

 **Biopotência dos corpos enquanto virtualidade expansiva do currículo cultural da Educação Física**

*Clayton Cesar de Oliveira Borges**

*Pedro Xavier Russo Bonetto***

*Rubens Antonio Gurgel Vieira****

Resumo: A Educação Física escolar situa-se historicamente no horizonte da governamentalidade biopolítica. Não obstante, uma proposta curricular do componente vem, há duas décadas, sendo experienciada na educação básica, indicando como objetivo a constituição de experiências subjetivas não homogêneas e, por conseguinte, sinalizando outros modos de se pensar o corpo. Diante disso, o objetivo deste ensaio é dar a ver a operacionalidade de conceber o currículo em pauta relacionando-o com o conceito de biopotência. Inicialmente, aborda-se a tematização do corpo na Educação Física e seus efeitos curriculares. Em seguida, desloca-se a análise para as relações existentes entre os conceitos de corpo e biopolítica, com o intuito de efetuar um breve traçado das reverberações que a tematização da biopolítica vem adquirindo na esfera educacional e, mais particularmente, na Educação Física. O terceiro momento, de caráter teórico-reflexivo, dedica-se à exploração da noção de biopotência e à sua articulação com investigações recentes sobre o currículo cultural, evidenciando práticas que potencializam modos de existência. Conclui-se que, ao reconhecer e valorizar os mais distintos corpos e, por corolário, todas as formas de existência, parece plausível argumentar que a perspectiva curricular de que aqui se trata pode ser concebida na condição de biopotência dos corpos.

Palavras-chave: Educação Física; Biopolítica; Biopotência.

* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor em Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: prof.claytonborges@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6603300368484454>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4383-1192>.

** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail: pedro.bonetto@upe.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4174932134014306>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3194-1423>.

*** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor da Universidade de Lavras (UFLA). E-mail: rubensgurgel@ufla.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0784257177718305>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9409-9245>.

Biopotency of Bodies as Expansive Virtuality in the Cultural Curriculum of Physical Education

Abstract: School Physical Education is historically situated within the horizon of biopolitical governmentality. Nevertheless, a curricular proposal for this subject has been experienced in basic education over the past two decades, aiming to constitute non-homogeneous subjective experiences and, therefore, indicating alternative ways of thinking about the body. This essay aims to demonstrate the operability of conceiving this curriculum in relation to the concept of biopotency. It first addresses the thematization of the body in Physical Education and its curricular effects. It then shifts the analysis to the relationship between the concepts of body and biopolitics, outlining how the discussion of biopolitics has resonated in the educational field, particularly in Physical Education. The third section, theoretical and reflective in nature, explores the notion of biopotency and articulates it with recent research on the cultural curriculum, highlighting practices that enhance ways of existing. It concludes that by recognizing and valuing diverse bodies—and, by extension, all forms of existence—it is plausible to argue that the curricular perspective discussed here can be understood as a manifestation of the biopotency of bodies.

Keywords: Physical Education; Biopolitics; Biopotency.

Biopotencia de los cuerpos como virtualidad expansiva en el currículo cultural de la Educación Física

Resumen: La Educación Física escolar se encuentra históricamente situada en el horizonte de la gubernamentalidad biopolítica. Sin embargo, una propuesta curricular de este componente ha sido experimentada en la educación básica durante las últimas dos décadas, con el objetivo de constituir experiencias subjetivas no homogéneas y, por lo tanto, señalar otros modos de pensar el cuerpo. Este ensayo tiene como objetivo mostrar la operatividad de concebir este currículo en relación con el concepto de biopotencia. En primer lugar, se aborda la tematización del cuerpo en la Educación Física y sus efectos curriculares. Luego, se traslada el análisis a las relaciones existentes entre los conceptos de cuerpo y biopolítica, con el fin de trazar brevemente las reverberaciones que la tematización de la biopolítica ha adquirido en el ámbito educativo y, más específicamente, en la Educación Física. El tercer momento, de carácter teórico-reflexivo, se dedica a la exploración de la noción de biopotencia y su articulación con investigaciones recientes sobre el currículo cultural, evidenciando prácticas que potencian modos de existencia. Se concluye que, al reconocer y valorar los cuerpos más diversos y, por ende, todas las formas de existencia, es plausible argumentar que la perspectiva curricular aquí tratada puede ser concebida como una manifestación de la biopotencia de los cuerpos.

Palabras clave: Educación Física; Biopolítica; Biopotencia.

Palavras iniciais

O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo – exclusivamente pelas leis da natureza enquanto consideradas apenas corporalmente, sem que seja determinado pela mente – pode e o que não pode fazer. Pois, ninguém conseguiu, até agora, conhecer tão precisamente a estrutura do corpo que fosse capaz de explicar todas as suas funções, sem falar que se observam, nos animais, muitas coisas que superam em muito a sagacidade humana, e que os sonâmbulos fazem muitas coisas, nos sonhos, que não ousariam fazer acordados. Isso basta para mostrar que o corpo, por si só, em virtude exclusivamente das leis da natureza, é capaz de muitas coisas que surpreendem a sua própria mente (Spinoza, 2009, p. 101).

Optou-se por principiar este texto com a epígrafe de Spinoza, uma vez que explicita insipiência acerca da potência do nosso próprio corpo. Nesse mesmo diapasão, Nietzsche (2015) assinala que vivemos, há muito tempo, em completo desconhecimento a respeito do corpo, a tal ponto que nem ao menos chegamos a senti-lo. Ressalte-se, nesse sentido, que, de modo geral, nossa tradição filosófica-educacional, quase inteiramente, se arquitetou sobre a base do desprestígio, quando não da negação das múltiplas dimensões do corpo¹.

De acