educação e se beneficiam direta ou indiretamente com a

⁸⁴ No momento da compra editora, a Moderna já era considerada uma das maiores do país. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2403200133.htm>

⁸⁵ Publicação da Fundação Santillana sobre a BNCC: <https://fundacaosantillana.org.br/publicacao/o-papel-da-pratica-na-formacao-inicial-de-professores/> e <https://fundacaosantillana.org.br/publicacao/desafios-reais-do-cotidiano-escolar-brasileiro/>

⁸⁶ Publicações em parceria com o Instituto Península disponíveis em: <https://fundacao.santillana.org.br/publicacao/o-papel-da-pratica-na-formacao-inicial-de-professores/> e <https://fundacao.santillana.org.br/publicacao/desafios-reais-do-cotidiano-escolar-brasileiro/>

⁸⁷ Publicação em parceria com Instituto Ayrton Senna disponível em: <https://fundacao.santillana.org.br/publicacao/desenvolvimento-da-criatividade-e-do-pensamento-critico-dos-estudantes/>

⁸⁸ Publicação em parceria com Instituto Unibanco disponível em: <https://fundacaoSantillana.org.br/publicacao/quatro-decadas-de-gestao-educacional-no-brasil/>

⁸⁹ Publicação em parceria com o Todos pela Educação disponível em: <https://fundacaosantillana.org.br/release/anuario-2020-todos-pela-educacao-e-editora-moderna-lancam-publicacao-com-dados-fundamentais-para-monitorar-o-ensino-brasileiro/>

⁹⁰ CENPEC é uma organização da sociedade civil que agrupo diferentes fundações filantrópicas e que tem como presidente uma das herdeiras do Banco Itaú (MACEDO, 2016). Publicação em parceria com o CENPEC disponível em: <https://fundacaosantillana.org.br/publicacao/premio-professores-do-brasil-praticas-para-a-sala-de-aula-selecionadas-entre-os-projetos-finalistas-das-10-edicoes-da-premiacao/>

filantropia, configurando o que Ball (2014) nomeia de “filantrocapitalismo”. Como aponta Adrião (2017), a adoção dessa estratégia dificulta distinguir a fronteira entre uma ação filantrópica e uma oportunidade de negócios, assim como entre a gestão privada e a pública.

Entre os investimentos do Grupo Santillana no mercado da educação, podemos destacar um amplo portfólio que envolve editoras, sistemas de ensino e de avaliação, além de plataformas educacionais. Segundo informações do próprio site⁹¹, o grupo consiste em uma *Holding* de negócios educacionais que inclui, além da Editora Moderna, diferentes empresas atuando no Brasil:

- *A Richmond*: editora que oferece materiais para o ensino da língua inglesa para professores e alunos;
- *A Salamandra*: editorial voltado para o ambiente escolar formado por um catálogo de escritores nacionais e internacionais;
- *O Sistema Uno*: sistema de ensino que forma uma rede com mais de 400 escolas e 130 mil alunos, adotado, inclusive, em escolas públicas do município de São Paulo (ADRIÃO *et al.*, 2016);
- *O Sistema Farias Brito*: sistema de ensino que encampa a Organização Farias Brito e a Editora Moderna, com foco na aprovação para vestibulares e Enem;
- *O Programa Crescemos*: focado no “desenvolvimento socioemocional alinhado ao currículo acadêmico proposto pela BNCC” (GRUPO SANTILLANA, 2021);
- *O Avalia Educacional*: elabora avaliações externas padronizadas alinhadas à BNCC e às avaliações em larga escala do MEC, com o objetivo de melhorar o desempenho escolar;
- *A Kepler*: plataforma tecnológica desenvolvida pela Editora Moderna com o propósito de alcançar alto rendimento escolar;
- *A Compartilha*: plataforma de formação continuada dos profissionais que atuam no ambiente escolar.

Todas essas empresas do Grupo Santillana estão voltadas para o ambiente escolar e coadunam com os ideais das reformas neoliberais de currículo, com foco em padronização e performatividade. Nesse sentido, para Laval (2019), a força impositiva das reformas vem justamente do seu caráter universalizante e globalizado. Com elas, adota-se todo um vocabulário típico dessas reformas, como: alto desempenho acadêmico; desenvolvimento de

⁹¹ Disponível em: <https://www.gruposantillana.com.br/>

habilidades socioemocionais; padronização dos sistemas de ensino e de avaliação; e formação docente. Esse repertório de serviços é posto à venda não apenas para a rede privada, pois tais serviços vêm sendo adquiridos também pelo sistema público de ensino brasileiro, o que caracteriza, segundo Adrião (2018), uma forma de privatização da gestão e do currículo escolar, uma vez que envolve a comercialização de diferentes insumos curriculares.

O que pretendemos destacar até então é como a Editora Moderna/Grupo Santillana se insere em um movimento mais amplo das reformas empresariais da educação com múltiplas atuações e interesses que convergem para o entendimento da educação como negócio. Assim, trata-se de compreender o pano de fundo no qual os livros/manuais didáticos são produzidos e produzem sentidos. Em seguida, debruçar-nos-emos especificamente sobre a coleção de manuais de professor de Educação Física da Editora Moderna e como ela se entrelaça com os ideais mercadológicos.

3.3.2 Os livros didáticos como monumentos da reforma curricular

Para a análise da coleção *Práticas Corporais: Educação Física - Manual do Professor*, optamos por trabalhar com os “livros didáticos como fonte para a análise do que se poderia chamar de uma “proposta curricular” (MACEDO, 2004, p. 106). Conforme afirmamos anteriormente, os livros didáticos não se materializam em um vácuo econômico e cultural; pelo contrário, são o resultado dos conflitos inseridos em um contexto cultural mais amplo. Assim, importa para nossa análise da coleção uma leitura que demonstre o caráter relacional do texto com os regimes de verdade que o sustentam, entendidos como as narrativas sociais que impõem um discurso como verdadeiro e universal (FOUCAULT, 1986a).

Portanto, tomamos o texto na dimensão *monumental* (FOUCAULT, 1993), ou seja, “o que nos interessa descobrir já está lá; basta saber ler. O que nos interessa, então, é tomar o texto menos por aquilo que o compõe por dentro, e mais pelos contatos de superfície que ele mantém com aquilo que o cerca” (VEIGA-NETO, 2001, p. 105). Logo, uma leitura monumental se distingue de outras formas de análise textual, pois não configura uma análise de conteúdo dos textos com uma finalidade de categorização objetiva de seus elementos

internos, tampouco de uma análise do discurso linguístico para a descoberta dos sentidos ocultos do texto⁹². Nesse sentido, o livro didático pode ser lido como:

[...] um marcador que organiza as crianças na ordem moral da escola. Situa-se como um **monumento da cultura** e da possibilidade de educar com o qual as crianças são comparadas e situadas. Torna-se um ponto focal que separa as crianças segundo dualidades, como competência versus não-competência ou realização versus não-realização (POPKEWITZ, 2001, p. 111, grifo nosso).

Nossa análise, portanto, da coleção *Práticas Corporais* não está no que o texto esconde, mas naquilo que é aparente e que se relaciona com os discursos vigentes. Como qualquer outra leitura, “não é única, definitiva, mais correta; ela não vai atrás de uma suposta verdade maior” (VEIGA-NETO, 2001, p. 104). Nesse sentido, Kellner (1995, p. 121) afirma que é preciso “deslindar as relações entre imagens, textos, tendências sociais e produtos numa cultura”.

Uma primeira leitura monumental está na própria relação da coleção com a Editora Moderna e o PNLD, colocando-a no contexto do mercado editorial. Já na leitura em si do texto dos manuais, a busca do seu aspecto relacional com os regimes de verdade se evidencia na sua relação com a reforma da BNCC. Logo na introdução, compartilhada pelos três manuais (DARIDO *et al.*, 2017a, 2017b, 2018), os autores afirmam:

Utilizamos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (3ª versão) como documento orientador desta coleção, tendo como referência os objetivos de aprendizagem preconizados para o componente curricular Educação Física. É a primeira vez na história que temos um documento que propõe uma organização curricular nacional para a Educação Física, o que, do nosso ponto de vista, **representa um avanço para a área** à medida que favorece melhor compreensão do que devemos ensinar em cada momento do processo formativo, viabilizando a formulação de expectativas de aprendizagem ao longo dos diferentes ciclos da Educação Básica (DARIDO *et al.*, 2017b, p. 7, grifo nosso).

Assim, a coleção assume a BNCC como um documento norteador que representa um avanço para a EFE. Não considera, nem por um momento, as posições desfavoráveis à BNCC, assim como defendido: 1) por grupos como a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE)⁹³, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa e Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC)⁹⁴; 2) pela literatura nacional (MACEDO, 2014, 2015, 2016; FREITAS; 2018; DOURADO; SIQUEIRA, 2019); ou 3) pela literatura internacional, nas críticas a outros documentos curriculares

⁹² Podemos incluir nos exemplos o método da análise de conteúdo de Bardin (2011) e a análise do discurso de Orlandi (2013), respectivamente.

⁹³ Em Aguiar e Dourado (2018), disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: fev. 2021.

⁹⁴ Posicionamentos contrários à BNCC pela ANPED e pela ABdC disponíveis em: <https://anped.org.br/news/em-audiencia-no-cne-anped-e-abdc-aprofundam-critica-ao-documento-da-bncc>. Acesso em: fev. 2021.

semelhantes em outros países (REID, 2009; RAVITCH, 2011; SAHLBERG, 2016)⁹⁵. Com isso, a coleção naturaliza os pressupostos da BNCC que estão longe de serem hegemônicos no campo da educação.

Os manuais são organizados seguindo não apenas as orientações da BNCC quanto aos objetivos da aprendizagem, mas refletem também a estrutura interna do documento. Cada um dos manuais da coleção é composto por um texto introdutório e está organizado em seções correspondentes às unidades temáticas da BNCC (brincadeiras e jogos; danças; lutas; esportes; ginástica; ou práticas corporais de aventura). Essas unidades estão divididas nos capítulos da seguinte forma: 1) Para começar; 2) Análise e compreensão; 3) Experimentação e fruição; 4) Construção de valores; e 5) Avaliação e registro. Essa divisão remete às oito “dimensões do conhecimento” da Educação Física propostas pela BNCC⁹⁶: 1) experimentação; 2) uso e apropriação; 3) fruição; 4) reflexão sobre a ação; 5) construção de valores; 6) análise; 7) compreensão; e 8) protagonismo comunitário. Os manuais emulam, portanto, as dimensões do conhecimento utilizadas originalmente para elaboração e compreensão das habilidades da Educação Física na BNCC para a própria organização interna dos capítulos. Segundo Darido *et al.* (2017), “as dimensões de uso e apropriação, reflexão sobre ação e o protagonismo comunitário são tematizados de forma transversal no decorrer da coleção”. Ressaltamos que essa divisão dos capítulos pelas dimensões do conhecimento não está prevista nos editais dos manuais didáticos (BRASIL, 2018, 2019), o que reforça a percepção de que a coleção incorpora o mais fielmente possível a linguagem da BNCC.

Ao fazerem isso, os manuais evidenciam também as fragilidades do referencial neotecnocrático que estrutura esse documento. Em uma análise do texto da BNCC, Neira (2018) identifica que as “dimensões do conhecimento” possuem inspiração na racionalidade das teorias curriculares de meados do século passado que retornam à cena nas reformas neoliberais de currículo. Um problema grave dessas teorias é conceber que o conhecimento pode ser fragmentado em partes menores, que juntas formariam uma totalidade e cujo resultado seria a aprendizagem (LOPES; MACEDO, 2011). Ao utilizarem as “dimensões do conhecimento” para subdividir os capítulos, desconsideram que a “construção de valores” ou a “reflexão sobre a ação” não estão restritas a apenas uma subseção, pois abrangem a totalidade da prática educativa. Desconsideram, como afirma Morin (2006), que tanto o conhecimento quanto a educação são mais do que a soma de suas partes.

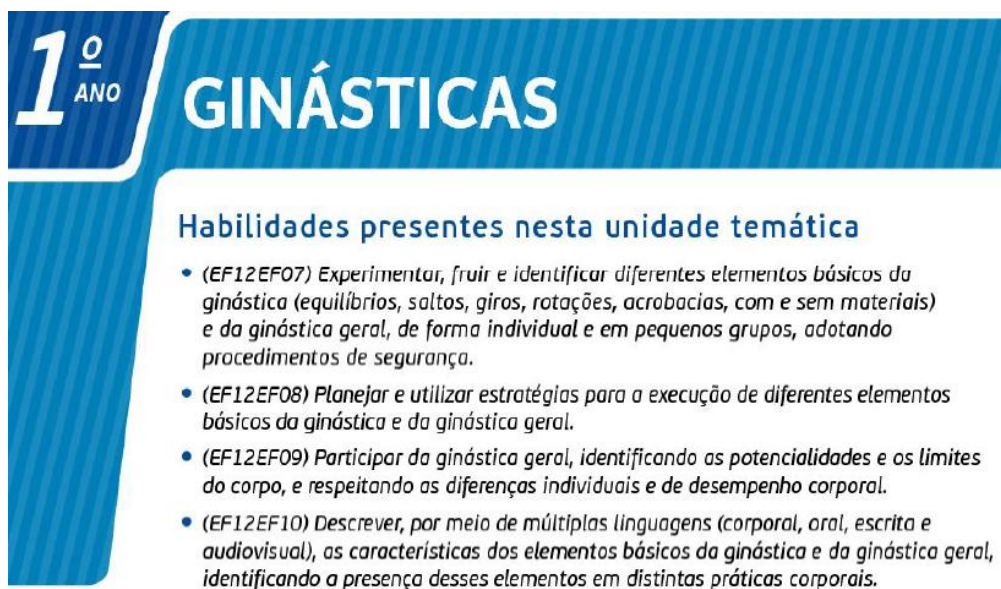
As dimensões do conhecimento são apenas parte daquilo que podemos chamar de um referencial neotecnocrático que caracteriza a BNCC e que é amplamente acolhido pela

⁹⁵ As críticas variam segundo os autores e as entidades e vão desde a questionamentos sobre a concepção de currículo adotada; sobre o significado do conceito de qualidade da educação, geralmente associado à performance nos exames de larga escala; ao caráter universalizante por desconsiderar os saberes locais; ao caráter tecnocrático por se valer uma linguagem psicologizante da educação; ao caráter subserviente ao mercado por adotar uma linguagem empresarial; entre outras críticas.

⁹⁶ Na BNCC, a “delimitação das habilidades privilegia as oito dimensões do conhecimento” (BRASIL, 2017a, p. 218).

coleção. A abertura de cada seção dos manuais apresenta as habilidades da BNCC correspondentes a cada unidade temática (Figura 15), o que novamente demonstra o alinhamento dos manuais com as políticas neoliberais de currículo. Vale pontuar que a adoção dos termos “competências” e “habilidades” constitui uma retórica exarada por diferentes grupos de influência internacional, como a UNESCO⁹⁷ e a OCDE, assim como pelas políticas públicas de currículo nacionais desde a década de 1990.

Figura 15 - Exemplo de lista de habilidades da BNCC nos manuais



Fonte: DARIDO *et al.*, 2017a.

Para Laval (2019), a linguagem das políticas neoliberais de currículo está “intimamente associada às noções de eficiência, desempenho e competência” (p. 69) e, segundo Lemos e Macedo (2019, p. 57), submete a “educação à linguagem econômica e a modelos sistêmicos”, projetada para civilizar os alunos para o mercado de trabalho. Ainda segundo Laval (2019), essa linguagem “põe em questão a tarefa tradicional da escola, a transmissão de conhecimentos e a formação intelectual e cultural no sentido mais amplo do termo” (p. 76). Os manuais, por sua vez, remetem continuamente à linguagem das competências e habilidades presente na BNCC. Desse modo, segundo os autores, a coleção pretende:

⁹⁷ A linguagem das competências foi notabilizada por diversos documentos da Unesco desde a década de 1990, em especial pelo Relatório Delors (DELORS, 2012), amplamente difundido no campo da educação. Segundo Macedo (2019a, p. 47), “sem dúvida, já aí estava a ideia de que a educação é “estratégia chave para a produtividade econômica, o bem-estar individual e social e a inclusão socioeconômica”, ideia que se tornará mais forte, nas décadas seguintes, com o protagonismo da OCDE [Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico] no cenário mundial”.

Contemplar as competências gerais da BNCC, bem como as competências específicas da área de Linguagens e do componente curricular Educação Física [...]. [Toma], como principal competência o direito de os alunos terem acesso às práticas corporais criadas, reproduzidas e transformadas pelo ser humano ao longo de sua história (DARIDO *et al.*, 2017a, p. 6).

Nesse sentido, os currículos padronizados com a BNCC funcionam como uma espécie de “cavalo de Troia”, termo utilizado por Ball (2014, p. 118), para inserir a linguagem neotecnocrática do mercado no processo de escolarização. Essa transposição segue um percurso que se inicia nas políticas neoliberais de currículo adotadas internacionalmente, seguem para os currículos nacionais, como a BNCC, e se consubstanciam em insumos curriculares, como os manuais didáticos em questão.

Diversos autores (TAUBMAN, 2009; FREITAS, 2018; LAVAL, 2019) relatam como essa concepção neotecnocrática da educação reduz questões complexas e políticas da educação a simples questões técnicas de ensino. Segundo Laval (2019, p. 259):

A criação das bases curriculares se caracteriza cada vez mais pela prescrição de tarefas, pela determinação precisa de noções e conceitos – ainda que ameacem esfacular os conteúdos –, pela definição de tempos de ensino em cada sequência e pela preconização do percurso pedagógico que o professor deve seguir, ou até do plano de aula.

Essa roteirização do ensino se encontra tanto no início quanto no final de cada capítulo dos manuais. No início de cada tema, após a apresentação das habilidades e dos objetivos, define-se um passo ao passo para o professor, sob o título de “Para começar” (Figura 16); e, ao final de cada unidade temática, o manual oferece um instrumento de “avaliação e registro” para aplicação nas turmas. São roteiros e instrumentos que oferecem um percurso detalhado para o professor e que reforçam a concepção de roteirização do ensino da EFE via BNCC.

Figura 16 - Exemplo de roteiro para o professor para os temas da coleção

Para começar

Em uma roda de conversa, relembre com os alunos as acrobacias básicas da ginástica: os rolamentos (para a frente e para trás), a roda, a parada de cabeça e a parada de mãos. Essas acrobacias foram apresentadas no livro do 1º e 2º anos.

Realize uma revisão dessas práticas, incentivando os alunos a explicar e a realizar esses movimentos acrobáticos.

Observe se eles executam as acrobacias corretamente e auxilie os que não se lembram delas ou têm dificuldade em realizá-las. A retomada é importante porque esses movimentos serão necessários para as acrobacias que aprenderão no 3º ano.

A seguir, propomos uma atividade em que os alunos poderão colocar em prática a revisão que fizeram por meio de uma brincadeira.

Fonte: DARIDO *et al.*, 2017b.

Outrossim, os manuais estão repletos de exemplos de atividades e sequências pedagógicas. Na subseção “experimentação e fruição”, encontram-se roteiros de atividades que ocupam, em geral, a maior parte dos capítulos. Está dividida em atividades que podem ser: exercícios para aprendizagem de determinadas ações motoras; ou jogos/brincadeiras. São explicadas de acordo com: 1) os seus objetivos; 2) os materiais necessários; e 3) os procedimentos a serem adotados. No final, encontramos ainda um item de discussão que apresenta questionamentos a serem realizados aos alunos sobre as atividades propostas. A Figura 17 apresenta um exemplo dessa subseção.

Figura 17 - “Experimentação e fruição” para a unidade sobre Ginásticas



Fonte: DARIDO *et al.*, 2017a⁹⁸.

AQUI

Dessa forma, cada capítulo apresenta atividades referentes aos objetos de conhecimento estipulados pela BNCC e procura facilitar a sua aplicação em sala de aula. Isso significa que os manuais servem inclusive como solução para algumas das possíveis dificuldades docentes quanto aos objetos de conhecimentos propostos pela BNCC, uma vez que, conforme apontam Novaes, Triani e Telles (2020), muitos deles não fazem parte do repertório dos professores de Educação Física na graduação. Isso porque a BNCC estipula sete categorias de esportes a serem ensinadas:

[Esportes de] **Marca:** [...] patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso etc.; [Esportes de] **Precisão:** [...] bocha, curling, golfe, tiro com arco, tiro esportivo etc.; **Técnico combinatório:** [...] ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística, saltos ornamentais etc.; [Esportes de] **Rede/quadra dividida ou parede de rebote:** [...] voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, badminton e peteca; [...] basca, raquetebol, squash etc.; [Esportes de] **Campo e taco:** [...] beisebol, críquete, softbol etc.; [Esportes de] **Invasão ou territorial:** [...] basquetebol, frisbee, futebol,

⁹⁸ Disponível em: <https://pnldf1.moderna.com.br/educacaofisica/praticascorporais>. Acesso em maio 2021.

futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi etc.; [Esportes de] **Combate**: [...] judô, boxe, esgrima, taekwondo etc (BRASIL, 2017a, p. 215).

Apesar de o texto da BNCC (BRASIL, 2017a) reforçar que essas modalidades não são obrigatórias, pois servem apenas de exemplo para a compreensão da divisão dos esportes em categorias (grifadas acima em negrito), essas categorias são utilizadas justamente na divisão dos objetos do conhecimento por ano no documento, o que impõe que pelo menos parte dos conteúdos sejam ministrados nas aulas (Quadro 8).

Quadro 8 - Distribuição dos objetos de conhecimento na BNCC do Ensino Fundamental

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento			
	1º e 2º anos	3º ao 5º ano	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Brincadeiras e jogos	Da cultura popular no contexto comunitário e regional	Populares do Brasil/mundo De matriz indígena/africana	Jogos eletrônicos	-
Esportes	De marca De precisão	De campo e taco De rede/parede De invasão	De marca De precisão De invasão Técnico-combinatórios	De rede/parede De campo e taco De invasão De combate
Ginásticas	Geral	Geral	De condicionamento físico	De condicionamento físico De conscientização corporal
Danças	No contexto comunitário/regional	Do Brasil/mundo De matriz indígena/africana	Urbanas	De salão
Lutas		Do contexto comunitário/regional De matriz indígena/africana	Do Brasil	Do mundo
Práticas corporais de aventura	-	-	Urbanas	Na natureza

Fonte: BRASIL, 2017a⁹⁹.

Isso impõe outro problema que a coleção ensaia corrigir: como ensinar conteúdos tão específicos quando a maior parte das escolas não dispõe de recursos materiais adequados para essas práticas corporais? A solução apontada pelos manuais passa pelo aproveitamento de materiais adaptados e alternativos e que, em uma análise sobre o texto da Educação Física na BNCC, Novaes, Triani e Telles (2020, p. 81) denominam de “pedagogia da sucata”. Consiste em uma solução típica da racionalidade neoliberal, cujo lema é fazer mais com menos

⁹⁹ Adaptado de dois quadros.

(LAVAL, 2019), a qual se apresentaria como alternativa econômica sob o pretexto da sustentabilidade para o professor de EFE diante da falta de investimentos nas escolas. Nesse sentido, não enfrenta uma questão central na qualidade das aulas de Educação Física que passa pela disponibilidade de recursos físicos e materiais. Na Figura 18, expomos exemplos desses materiais adaptados nos manuais.

Figura 18 - Utilização de materiais alternativos para as aulas de EFE nos manuais



Fonte: DARIDO *et al.*, 2017, 2018.

Desse modo, o que denominamos de roteirização do ensino da Educação Física perpassa os manuais do professor. Da mesma forma, a subseção intitulada “construção de valores” propõe atividades/jogos que simulam a prática por pessoas com limitações físicas, como deficiência visual ou motora. Procuram, portanto, estimular a inclusão social e, segundo os manuais (DARIDO *et al.*, 2017a, p. 8), “viabilizam a aprendizagem de valores considerando a formação de um cidadão crítico e ativo [...], pois o tratamento de valores e atitudes parece ser uma dificuldade recorrente encontrada pelos professores de Educação Física”. Por outro lado, da forma em que é apresentada, a construção de valores parece ficar restrita a um pequeno momento das aulas, em vez de tratar o tema transversalmente, refletindo novamente a fragmentação do ensino que descrevemos ao longo do texto.

Vimos até então que os manuais apresentam objetos de conhecimento voltados mais para um “saber fazer” do que um “saber sobre” a Educação Física. Apenas na seção “análise e compreensão” de cada capítulo é possível observar uma discussão sobre os diferentes temas para reflexão do professor, o que a distingue do caráter geral roteirizado dos manuais. No

entanto, muito dessa reflexão está voltado para as características dos movimentos, das práticas corporais ou de suas formas de classificação (por exemplo: diferença entre jogo e esporte; definição sobre esportes de invasão; ou sobre um estilo de dança, etc.) e pouco para questões sociais trazidas à tona por concepções críticas e pós-críticas de currículo da EFE. Consideramos esse um reflexo do texto da BNCC, que, segundo Neira (2018), aborda as teorias curriculares de forma superficial e as renega, por conseguinte, a um segundo plano.

Nesse sentido, para Taubman (2009), a fragmentação do ensino das políticas neoliberais de currículo provoca uma ruptura marcada por um silenciamento teórico das teorias críticas e pós-críticas de currículo. Enquanto as reformas educativas do final do século passado preconizaram um ideal de aluno crítico e reflexivo apoiado em perspectivas como as políticas de identidade, o feminismo, o neo-marxismo, a pedagogia da libertação, entre outras, as políticas neoliberais optam por referenciais instrumentais, psicologizantes e supostamente neutros politicamente. Esse é justamente o tom apresentado pelos manuais em análise, que não se aprofundam nos referenciais teóricos supracitados.

Em relação a esse posicionamento teórico, os autores assim afirmam:

Ao optarmos por uma perspectiva cultural, nos alinhamos de alguma forma com alguns expoentes autores da área de Educação Física escolar, tais como Suraya C. Darido, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Valter Bracht, Elenor Kunz, entre outros. Investidos dessa perspectiva que assume os objetos de ensino da Educação Física como conhecimentos ou produções corporais para além de gestos e técnicas motoras, decidimos empregar a BNCC como fundamento teórico para a organização desta coleção [...] (DARIDO *et al.*, 2017b, p. 8).

Ao adotarem o que chamam de uma “perspectiva cultural”, os manuais sustentam possuírem alinhamento com autores de diferentes perspectivas teóricas de currículo da EFE. Entretanto, em seguida, afirmam empregar a BNCC como fundamento teórico para a organização da coleção. Como viemos demonstrando, trata-se de uma combinação problemática, uma vez que a fundamentação da BNCC é baseada em pressupostos neotecnocráticos/mercadológicos, que pouco dialogam com os valores humanísticos inerentes à educação.

Ademais, consideramos superficial a afirmação dos autores em se alinharem com alguns expoentes da área da EFE. Por exemplo, em um trabalho bem conhecido de Bracht (2005), intitulado *Educação Física e Aprendizagem Social*, esse autor propõe uma metodologia funcional-integrativa dividida em cinco momentos, a saber: 1) reunião com os alunos para planejamento e decisões prévias sobre a aula; 2) realização do jogo eleito; 3) paralisação do jogo com discussão, reflexões e propostas para a continuidade da aula; 4) testagem das soluções e variantes; e 5) avaliação e planejamento da aula seguinte. Consiste,

assim, em uma proposta de aula não diretiva, o que vai na contramão do que é preconizado pelos manuais do professor. Da mesma forma, poderíamos elencar muitos outros elementos fundamentais nos trabalhos de Mauro Betti, Jocimar Daolio, Eleonor Kunz e do próprio Bracht que não são contemplados na coleção.

Poder-se-ia argumentar que o posicionamento dos manuais visaria um equilíbrio entre os valores mercadológicos inerentes à BNCC e ao PNLD e os humanísticos do campo do currículo. Contudo, o caráter diretivo da roteirização dos manuais deixa pouco espaço neles para os referenciais teóricos da “perspectiva cultural” à qual afirmam se alinhar. Nesse sentido, há pouco espaço para a centralidade dessa perspectiva, que assume um papel muito mais periférico. Sobre a roteirização dos manuais, os autores assim alertam ao professor:

[...] não pretendemos determinar ou limitar sua atuação, uma vez que, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, você deve gerenciar a formação dos alunos e utilizar os materiais disponíveis para fazer as adequações necessárias ao seu contexto escolar (DARIDO *et al.*, 2017b, p. 8).

Certamente que os professores possuem autonomia para fazerem suas próprias escolhas e que os manuais não decretam o fim da autonomia docente. Como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas públicas podem ser entendidas como estratégias discursivas para produzir o aluno e o professor, que, por sua vez, interpretam e atuam no contexto dessas políticas, mas produzem sentidos próprios. Desse modo, os professores oscilam entre a submissão às políticas públicas e à criatividade como possibilidade de fuga de tais discursos. Isso significa que os manuais não possuem poder absoluto de ação sobre a prática docente, principalmente no que diz respeito ao caráter intersubjetivo da educação.

Nossa pretensão não foi a de desqualificar a coleção, mas sim de demonstrar como ela corporifica os ideais das reformas neoliberais de currículo. É um discurso poderoso e capilarizado no meio social, que produz efeitos bem materiais ao se entrelaçar: a organizações internacionais, como a UNESCO e a OCDE; a políticas públicas de currículo, como a BNCC e o PNLD; e aos insumos curriculares. Nossa crítica, portanto, está menos focada nos manuais didáticos e muito mais nos discursos das políticas públicas de currículo que funcionam como condições de possibilidade para a própria concepção dos editais de chamada para os manuais do professor.

3.4 Considerações finais do capítulo

Ao longo deste texto, procuramos problematizar a inserção da Educação Física no PNLD, no contexto das reformas neoliberais de currículo. De início, demonstramos uma nova ruptura no sentido dos livros didáticos de EFE com a demanda por manuais do professor criada pelo PNLD. Em seguida, debruçamo-nos sobre a coleção *Práticas Corporais: Educação Física - Manual do Professor*, dada a sua representatividade no mercado editorial. É publicada pela Editora Moderna, que, por sua vez, está inserida em uma lógica de atuação global neoliberal. Expusemos como a coleção se vale de uma estratégia de roteirização do ensino da Educação Física que desloca a concepção da docência de um fazer intelectual para uma fazer técnico e apolítico. E ainda defendemos que os manuais corporificam as reformas neoliberais de currículo ao naturalizarem uma linguagem eminentemente neotecnocrática e mercadológica.

A roteirização do ensino se materializa nos manuais do professor de Educação Física, com o espelhamento do arcabouço técnico-teórico da BNCC. Se a BNCC pode ser vista como um documento predominantemente técnico um tanto distante do professor, os manuais didáticos cumprem a função de entrelaçar as políticas públicas de currículo à prática docente. Talvez não pudesse ser muito diferente, uma vez que a BNCC e o PNLD são condições *sine qua non* para a existência da coleção. De qualquer maneira, o efeito observado é que a coleção naturaliza os pressupostos teóricos da BNCC.

Na lógica neoliberal, a roteirização observada nos manuais é apresentada como uma solução instrumental e imediata, que, infelizmente, não se debruça sobre questões mais urgentes, como a falta de investimentos nas escolas e nas condições de trabalho dos professores. Insinua-se, assim, para uma instrumentalização da EFE e para estratégias de responsabilização docente. Para Laval (2019), embora essa forma de pensar seja racional e até mesmo atraente, ataca os valores humanísticos centrais do magistério que conferem sentido à aprendizagem. Ainda segundo esse autor, é um equívoco padronizar produtos escolares como se padronizam redes *fast-food* sob o pretexto de melhora da qualidade do ensino.

Por se tratar de uma política pública, a inserção da Educação no PNLD não é um acontecimento sem importância. Consiste em um marco para essa disciplina e, conforme viemos discutindo, acontece em um momento de normatividade curricular no Brasil e de maior influência do mercado nas políticas públicas. Enquanto os livros didáticos de Educação Física anteriores aos manuais nasciam da ação isolada de grupos de professores e/ou de

autores, os manuais se apresentam inseridos em uma política pública de abrangência nacional, o que reforça seu poder impositivo e indica uma transição na própria concepção do fazer docente da EFE, instrumentalizado.

No momento em que nos deparamos com a normatividade imposta pela BNCC, interessa-nos refletir sobre como os manuais didáticos poderiam fazer diferentemente, de forma a contrabalancear o movimento de instrumentalização do ensino na EFE. Consideramos que seriam caminhos produtivos para os futuros manuais do professor de Educação Física preocupados em escapar da lógica vigente: 1) apontar alternativas não diretivas de ensino, evitando, assim, a roteirização; 2) valorizar a investigação e a produção dos saberes locais; 3) aprofundar nas teorias curriculares que valorizam o saber sobre o fazer, sem perder de vista esse fazer; 4) evitar, quando possível, a reprodução da linguagem neotecnocrática das reformas neoliberais de currículo incutidas na BNCC ou em outros documentos normativos.

Reiteramos que a crítica central deste texto está mais nas políticas públicas de currículo e no discurso neoliberal do que nos manuais didáticos analisados. O que de fato nos preocupa é a emergência de um sentido de educação deformado pelo mercado e que desemboca na EFE. Por esse motivo, procuramos desnaturalizar esse discurso para reforçar o sentido de educação baseado em valores humanísticos e em relações singulares e intersubjetivas, bem diferente dos pressupostos universalizantes que espreitam os atuais currículos escolares.

4 PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO FASCISTA: OS ADVERSÁRIOS DO CURRÍCULO ESCOLAR

4.1 Introdução

Foucault escreve, em 1977, o prefácio intitulado *o Anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista* para o livro *o Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*, de Deleuze e Guattari (2010). 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) nesse prefácio, o livro *o Anti-Édipo* enfrenta por meios diferentes três adversários de forças distintas, três inimigos da vida não fascista:

- 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 (grifo nosso, p. 134).

O sentido foucaultiano de fascismo, portanto, não se restringe a um regime de Estado, histórico, mas refere-se também, e talvez principalmente, às 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 três adversários são também os adversários do 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 nos currículos escolares e em nossas vidas.

E como pensar esse adversário voraz, o fascismo, na EFE? 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 texto 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 pretensamente foucaultiano, 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 demonstramos a relação estabelecida entre a trajetória do currículo da Educação Física, os *funcionários da verdade* e os regimes de verdade, entendendo o currículo enquanto dispositivo de fabricação de subjetividades que se relaciona a um projeto maior de poder. Num segundo momento, analisamos como o texto da BNCC (BRASIL, 2017a) funciona como dispositivo de poder e seus efeitos na produção desse projeto mais amplo, a fabricação de identidades cosmopolitas. Por fim, refletimos sobre as possibilidades de liberação em prol de um *currículo afirmativo* para uma Educação Física *não fascista*.

4.2 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, 1986a, 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 disciplinar¹⁰⁰. Não surpreende que sua utilização se alavanca no início do século passado com pensadores americanos¹⁰¹

¹⁰⁰ 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 um texto de Foucault voltado para a Educação Física, sugerimos a leitura de Oliveira *et al.* (2019).

¹⁰¹ 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).

frente à necessidade de criação de uma nova escola pautada no sentido de democratização do ensino (LOPES; MACEDO, 2010).

Ao pensar sobre o currículo escolar, Veiga-Neto (2009) aponta o caráter polissêmico da palavra “currículo”. Para o autor, a digressão do termo distingue dois sentidos: 1) um atalho; ou 2) o próprio caminho. Em outras palavras, o currículo pode ser entendido como *programação pedagógica* e/ou como *história de vida*. Dessa forma, há uma ambiguidade no sentido de 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 (mais adiante falaremos do *currículo como história de vida*). Esses funcionários se referem àqueles que propõem 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 EFE 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-crítico e a identidade solidária. São ideais do currículo da EFE que ocuparam o que Bracht (2019) denomina de “discurso legitimador” dessa disciplina escolar em diferentes momentos históricos¹⁰².

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.

¹⁰² Não pretendemos com isso afirmar que as práticas pedagógicas não seriam capazes de escapar da lógica vigente e de produzir outros sentidos.

Após esse período de ênfase na prática ginástica, o currículo técnico-esportivo ocupou seu lugar na Educação Física brasileira, mesmo que a ginástica nunca tenha perdido por completo seu lugar nos currículos escolares. 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*, 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 (e não o saber) como finalidade e até mesmo pela falha em fazer da escola uma fábrica de talentos esportivos.

Em meados da década de 1980, emergem os chamados currículos globalizante e saudável (NUNES; RÚBIO, 2008). Aqui, podemos incluir tendências pedagógicas da EFE 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, veicula-se à verdade biológica. O projeto de homem seria a construção de uma identidade competente, de acordo com parâmetros biológicos/psicológicos. A partir dessa fundamentação, surgem discordâncias, como a de Daolio (2004), que critica esses projetos de currículo justamente por não conceberem que os próprios estágios de desenvolvimento só podem ser concebidos culturalmente.

Nas décadas de 1980 e 1990, a EFE se aproximou 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 tecnocrático ensimesmado do currículo e fazer emergir um novo cenário sociopolítico a partir das 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" [...] (p. 22).

Destacamos, portanto, que mesmo os movimentos renovadores do currículo da Educação Física pautaram-se na crença de uma nova *verdade* capaz de salvar a educação e o mundo de diferentes males, sejam eles o sedentarismo, o déficit motor/cognitivo ou as injustiças sociais. Há, com isso, a substituição de uma concepção de currículo estabelecido

como verdadeiro e legítimo por um projeto identitário distinto, embutido, contudo, com uma verdade salvacionista. Importante dizer que não se trata de descartar a inestimável relevância das vertentes pedagógicas panoramicamente apresentadas, mas de concebê-las por meio de um quadro mais amplo de construcionismo social, no sentido de que se tornam produtoras da realidade, formando assim 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 Física, conforme tendência do campo da educação (SILVA, 2010). Dentre outros, destaca-se nesse contexto o trabalho do grupo do professor Marcos Garcia Neira, da Universidade de São Paulo (USP), na construção do que nomearam de um *currículo cultural* da EFE (NEIRA, 2010, 2011, entre outros). Embasados nessa proposta, desde a década de 2000 um grupo de professores de Educação Física na Educação Básica vem realizando experiências baseadas em um currículo pós-cultural (NUNES; NEIRA, 2018, 2020).

Convém destacar que, apesar de, embasados em Foucault, adotarem uma concepção construcionista social, 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).

Desse modo, de forma geral, 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 cultural, 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. Até

mesmo o conceito de desconstrução das verdades estabelecidas pode ser perigoso, uma vez que pode negar que existe também muito a construir.

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 identidade¹⁰³, uma vez 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). Assim, o que na Educação Física chamamos de abordagens pedagógicas¹⁰⁴ (*construtivista interacionista, crítico superadora, crítico emancipatória*, ou até mesmo a *pós-crítica*) tem 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.

Nesse aspecto, 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 (p. 291).

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

O efeito de uma visão essencialista do *currículo como programação* é a exclusão, apesar de frequentemente proporem justamente o seu contrário: a inclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007). 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, não menos importantes e legítimos socialmente.

¹⁰³ Ou uma amálgama de identidades, considerando que os currículos escolares são compostos por diferentes tradições (GOODSON, 2013).

¹⁰⁴ Assim como Neira e Nunes (2014), acreditamos que o termo "currículo" seja mais adequado.

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”.

Assim, os *funcionários da verdade* da Educação Física (legisladores, pesquisadores, professores, elaboradores de livros e materiais didáticos, 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 – em especial aqueles que Veiga-Neto (2009) chama de “militantes sombrios do pensamento único e totalitário” (p. 22). 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 evitarmos pensamentos radicais que, apesar de buscarem um “bem maior”, produzem como efeito uma visão de mundo na qual apenas seu ponto de vista é válido, em que as relativizações ou ponderações construtivas não são bem aceitas, gerando assim indivíduos seguidores e acríticos, justamente o que não se espera do processo educativo.

Como posto anteriormente, não é nossa intenção desmerecer qualquer das teorias curriculares, tampouco seus autores, uma vez que apresentam contribuições importantes para a prática pedagógica; o que se pretende é repensar seu 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.

4.3 A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular como vontade de sistema

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, grifo nosso).

Eu desconfio de todos os sistemáticos e afasto-me do seu caminho (NIETZSCHE, 2002, p. 21).

Seria impossível discutirmos sobre o *currículo como programação* sem citarmos a publicação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental em dezembro de 2017. Esse documento normativo (BRASIL, 2017a) determina as aprendizagens essenciais para os segmentos de ensino supracitados. É a culminância de um longo projeto de política pública de currículo no Brasil, pois 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). Segundo Macedo (2014), quando a versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi apresentada em 1996, já havia a intenção de que fossem publicados como Diretrizes Curriculares Nacionais, mas, por oposição da comunidade acadêmica, o documento não obteve efeito de lei.

A BNCC cumpre, portanto, com uma visão de *currículo como programação* traçada há algumas décadas. Esse, aliás, é o modelo de políticas públicas que tem sido adotado globalmente a partir de reformas neoliberais de currículo em diversos países (LOPES, 2015). Para Moreira (2010), a justificativa para a adoção de um currículo mínimo é a de que haveria melhoria na qualidade da educação, sem, contudo, discutir a própria concepção do conceito de qualidade. Nessa lógica, a qualidade estaria condicionada principalmente à eficácia das escolas nos exames de larga escala (LOPES, 2012); no entanto, diversos estudos em diferentes países demonstraram que os resultados de tais reformas ficaram longe do esperado (REID, 2009; MOREIRA, 2010; RAVITCH, 2011; FREITAS, 2018). Taubman (2009) destaca que o objetivo das reformas neoliberais de currículo adotadas é preparar os alunos para uma economia global, valendo-se, para tal, de currículos essencialmente normativos.

Desse modo, diversos autores alertam para como as reformas educativas que se voltam para o currículo servem aos desígnios do mercado (BALL, 2014; GOODSON, 2014; FREITAS, 2018). Para Veiga-Neto (2000, p. 189), a racionalidade neoliberal na educação provoca uma “reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, expertises [...] que são úteis tanto para a expansão das técnicas mais avançadas de capitalismo, quanto para o governo do Estado”. Assim, “no esforço de criar sujeitos governáveis usando técnicas de controle, normalização, moldagem das condutas das pessoas, temos na governamentalidade¹⁰⁵ neoliberal a utilização da educação como elemento estratégico para sua legitimação” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 492).

Nas palavras de Foucault, a sociedade neoliberal¹⁰⁶ requer que se forme:

¹⁰⁵ A “governamentalidade” implica em como somos governados, governamos a nós mesmos e aos outros (VEIGA-NETO, 2013). Para Foucault (2001, p. 665), consiste no “conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança”.

¹⁰⁶ 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.

[...] um capital humano no curso da vida dos indivíduos, que se colocam todos os problemas e que novos tipos de análise são apresentados pelos neoliberais. Formar capital humano, formar, portanto, essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais (FOUCAULT, 2008, p. 315).

Observa-se, assim, um deslocamento geral das técnicas de governo que fazem com que o Estado siga a lógica empresarial. Nesse sentido, Ball (2014) destaca as formas de privatização dos serviços de educação que passam para as mãos de grandes corporações investidas no negócio da educação. Para Adrião (2017), as empresas se beneficiam tanto por meio da gestão dos sistemas do ensino, quanto por meio da venda dos chamados “insumos curriculares”, como livros didáticos, *tablets*, *softwares*, entre outras tecnologias educacionais.

E como podemos compreender o texto da Educação Física na BNCC nesse contexto? Referimo-nos àquilo que ele possui de produtivo, ou seja, como ele valida as verdades por ele mesmo estabelecidas? Um primeiro ponto a entender é o arcabouço teórico do qual o texto da BNCC como um todo se vale e no qual a Educação Física está inserida. Para Macedo (2018, 2019b), destaca-se na BNCC a linguagem das competências e habilidades do texto e seu alinhamento à lógica global das reformas neoliberais de currículo e das avaliações internacionais. De acordo com Ball (2010), essa linguagem reforça os conceitos de *performatividade*, entendida como modo de regulação e cultura, e *performance*, entendida como medida de produtividade e desempenho, ambos em luta por um sentido eficiente, utilitário e vendável de educação.

Nesse sentido, para Taubman (2009), essa linguagem da performatividade recupera nas reformas neoliberais os valores neotecnicistas oriundos das ciências da aprendizagem, em especial da psicologia da educação, de meados do século passado. Especificamente para o texto da Educação Física na BNCC, o documento estipula 10 competências, 69 habilidades específicas, 6 dimensões do conhecimento, 6 unidades temáticas e diferentes objetos de conhecimento. A distribuição das categorias de objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental na BNCC está exposta nas Figuras 19 e 20.

Figura 19 - Conteúdo da Educação Física na BNCC do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

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		

Fonte: BRASIL, 2017a.

Figura 20 - Conteúdo da Educação Física na BNCC do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

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, 2017a.

Logo, essas categorias remetem a uma extensa lista de objetos de conhecimento proposta pela BNCC (BRASIL, 2017a), sintetizada a seguir:

- 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), a de condicionamento físico (como as de academia) e a 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, rede 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); e das lutas, podendo ser as brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara, etc.), ou as de diversos países do mundo (*judô*, *aikido*, *jiu-jitsu*, *muay thai*, boxe, *chinese boxing*, esgrima, *kendo*, etc.).

Desse modo, para Rodrigues (2016), o currículo da Educação Física na BNCC não funciona como um currículo mínimo; pelo contrário, trata-se de um currículo máximo, se considerarmos todos os conteúdos e objetivos propostos.

A partir dos objetos de conhecimento, podemos afirmar que o documento projeta para a Educação Física a produção de identidades inseridas em um contexto global, ou melhor, cosmopolitas. Para Popkewitz (2008), o cosmopolitismo projeta um cidadão universal, guiado pela esperança de uma humanidade unificada pelo racionalismo. Segundo o autor, nos discursos sobre o cosmopolitismo na educação, observa-se

[...] que esses se baseiam em princípios humanísticos, na racionalidade e na busca pela aproximação de toda a humanidade em torno de valores comuns [...]. 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).

A visão desse projeto educativo é justamente a transformação dos indivíduos em cidadãos do mundo, mergulhados em uma cultura global. Com isso, o cosmopolitismo se articula com as reformas neoliberais de currículo, com a finalidade de colonizar os alunos por meio de uma cultura global e comum. A escola, nesse sentido, pode ser considerada como o que Deleuze e Guattari (1996, p. 49) definem como uma máquina (abstrata) de *rostidade*: “Essa máquina é denominada máquina de *rostidade*, porque é produção social do rosto, porque opera uma rostificação de todo o corpo, de suas imediações e de seus objetos, uma paisagificação de todos os mundos e de todos os meios”. Carvalho, Silva e Delboni (2017)

trazem essa discussão para o campo da educação e da recente reforma curricular da BNCC, ao afirmarem:

Esse modelo de base é, em verdade, o rosto do cidadão do mundo, ou o rosto que as forças dominantes econômicas, políticas e sociais almejam. Assim, esse rosto buscado toma como parâmetro o quadrilátero aprendizagem – competência – qualificação profissional – empregabilidade, sendo a aprendizagem convertida em competências que visam, nessa perspectiva, à obtenção de qualificações para garantir a empregabilidade máxima e, num círculo viciado e vicioso, é transformado/transportado para itens de aferição de “desempenho” em avaliações de larga escala (p. 485).

Assim, mesmo que a especificidade da EFE se afaste da lógica do desempenho em avaliações de larga escala como em outras disciplinas escolares¹⁰⁷, o texto da Educação Física na BNCC dialoga com esse projeto de produção de subjetividades cosmopolitas. Questionamos, portanto, se a formação docente do professor de Educação Física é capaz de lidar com tantos conteúdos, dada a especificidade de cada um deles. Nesse sentido, a BNCC projeta não apenas um ideal de aluno cosmopolita, mas também de professor. O efeito dessa ruptura, como aponta Taubman (2009), é que o trabalho do professor é transformado em um fazer docente mais técnico e impessoal.

A demanda por identidades cosmopolitas aptas para os novos desafios do mercado do trabalho se manifesta não apenas no primeiro sentido do currículo descrito por Veiga-Neto (2009), o *currículo como programação* (atalho), mas também no *currículo como história de vida* (caminho). Nos dois casos, “o que está em jogo é a trajetória que o sujeito percorreu, [de forma que] o primeiro produzirá efeitos sobre o segundo e vice-versa” (VEIGA-NETO, 2009, p. 19). Assim, o *currículo como história de vida*¹⁰⁸, *curriculum vitae*, reflete as demandas que produzem e que são produzidas pela sociedade. Em termos práticos, podemos destacar no corpo social os anseios do mercado do trabalho que cada vez mais cedo são imputados às crianças, como: a alfabetização precoce; a preocupação com os resultados das escolas nos exames de larga escala desde os primeiros segmentos de ensino, dos quais podemos destacar o Saeb e o Enem, assim como a posição das escolas no Indeb¹⁰⁹; as aulas/oficinas instrumentais *do futuro*, como programação e robótica; os cursos de idiomas e, mais recentemente, as

¹⁰⁷ Se bem que, desde 2009, a Educação Física foi inserida no Exame Nacional do Ensino Médio na área de linguagens (NOVAES et al, 2020). Ainda assim, não se compara a longa tradição das demais disciplinas escolares em exames de larga escala nacionais e internacionais.

¹⁰⁸ Ao analisar o *currículo como história de vida*, Veiga Neto (2009) direciona sua atenção para o produtivismo no Ensino Superior. Em nosso estudo, optamos por uma aplicação do conceito na Educação Básica.

¹⁰⁹ O Saeb é o Sistema de Avaliação da Educação Básica; o Enem é o Exame Nacional do Ensino Médio; o Indeb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

escolas bilíngues; entre tantos outros que atravessam a lógica escolar e extracurricular. Essa lógica não escapa também ao mercado das atividades extracurriculares de Educação Física, como as oficinas/aulas de lutas, natação, danças, ginásticas, *yoga*, etc., desde as mais tenras idades. Ou seja, o currículo da BNCC não está, nem por um momento, desarticulado dos anseios sociais, muito pelo contrário. Nesse sentido, como demonstrou Foucault (2014), a escola serve essencialmente como uma instituição de sequestro, agora mais do que nunca.

Portanto, o cosmopolitismo no currículo da BNCC imputa ao aluno (e aos professores) o conhecimento de um interminável leque de práticas corporais, programando assim as histórias de vida como cidadãos do mundo. Se quisermos extrapolar a classificação dos currículos e das identidades correspondentes de Nunes e Rúbio (2008) para a BNCC, podemos afirmar que esse projeto de *currículo performático* corresponde à produção de *identidades cosmopolitas e competentes*. Nesse sentido, para Foucault (2014, p. 30), poder e saber estão diretamente implicados, pois “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”, de forma a produzir formas de pensar, agir e viver específicas.

Como apontam Veiga-Neto (2009) e Popkewitz (2011), esse sentido de currículo (como programação) é profundamente afetado por um sentimento contínuo de falta que almeja preencher os *currículos vitae* para o mercado de trabalho em uma sociedade em constante transformação. Ou seja, esse sujeito cosmopolita existe pelo desejo incessante do preenchimento da globalidade e pela certeza de que estará sempre inacabado, o que se articula na educação com o relativamente recente conceito de aprendizagem (qualificação) ao longo da vida defendido por entidades educacionais de envergadura internacional, como a UNESCO¹¹⁰.

Voltando para o nosso objeto de análise desta seção, a BNCC, perguntamo-nos se seriam realmente os conteúdos e os objetivos da Educação Física no documento o que realmente falta aos nossos alunos e à nossa sociedade. É justamente a impossibilidade de uma resposta definitiva, pelo menos para definir esse currículo, o qual nos indica que o processo educativo é muito mais do que a definição de objetivos e conteúdos, o que mais uma vez coloca o conceito de currículo como programação da Educação Física na BNCC em questão.

¹¹⁰ A aprendizagem ao longo do processo de escolarização (Educação Básica) seria apenas o começo da jornada de qualificação profissional frente às demandas e volatilidade do mercado. Para a Unesco: “a educação básica é o alicerce da aprendizagem e do desenvolvimento humano ao longo da vida, sobre o qual os países podem desenvolver, de forma sistemática, outros níveis e modalidades de educação e formação. Tipicamente, a educação básica abrange o ensino fundamental e, cada vez mais, um ou mais anos de educação infantil. Normalmente, coincide com a escolaridade obrigatória”. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/education-quality>. Acesso em maio de 2021.

É nessa lógica de conceber a ação humana a partir de uma racionalidade instrumentalizante regida 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*. Consideramos que esses *técnicos do desejo*, inimigos da vida não fascista, escolhidos e vividos por nós mesmos, no campo do currículo sejam representados por aqueles que acreditam, indicam e sistematizam pormenorizadamente os conteúdos, objetivos e avaliações para a prática docente, como concebe a BNCC. Destaca-se aqui o papel de instituições filantrópicas financiadas por grandes corporações investidas no mercado da educação e obstinadas em colocar a BNCC em prática, como: o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular da Educação; a Fundação Lemann; o Todos pela Educação; o Instituto Ayrton Senna; o Instituto Península, entre outras (MACEDO, 2015, 2018).

Incluem-se aqui, além dos profissionais e instituições em questão, 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, 23). São aqueles que imputam aos professores, aos alunos e a toda a comunidade escolar a prescrição do essencial, do que deveria ser *desejo* no currículo, o que por essência é singular e intersubjetivo.

Há, pelos *técnicos do desejo* e, em certa medida, por todos nós, um entendimento de que a sistematização dos conhecimentos e o currículo, compreendidos corriqueiramente e erroneamente como sinônimos, seriam capazes de melhorar a qualidade da educação, sem ao menos discutir o que isso significa¹¹¹. Afinal, o currículo envolve,

[...] além dos documentos emanados dos órgãos planejadores e gestores da educação, os documentos das escolas, os projetos, os planos, os livros didáticos, a mídia, enfim, tudo que atravessa o espaço-tempo escolar, assim como tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado e que se coloca na forma de documentos escritos, conversações, ações e sentimentos vividos pelos praticantes do cotidiano, compreende-se que as diferentes dimensões do currículo são dimensões ou diferentes faces do mesmo fenômeno – o currículo escolar em sua relação com a realidade sociopolítica, histórica, econômica e cultural mais ampla. (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 489).

É preciso escapar das soluções simplistas dos *técnicos do desejo* compartilhadas com o senso comum de que a solução universal para os problemas da educação e da sociedade está no *currículo como programação*. Até porque o currículo – referimo-nos ao documento – é

¹¹¹ Para uma discussão sobre currículo e qualidade, sugerimos Lopes (2012).

apenas um (bastante complexo) dos aspectos do processo educativo. Como aponta Macedo (2019b, p. 54), precisamos sim de uma base para a educação no país:

A base é uma universidade que forme professores num ambiente de pesquisa e cultura. A base é a dedicação exclusiva do professor a uma escola, salário que permita a esse professor uma vida digna (em que a gente não quer só comida, mas diversão e arte). A base é alunos que podem comer e recebem ação do Estado no atendimento de suas necessidades básicas de saúde, saneamento e cultura. A base é escolas com boas condições materiais e de infraestrutura.

Assim, acreditamos que muitos dos problemas imputados ao currículo da Educação Física se referem, na verdade, à falta de boas condições materiais e de infraestrutura. A crítica comum de que a EFE se resume a alguns poucos esportes pode ser desconstruída, se consideramos as condições materiais (in)existentes. Ele nos ajuda a repensar as afirmações, como em Correia (2012), de que a sistematização dos conteúdos, ou seja, o *currículo como programação*, seria capaz de "limpar o terreno", "organizar a casa", após tantas (re)significações curriculares.

Esse, aliás, é o argumento de muitos dos defensores da sistematização dos conhecimentos da BNCC para a EFE, principalmente aqueles que militam periféricamente no campo do currículo e até mesmo da EFE. A ideia de que o currículo seja a resposta para os problemas é um argumento aparentemente racional que simplifica uma discussão inerentemente complexa sobre currículo e educação, uma resposta técnica típica da racionalidade neoliberal (LI, 2007). Falta o entendimento de que o currículo da Educação Física sempre será plural, nunca fixo, ou seja, sempre terá múltiplos significados, até mesmo contraditórios. Esse currículo não é fruto de pura racionalidade, mas sim um projeto humano, ou, como diria Nietzsche¹¹² (2002), demasiado humano. Isso não significa, no entanto, uma debilidade; pelo contrário, sugerimos pensá-lo a partir de sua potencialidade.

4.4 Um currículo afirmativo para uma Educação Física não fascista

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).

¹¹² Para Nietzsche (2002), filósofo edificante para o pensamento de Foucault (MACHADO, 2006), 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.

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 e que, por esse motivo, precisariam ser descartadas, pois sem dúvida trouxeram inestimável contribuição; tampouco que a BNCC, culminância de um grande projeto político neoliberal 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* e salvacionista, ou seja, reforçam a ideia de uma *essência* de homem a ser produzida ou revelada, exclui-se o imponderável e/ou o que foi deixado de lado. Do mesmo modo, quando a BNCC programa uma lista inalcançável de conteúdos e objetivos tratados, exclui as possibilidades de uma outra Educação Física, que mergulha na intersubjetividade e na singularidade de todos os envolvidos no processo educativo cotidiano, assim como de pontos de vista distintos. Desconsidera que os conceitos de identidade, currículo e qualidade são múltiplos e transitórios.

Esse é justamente o risco de uma Educação Física que fabrica um tipo específico de sujeito, que aqui chamamos de cosmopolita, o qual, ao tratar de uma inalcançável cultura corporal, esqueça-se de como a prática pedagógica é pessoal, passional e singular, e não universal. O perigo reside no sentido de que a tão cara cultura corporal se ressignifique em uma educação performática e cosmopolita vazia de significado.

Nesse sentido, no que consistiria uma Educação Física não fascista, ou um currículo não fascista? Consideramos mais produtivo iniciarmos por responder a tal questão por aquilo que ele não precisa ser: essencialista; salvacionista; identitário; excludente; universal e totalitário; exaustivamente prescritivo e diretivo. São esses inimigos não apenas de uma Educação Física não fascista, mas principalmente da vida, na medida em que se impõem para cercear a ação humana e negar o potencial dessa ação como construção diária. Podemos definir esse projeto não fascista como um *currículo afirmativo*, no sentido de que, para Nietzsche, “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). Trata-se de uma provocação aos adversários do currículo, um ensaio para “pensar de outro modo” (FOUCAULT, 1994, p. 15) o currículo, para além da programação e do currículo vitae.

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 alguém 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). É o currículo resultante da construção coletiva e cotidiana, tomado muito mais na horizontalidade do que na verticalidade.

Isso não significa dizer que um currículo não pode possuir, por absoluto, uma programação, uma fundamentação, no sentido de uma intencionalidade ou projeto de vida. Até porque, segundo Foucault (2004), não há vida que não seja normativamente orientada. Apenas não é uma programação à semelhança dos ideais de outrem, mas, como prefere Foucault (1997a), 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 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 (p. 25).

Em suma, esse currículo afirmativo, aliado da Educação Física não fascista, funciona 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*. 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 reestabelecerão 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).

E provoca: "Até que ponto não ajudamos, nós mesmos, a perpetuar nossos adversários? E por que, presos a eles e à lógica fascista que os encanta, não conseguimos nós mesmos nos libertarmos, e, como se diz por aí, dar uma de passarinho?" (VEIGA-NETO, 2009, p. 24).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos diante de uma reestruturação mundial dos sistemas de ensino alinhada à lógica do capital neoliberal. Essa ofensiva ocorre de diferentes formas e opera nas políticas públicas curriculares por meio de reformas que defendem a centralização de currículos padronizados e prescritivos, como a BNCC. Tudo isso em um contexto de desinvestimento do Estado na educação pública e na intensificação da atuação de redes políticas capitaneadas por atores privados travestidos de entidades filantrópicas (BALL, 2014). Esse é o pano de fundo desta tese, já bem documentado na literatura (ADRIÃO, 2017, 2018, 2021; BALL, 2010, 2013, 2014; FREITAS, 2018; GOODSON, 2014; HILL, 2003; LAVAL, 2019; LOPES, 2015; LOVELLES, 2016; MCCARTY, 2009; MACEDO, 2014, 2015, 2016, 2018, 2019a, 2019b; MOREIRA, 2010; RAVITCH, 2011; REID, 2009; TAUBMAN, 2009). Em vista de esse processo não ser uma novidade para a academia, o que realizamos especificamente neste trabalho foi investigar como esse paradigma, marcado por uma racionalidade técnica neoliberal, incide na EFE. Para tal, dividimos nossa investigação em quatro capítulos que giraram em torno de como a EFE se enreda nessa trama.

No primeiro capítulo, apresentamos como o discurso neoliberal repercute sobre o currículo da Educação Física na BNCC do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). Discutimos como o conceito de “governamentalidade” neoliberal, entendido por Foucault (2008) como o conjunto de tecnologias de *governo*¹¹³ da população, de si e do outro, funciona na fabricação de subjetividades econômicas que conduz os homens a pensá-los como empresas, ou melhor, empresários de si. Apontamos a causalidade imanente entre essa “governamentalidade” neoliberal, as políticas de currículo adotadas globalmente nas últimas décadas e a reforma curricular que culminou na BNCC. A partir dessa contextualização, realizamos uma análise discursiva do texto da Educação Física na BNCC, na qual destacamos a emergência de uma linguagem técnico-científica racional atrelada a uma lógica mercadológica. Esse diagnóstico apontou caminhos para as discussões que se sucederam nos capítulos seguintes.

No segundo capítulo, a análise se voltou para a relação entre a EFE e os atores privados que fazem parte de uma nova sociabilidade política, o “filantropocapitalismo”, entendido como estratégia de intervenção do mercado no setor público. Destacamos nesse cenário o “Time Impulsiona”, braço filantrópico da Península Participações, pertencente à família do bilionário Abílio Diniz. Desse modo, esse capítulo analisou a narrativa produzida

¹¹³ Ou “governo”, como prefere Veiga-Neto (2000).

pelo Impulsiona para a Educação Física no contexto de hegemonia das políticas neoliberais de currículo. Em um primeiro momento, descrevemos a rede política/discursiva na qual o Impulsiona se insere, de forma a demonstrar o alcance desse ator no cenário das políticas públicas de currículo, em especial na formação do professor. Pode-se afirmar que consiste em um tipo muito específico de privatização de uma narrativa sobre o currículo da EFE, uma vez que o Impulsiona se serve da racionalidade da BNCC e funciona como seu amplificador. Ao longo desse capítulo, procuramos desnaturalizar a narrativa sobre o significado da EFE no Impulsiona, atravessado por um ideal performático e que desenha contornos esportivizantes, acríticos, tecnocráticos e neo-higiênicos para esse componente curricular. Essa análise foi importante para compreendermos os efeitos bastante reais que a BNCC produz no contexto das políticas neoliberais de currículo.

O terceiro capítulo mergulhou em mais uma política pública que se enreda na trama curricular neoliberal, o PNLD, uma vez que ele foi incumbido de apoiar a reforma curricular da BNCC. Para tal, analisou a inserção da Educação Física no PNLD considerando o contexto dos livros didáticos desse componente curricular e o alinhamento dos manuais do professor com as políticas curriculares centralizadas. É importante frisar que a aquisição dos livros e manuais didáticos pelo PNLD é paga com recursos do governo federal, o que mais uma vez remete às diferentes formas de privatização. Em um primeiro momento, esse capítulo se ocupou de colocar em contexto a inserção dos manuais do professor de EFE no PNLD, enfatizando que ela representa um momento de descontinuidade nos livros didáticos de EFE marcado por um retorno do modelo dos manuais e guias ginásticos da primeira metade do século passado. Em seguida, realizou uma leitura crítica da coleção *Práticas Corporais: Educação Física - Manual do Professor*, publicada pela Editora Moderna. A análise indicou que os manuais se valem de uma estratégia de roteirização que desloca a concepção da docência de um fazer intelectual para uma fazer instrumental, ao passo que se abstém no aprofundamento dos referenciais curriculares dessa disciplina escolar. Outrossim, a coleção naturaliza a linguagem neotecnocrática e mercadológica da BNCC, o que nos levou a afirmar que seus manuais corporificam as reformas neoliberais de currículo.

Em resumo, o conjunto dos três primeiros capítulos fornece um quadro geral que possibilita visibilizar que a EFE está inserida em um processo de transição no qual o discurso neoliberal atravessa seu currículo e se apodera vertiginosamente sobre a concepção dessa disciplina escolar. Estamos diante de dispositivos curriculares de grande envergadura: a BNCC, como documento normativo; os manuais do professor, pela sua distribuição nacional em escolas públicas; o Impulsiona, pela sua densa rede política. Todos reforçam o poder

impositivo da “governamentalidade” neoliberal que tensiona por uma mudança no sentido da EFE.

Assim, a “governamentalidade” neoliberal incide em uma mudança no campo da educação em geral e, por conseguinte, na EFE. Nesse sentido, para Foucault (2014), poder e saber estão diretamente implicados, pois “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (p. 30), produzindo formas de pensar, agir e viver específicas. Foucault nos convida a pensar no que o poder – no nosso caso a “governamentalidade” neoliberal – tem de produtivo, ou seja, que saberes ela produz e faz circular para a fabricação de subjetividades alinhadas, em nosso contexto, à lógica da performatividade na educação. Por conseguinte, os saberes que emergem na EFE retroalimentam a “governamentalidade” neoliberal. Nesse sentido, para Foucault (1979, p. 27), “o saber não é feito para compreender; ele é feito para cortar”, marcando assim a força produtiva das relações de poder.

Esse corte no sentido da EFE não significa o advento de uma nova concepção por completo, mas de uma luta por significação. Trata-se de um sentido que assume contornos associados a uma performatividade neoliberal, entendida como a transição de questões como “isso é verdadeiro?” ou “isso é justo?” para “isso é útil, vendável, eficiente?” (LYOTARD, 2015). Portanto, a performatividade à qual nos referimos na EFE está balizada por critérios de utilidade, vendabilidade e eficiência que se esperam da educação em uma sociedade altamente globalizada do século XXI. Esse sentido performático da EFE se manifesta associado à linguagem tecnocrática e mercadológica da BNCC, ostentando contornos cosmopolitas, esportivizantes, acrílicos e roteirizados, assim como uma tendência para o neo-higienismo, uma vez que esse discurso se molda facilmente à lógica da performatividade.

Em linhas gerais, viemos destacando ao longo da tese um momento de ruptura no sentido da EFE que coaduna com uma série de transformações no corpo social associadas à “governamentalidade” neoliberal. Reforçamos que essa “governamentalidade” não reflete uma estrutura externa aos sujeitos, muito pelo contrário, pois, como afirma Ball (2014), o neoliberalismo está “aqui dentro” bem como “lá fora”, provocando um rearranjo não apenas econômico, mas também cultural e político. Isso potencializa os efeitos das políticas públicas de currículo neoliberais, uma vez que ecoa nos diferentes sujeitos da mudança, sejam eles alunos, professores, gestores, pais e responsáveis, mídia e outros setores da sociedade. Por esse motivo, Taubman (2009) é pessimista no enfrentamento ao discurso neoliberal na educação, uma vez que ele permeia nossa forma de viver e de perceber o mundo ao nosso redor. Nós, no entanto, optamos por uma postura mais otimista, até porque, segundo Foucault

(2008), a regra da vida social é o conflito de “governamentalidades”. Em outras palavras, a força impositiva que a racionalidade neoliberal produz na EFE não é definitiva, pois se insere em um campo de luta por diferentes sentidos.

Dito isso, precisamos ser cautelosos ao declararmos a emergência de uma *Educação Física neoliberal*. De acordo com Macedo (2016), o conceito de “governamentalidade” neoliberal em Foucault (2008) tem sido útil para visibilizar as recentes mudanças nas políticas educativas, mas o próprio filósofo afirma que o neoliberalismo não é nem estático, nem totalizante. Se, por um lado, marcar a emergência de uma Educação Física neoliberal expõe os perigos que dela decorrem, por outro, falha em reconhecer que sua forma de ação, ainda que sistemática, é difusa e encontra diferentes pontos de resistência. Dito de outra maneira, o risco está em confundir o rótulo com a realidade. Podemos, portanto, afirmar que, principalmente por incidir diretamente nas políticas públicas de currículo e nos sujeitos, a ação da discursividade neoliberal é geral, mas não total e determinista.

Os perigos dessa Educação Física sob o manto neoliberal aos quais nos referimos se apresentam de várias maneiras. Entre elas, destacamos ao longo do texto: 1) o retorno de uma linguagem neotecnocrática para a EFE, que fragmenta a concepção de educação; 2) a superesportivização do seu currículo; 3) o silenciamento das teorias críticas/pós-críticas de currículo, que substitui valores humanísticos por mercadológicos; e 4) a roteirização/instrumentalização da ação docente. De todo modo, não pretendemos questionar por completo a utilidade dos dispositivos curriculares analisados: a BNCC enquanto documento norteador que pode oferecer uma maior sistematização do conhecimento; os manuais didáticos na função de auxiliar professores na elaboração de suas aulas; e o Impulsiona enquanto plataforma fomentadora da formação docente. Até mesmo porque as mudanças que descrevemos são muito atuais, o que não favorece o distanciamento necessário para uma leitura precisa de seus efeitos positivos e negativos.

Nesse sentido, como afirma Foucault (1995, p. 256), nossa opinião “é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer”. Apesar de, na maior parte das vezes, termos nos posicionado contrariamente aos efeitos das políticas neoliberais no currículo da Educação Física, o foco principal do trabalho foi problematizar e trazer à tona para a EFE a discussão em torno do conceito de performatividade da educação nesse componente curricular. Dessa forma, não nos dispusemos a realizar uma mera “crítica retórica do neoliberalismo” (BALL, 2014, p. 2) aplicada à EFE, mas a apontar as formas nas quais essa disciplina vem sendo

atravessada por políticas neoliberais para, por fim, concebermos possibilidades de enfrentamento.

Motivados por esse argumento comum e, por vezes, superficial, que associa os trabalhos acadêmicos a críticas retóricas, no quarto e último capítulo da tese retomamos a discussão da centralização curricular na BNCC para refletirmos sobre outras formas de fazer currículo. Em um primeiro momento, destacamos a ancoragem de diferentes tradições curriculares da EFE pautadas em perspectivas essencialistas e salvacionistas. Tecemos, assim, a relação entre a trajetória do(s) currículo(s) da EFE com diferentes regimes de verdade que direcionaram para a fabricação de subjetividades e identidades específicas. Em seguida, posicionamos o texto da Educação Física na BNCC como dispositivo de poder que visa à produção de identidades cosmopolitas e performáticas. Após essa argumentação, cogitamos as possibilidades de liberação da EFE por meio de um “currículo afirmativo”, em consonância com os princípios de uma vida não fascista propostos por Foucault (2001). De forma geral, identificamos nesse capítulo os seguintes aspectos, inimigos de um currículo afirmativo para a EFE: o essencialismo e a fixação de identidades; o salvacionismo; o caráter excludente, universal, totalitário e exaustivamente prescritivo e diretivo do currículo. São esses os adversários que propusemos enfrentar para combater a normatividade dos currículos escolares em prol de uma Educação Física menos fascista.

Neste momento, dispomo-nos a apontar alternativas para alguns dos problemas levantados ao longo deste trabalho: 1) a normatividade nos currículos escolares; 2) o silenciamento teórico na formação dos professores; 3) e a roteirização dos livros/manuais didáticos.

1) Em relação à normatividade do currículo da Educação Física, em especial para os gestores e professores que se deparam com a tarefa da produção de documentos curriculares alinhados à BNCC, indicamos que valorizem a produção dos currículos por meio de processos locais e democráticos entre os diferentes membros da comunidade escolar, incluindo aqui os responsáveis, os gestores, os professores, os alunos e outras demandas locais. Nesse sentido, sugerimos que trabalhem nas brechas da normatividade da BNCC para a produção de um sentido de currículo que não seja fixo. Acreditamos que esse seja um caminho viável enquanto não revisamos os pressupostos centralizadores da BNCC. Como afirmamos no Capítulo 4, reconhecemos que algum tipo de normatividade é sempre inevitável, mas defendemos que a BNCC poderia ser pensada em termos de princípios gerais e não por uma extensa lista de objetivos educacionais (competências e habilidades).

2) Quanto à formação de professores, conforme problematizado no capítulo sobre o Impulsiona, apontamos a necessidade de um aprofundamento nas tradições curriculares. Sugerimos evitar os modismos que se transformaram em uma verdadeira avalanche discursiva na educação em nome de um certo *praticismo* (como as metodologias ativas, o ensino híbrido, a sala de aula invertida, o *project based learning*, entre tantos outros), como se a teorização curricular não tivesse qualquer ligação com a sala de aula. Como defende Sahlberg (2015), uma boa formação ultrapassa em muito o saber fazer, que tem sido foco das recentes políticas de formação docente, conforme expusemos no caso do Impulsiona. Entretanto, podemos nos aproveitar do momento em que as mídias digitais impulsionam a formação dos professores remotamente para visibilizarmos as tradições curriculares da Educação Física de forma dinâmica.

3) Sobre a roteirização dos livros/manuais didáticos, reforçamos as possibilidades para futuros manuais didáticos postas no final do terceiro capítulo: a) apresentar alternativas não diretivas de ensino; b) valorizar a investigação e a produção dos saberes locais; c) aprofundar nas teorias curriculares que valorizam o saber sobre o fazer; e d) evitar a reprodução da linguagem neotecnocrática da BNCC. Dito de outra forma, cremos que a roteirização não seja um imperativo para os manuais didáticos. Como apontamos no item anterior, podemos nos apoiar nos próprios dispositivos das políticas centralizadoras de currículo, como o PNLD, as plataformas de formação docente e os currículos locais, para subverter a lógica vigente.

Pensando nos desdobramentos desta tese e abrindo o caminho para outros trabalhos que almejem seguir as pegadas da nossa linha de pesquisa, consideramos que seria elucidativa uma investigação sobre a participação de indivíduos que ocupam papel estratégico no jogo de forças que descrevemos. No que concerne à relação entre a EFE e as políticas públicas, como a BNCC, o PNLD e o Impulsiona, essas investigações poderiam questionar informantes de elite de instituições-chave públicas e privadas envolvidas em momentos importantes de decisão sobre a Educação Física nas políticas públicas de currículo, entre funcionários governamentais, professores universitários, representantes de instituições filantrópicas, entre outros envolvidos no debate em torno do currículo dessa disciplina escolar. Esse método foi empregado por Tarlau e Moeller (2020) para investigar a participação da Fundação Lemann na articulação em torno da BNCC publicada em 2017 e, na nossa opinião, foi bem sucedido em demonstrar os meios utilizados pelos atores ditos filantrópicos para reconstruírem a educação pública à imagem do mercado.

Ademais, outros estudos poderiam investigar as estratégias adotadas por professores de Educação Física para escapar da lógica da BNCC, reconhecendo que estes também

produzem currículo. Nesse sentido, eles não apenas reproduzem os documentos curriculares, pois, como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas de currículo são reinterpretadas pelos docentes, que, no entanto, colocam a política em ação de formas distintas, por vezes até em sentido contrário às forças impositivas. Nesse sentido, o dossiê organizado por Lopes e Macedo (2021), intitulado “uma alternativa às políticas centralizadoras de currículo”, poderia servir de referência para pensarmos em experiências semelhantes na EFE, uma vez que as autoras defendem a produtividade de uma intervenção nas políticas curriculares por meio de uma rede intersubjetiva que agregue “professores em serviço, pesquisadores da Universidade também formadores de professores, professores em formação inicial que, no espaço situado da escola, vão se produzir como sujeitos” (LOPES; MACEDO, p. 6). Redes assim podem trabalhar na produção de currículos, demonstrando a possibilidade de políticas públicas de currículo situadas nas escolas e não em políticas centralizadoras. Nesse sentido, as possibilidades de enfrentamento e de liberação que destacamos ao longo desta tese podem subsidiar outros estudos no campo da EFE.

Sobre essas possibilidades de enfrentamento e de liberação, advertimos, por fim, que não pretendemos normatizar uma outra forma de pensamento e de comportamento. Esperamos ter deixado claro que esta pesquisa não almejou oferecer uma terceira via e sim defender que existem múltiplas, com “um só imperativo, mas que será categórico e incondicional: nunca fazer política” (FOUCAULT, 2008, p. 6), mas sim “propor ferramentas que possam ter importância tática em um campo de força” (LAVAL, 2020, p. 38) e cientes de que o inimigo, apesar de poderoso, não é onipresente.

A partir desta tese, na qual defendemos vivermos em um momento de luta por mudança no sentido da EFE produzido por uma “governamentalidade” neoliberal, gostaríamos de oferecer um outro sentido para a famosa frase de Foucault (1979) já citada – “o saber é feito para cortar”: não se trata apenas do que *o poder faz conosco*, mas do que *fazemos com o saber* para pensarmos em novas relações de poder. Essa leitura alternativa embasa o nosso derradeiro convite ao leitor: cortar as verdades estabelecidas, abrindo caminhos para a criação de redes de atuação que contrabalanceiem a racionalidade neoliberal e que afirmem a educação para além dos ditames do mercado.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. *et al.* Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, jan./mar. 2016.
- ADRIÃO, T. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios na educação básica. In: MARINGONI, G. *et al* (org.). **O negócio da educação**: aventuras na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: Olho d'Água, 2017, p. 129-144.
- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018.
- ADRIÃO, T; DOMICIANO, C. A educação pública e as corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 1-18, 2018.
- ADRIÃO, T; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, M.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 49-54.
- ADRIÃO, T. Trends of subordination to profit after the pandemic: the privatization of education. **América Latina en Movimiento**, Quito, mar. 2021.
- AGUIAR, M.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.
- ARROYO, M. G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, p. 15-31, 2016.
- AVAMEC. **Metodologias ativas na educação física**. 2021a. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/peninsula/curso/1102/unidade/541/acessar?continue=true>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- AVAMEC. **Competências socioemocionais na educação esportiva**. 2021b. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/peninsula/curso/133/unidade/169/acessar?continue=true>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- AVELAR, M.; BALL, S. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, v. 64, p. 65-73, jan. 2017.
- BALL, S. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010.
- BALL, S. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.

BALL, S. **Educação global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BASE Nacional Comum Curricular. [s. l., s. n.], 2018. 1 vídeo (0,32 s). **Publicado pelo canal Ministério da Educação.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Z. **Vida para o consumo:** a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BERTON, D. **Manual do professor para a educação física:** 6º ao 9º ano. Curitiba: Terra Sul, 2018.

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar**, ano IV, v. 1, p. 156-175, jul. 2018.

BISHOP, M.; GREEN, M. **Philanthrocapitalism:** how the rich can save the world. Londres: A&C Black, 2008.

BLOOM, B. **Taxionomia de objetivos educacionais:** domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.

BOOG, A. C.; URIZZI, E. **Práticas corporais e a educação física escolar:** 1 e 2º anos. São Paulo: Boreal Edições, 2018a.

BOOG, A. C.; URIZZI, E. **Práticas corporais e a educação física escolar:** 3 a 5º anos. São Paulo: Boreal Edições, 2018b.

BOSCATTO, J.; IMPOLCETTO, F.; DARIDO, S. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a educação física? **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016.

BOUDON, R. **Education, opportunity, and social inequality:** changing prospects in western society. Nova York: Wiley, 1974.

BRACHT, V. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. n. 2, p. 23-28, 1996.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Magister, 2005.

BRACHT, V. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que pode ser. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

BRANDOLIN, F.; KOSLINSKI, M. C.; SOARES, A. J. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 26, n. 4, p. 601-610, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto-Lei n. 69450, de 1º de novembro de 1971**. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1971.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação. Brasília, DF: Presidência da República, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Luiz Roberto Curia, Livia Céspedes e Juliana Nicoletti. 47. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2012. (Coleção Saraiva de legislação).

BRASIL. **Lei de responsabilidade fiscal**: lei complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. 4. reimpr. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria da Educação Básica, 2017a.

BRASIL. **Edital de convocação 01/2017** – CGPLI: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2019. DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017b.

BRASIL. **Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019**: Educação Física – guia de livros didáticos - Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020**: Educação Física – guia de livros didáticos - Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

CARVALHO, J.; SILVA, S.; DELBONI, T. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 481-503, 2017.

CASSIANO, C. C. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

COLL, C. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1997.

COLUMBIA UNIVERSITY. **Teacher Training & BNCC - Columbia Global Dialogues**. 2018. Disponível em: <https://globalcenters.columbia.edu/events/teacher-training-bncc-columbia-global-dialogues>. Acesso em: 24 dez. 2020.

CORREIA, W. R. 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.

CORREIA, W. Educação física escolar: desafiando a sua presumível imutabilidade. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 691-700, out./dez. 2014.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Autores associados, 2004.

DARIDO, S.; IMPOLCETTO, F.; BARROSO, A. L.; RODRIGUES, H. Livro didático na educação física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, v. 16, n. 2, 2010.

DARIDO, S. *et al.* **Práticas corporais**: educação física: 1º a 2º anos: Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2017a.

DARIDO, S. *et al.* **Práticas corporais**: educação física: 3º a 5º anos: Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2017b.

DARIDO, S. *et al.* **Práticas corporais**: educação física: 6º a 9º anos: Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2018.

DELORS, J (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**, Porto: Res, s/d.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. 10.000 a. C.: a geologia da moral (quem a terra pensa que é?). In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. 34. ed. v. 1 **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: 1996. p. 53-91.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2010.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019.

DOWBOR, L. **A Era do Capital Improdutivo**. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

ESCOLAS E COMUNIDADES ATIVAS. **O PNUD**. 2020. Disponível em: <https://www.escolasecomunidadesativas.org/o-pnud>. Acesso em: 7 jan. 2020.

FARINATTI, P.; FERREIRA, M. S. **Saúde, promoção da saúde e educação física: conceitos, princípios e aplicações**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2006.

FERREIRA JUNIOR, J.; OLIVEIRA, M. Educação física escolar e tecnologias digitais de informação e comunicação na Base Nacional Comum Curricular... Como é que conecta!!? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 150-167, 2016.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Dados estatísticos sobre o PNLD**. 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: fev. 2021.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986a.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986b.

FOUCAULT, M. **Politics, philosophy, culture: interviews and other writings, 1977-1984**. Nova Iorque: Routledge, 1988.

FOUCAULT, M. Respuesta a una pregunta. In: FOUCAULT, Michel. **Las redes del poder**. Buenos Aires: Almagesto, 1993. p. 13-47.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: o uso dos prazeres** (v. 2). Rio de Janeiro: Graal, 1994.

FOUCAULT, M. 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, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1997a.

FOUCAULT, M. Nascimento da biopolítica. In: FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. Préface. In: **Dits et écrits II: 1976-1988**. Paris: Quatro, Gallimard. 2001.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ditos e escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France: 1978-1979. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. La “gouvernementalité”. In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits II**. Paris: Gallimard/Quarto, 2011.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIEDMAN, M. **Free to choose**: a personal statement. Nova Iorque: Harcourt, 1980.

FURTADO, R.; COSTA, G. Perspectiva docente sobre as “repercussões” da Base Nacional Comum Curricular na formação de professores de educação física. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 28, p. 681-701, jan.-abr. 2020.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, v. 27, n. 2, 2002.

GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990.

GOODSON, I. Social histories of educational change. **Journal of Educational Change**, v. 2, n. 1, p. 45-63, 2001.

GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOODSON, I. Context, curriculum and professional knowledge, history of education. **Journal of the History of Education Society**, Tavistock, v. 43, n. 6, p. 768-776, 2014.

GOODSON, I.; PETRUCCI-ROSA, M. I. The journey of school knowledge in High School and the concept of refraction. **Revista Pró-posições**, Campinas, v. 29, n. 1, 2018.

GRUPO SANTILLANA. **Quem somos**. Grupo Santillana, 2019. Disponível em: <https://www.gruposantillana.com.br/web/gruposantillana/santillana>. Acesso em: 12 jun. 2019.

GRUPOSANTILLANA. **Institucional**. 2021. Disponível em: <https://www.gruposantillana.com.br/institucional>. Acesso em: 15 fev. 2021.

GUTTMANN, A. **From ritual to record**: the nature of modern sports. New York: Columbia University Press, 1978.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003.

HILL, D. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem fronteiras**, Braga, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez. 2003.

HOWARTH, D. **Discourse**. Buckingham: Open University, 2000.

IMPULSIONA. **Congresso de Educação Esportiva**. 2019. Disponível em: <https://impulsiona.org.br/1o-congresso-de-educacao-esportiva/> . Acesso em: 20 dez. 2020.

IMPULSIONA. **Tudo sobre educação esportiva**. 2020a. Disponível em: <https://impulsiona.org.br/>. Acesso em: 22 dez. 2020.

IMPULSIONA. **20 razoes para praticar esportes na escola**. 2020b. Disponível em: <https://impulsiona.org.br/20-razoes-para-praticar-esportes-na-escola/> . Acesso em: 8 jan. 2021.

IMPULSIONA. **Sobre**. 2020c. Disponível em: <https://impulsiona.org.br/sobre/>. Acesso em: 5 jan. 2021.

INÁCIO, H. *et al.* Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios – reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, p. 48, p. 168-187, 2016.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Relatório de Atividades 2019**. 2019. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-anual-2019.pdf> . Acesso em: 20 dez. 2020.

JAERN, L.; FERREIRA, M. S. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, Braga, v. 12, n. 3, p. 256-272, set./dez. 2012.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-131.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, C. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. São Paulo: Elefante, 2020.

LEMO, G. A.; MACEDO, E. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, p. 57-73, 2019.

LEOPOLDINO, L. *et al.* **Encontros educação física**: 1º e 2º anos. São Paulo: FTD Educação, 2018a.

LEOPOLDINO, L. *et al.* **Encontros educação física**: 3º, 4º e 5º anos. São Paulo: FTD Educação, 2018b.

LI, T. M. **The will to improve**: governmentality, development, and the practice of politics. Durham: Duke University Press, 2007.

LIMA, A. L.; GIL, N. 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, A. C. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? *In*: VIANA, Fabiana da Silva et al (org.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

LOPES, A. C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. *In*: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. (org.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Apresentação: uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e27181, 2021.

LOUREIRO, M. W.; MOREIRA, K. Livros didáticos de educação física: um balanço da produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020.

LOVELESS, T. **The 2016 Brown Center report on American education**. Washington: Brookings Institution, 2016.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2015.

MACEDO, E. A imagem da ciência: folheando um livro didático. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 103-129, abr. 2004.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MACEDO, E. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, 2015.

MACEDO, E. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 26, p. 1-23, 2016.

MACEDO, E. O que é a Base? E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, M.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, E. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019a.

MACEDO, E. A educação e a urgência de “desbarbarizar” o mundo. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1101-1122, jul./set. 2019b.

MACHADO, R. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MAGER, R. **A formulação dos objetivos de ensino**. Rio de Janeiro: Globo, 1978.

MARINGONI, G. *et al.* (org.) **O negócio da educação**: aventuras na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: Olho d'Água, 2017.

MARTINELLI, T. *et al.* A educação física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 76-95, 2016.

MCCARTY, T. The impact of high-stakes accountability policies on native American learners: Evidence from research. **Teaching Education**, Abingdon, v. 20, n. 1, p. 7-29, 2009.

MEC/INEP. **Censo Escolar 2017**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: maio 2021.

MELLO, A. S. *et al.* A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.

MELLO, J. G.; NOVAES, R.; TELLES, S. Educação física escolar a distância: possibilidades de atuação na educação básica. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, e1094, 2020.

MOELLER, K. **The gender effect**: capitalism, feminism, and the corporate politics of development. Berkeley: University of California, 2018.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. SOUZA, C.; MORALES, O. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33.

MOREIRA, A. F. A qualidade e o currículo da educação básica brasileira. *In*: PARAÍSO, M. **Antônio Flávio Barbosa Moreira**: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOREIRA, L. *et al.* Apreciação da base nacional comum curricular e a educação física em foco. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, p. 48, p. 61-75, 2016.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pró-posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 51-66, set./dez. 2012.

NAR-SP – Núcleo de Alto Rendimento Esportivo de São Paulo. **Quem somos**. 2020. Disponível em: <https://www.narsp.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 22 dez. 2020.

NEIRA, M. **Ensino de educação física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

NEIRA, M. **Educação física**. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M.; NUNES, M. **Pedagogia da cultura corporal críticas e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

NEIRA, M.; SOUZA JUNIOR, M. A educação física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

NEIRA, M. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. *In*: CONBRACE, 20, Goiânia, 2017. **Anais...** Porto Alegre: [s.n.], 2017. p. 2974-2978.

NEIRA, M. Incoerências e inconsistências na BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NEIRA, M.; BORGES, C. C. Esquadrinhar e governar: análise das recomendações do CONFEF para a educação física escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 571-590, 2018.

NEIRA, M. 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, M.; NUNES, M. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da educação física. *In*: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.). **Educação física escolar**. Natal: EDUFRRN, 2020, v. 5, p. 25-43.

NEIRA, M. Negacionismo científico no ensino de educação física. **Jornal da USP**, São Paulo, 28 jan. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/negacionismo-cientifico-no-ensino-de-educacao-fisica/>. Acesso em: 2 fev. 2021.

NOVAES, R. **A educação física no Exame Nacional do Ensino Médio**. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Exercício e do Esporte) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

NOVAES, R.; TRIANI, F.; TELLES, S. 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, R.; TRIANI, F.; SOARES, A. J.; TELLES, S. Educação física escolar S.A.: mudanças e subjetividades na norma corporativa. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e233849, 2021.

NOVAES, R.; LUTZ, T.; TRIANI, F.; TELLES, S. Educação física escolar no discurso imagético do Conselho Federal de Educação Física. **Revista Temática**, João Pessoa, ano XV, n. 12, 2019.

NOVAES, R.; MELLO, J. G.; SOARES, A. J.; TELLES, S. A Educação Física no novo Enem: um estudo analítico de conteúdo. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 32, p. 1-23, e-06964, 2021.

NUNES, M.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, Braga, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, A. C.; PETRUCCI-ROSA, M. I. Recontextualizações e hibridismos em processos de elaboração e avaliação de livros didáticos de Química. **Química Nova Escola**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 273-283, 2016.

OLIVEIRA, L. Foucault. Vigiar e punir: nascimento da prisão. In: TELLES, S.; NOVAES, R. **Reflexões sobre corpo, esporte e sociedade**. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

PERTUZATTI, I.; DICKMANN, I. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na educação física. **Motrivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 113-129, 2016.

PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO 2019. Editora Moderna, 2019. Disponível em: <https://pnldf1.moderna.com.br/educacaofisica/praticascorporais>. Acesso em: fev. 2021.

PNUD. **Caderno de Desenvolvimento Humano sobre Escolas Ativas no Brasil**: 2016. Brasília: PNUD: INEP, 2016.

POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

POPKEWITZ, T. S. **Cosmopolitanism and the age of school reform**: science, education, and making society by making the child. New York: Routledge, 2008.

POPKEWITZ, T. S. Cosmopolitismo, o cidadão e os processos de abjeção: os duplos gestos da pedagogia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 38, p. 361-394, jan./abr. 2011.

POPKEWITZ, T. S.; LINDBLAD, S. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 727-754, 2016.

PUCHTA, D. R. **A escolarização dos exercícios físicos e os manuais de ginástica no processo de constituição da educação física como disciplina escolar (1882-1926)**. 2015. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

QUINTANA, M. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REZER, R. Reflexões didático-pedagógicas acerca do ensino do esporte no processo de formação de professores de educação física. **Movimento**, v. 16, n. 1, p. 271-292, 2010.

REID, A. 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.

RODRIGUES, C. E. Habilidades socioemocionais: a OCDE e seu projeto de governança educacional global. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED. 2015.

RODRIGUES, A. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 32-41, 2016.

RUFFINO, L.; SOUZA NETO, S. Saberes docentes e formação de professores de educação física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 42-60, 2016.

SAHLBERG, P. **Finnish Lessons 2.0**. Nova York: Teachers College Press, 2015.

SAHLBERG, P. Global Educational Reform Movement and its impact on schooling. In: MUNDY, Karen *et al.* (org.). **Handbook of Global Education Policy**. Nova Jersey: Wiley-Blackwell, 2016. p. 128-144.

SANTOS, C. M. **Na prática a teoria é outra?** Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no serviço social. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2011.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SENA, D. *et al.* A BNCC em discussão na formação continuada de professores de educação física: um relator de experiência – Natal/RJ. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVA, A.; MARTINS, R.; SILVA, M. BNCC: o que dizem os professores. In: CONBRACE, 20., 2017, Goiânia. **Anais...** Porto Alegre: [s.n.], 2017. p. 1347-1352.

SILVA, E. M. Crítica às metodologias ativas na formação profissional em serviço social. **Temporalis**, Brasília, ano 19, n. 38, p. 147-161, 2019.

SILVA, I. A.; PAULA, C. F.; FERNANDES, I. P.; OLIVEIRA, N. C.; ANACLETO, F. N. PNLD e a educação física: uma análise comparativa entre os componentes curriculares no

ensino fundamental. **Revista de Ensino Educação e Ciências Humanas**, v. 21, n. 1, p. 102-111, 2020.

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

SOARES, C. L. Pedagogias do Corpo: higiene, ginásticas, esporte. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 75-86.

SOARES, C. L. **Educação física**: raízes europeias e Brasil. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SOUZA JÚNIOR, M. *et al.* Educação física e livro didático: entre o hiato e o despertar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 479-493, abr./jun. 2015.

STALLIVIERI, R. **Manual do professor para a educação física**: 1º ao 2º ano. Curitiba: Terra Sul, 2017.

STALLIVIERI, R. **Manual do professor para a educação física**: 3º ao 5º ano. Curitiba: Terra Sul, 2018.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação física escolar**: fundamentação de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

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

TAVARES, R.; GARCIA, L.; RODRIGUES, A. Base Nacional Comum Curricular e Educação Física: análise de tendências e lacunas da produção acadêmica no Brasil. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 11, p. 185-207, jul./dez. 2019.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, G.; PORTOCARRERO, V. (org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

VEIGA-NETO, A. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... In: GARCIA, R. **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 35-64

VEIGA-NETO, A. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 esp., p. 947-963, out. 2007.

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

VEIGA-NETO, A. Governamentalidade e educação. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 65, p. 19-41, 2013.

VEIGA-NETO, A. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, 2015.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VEIGA-NETO, A.; SILVA, M. Educação e estudos foucaultianos: uma entrevista com Alfredo Veiga-Neto. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 254-263, 2021.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.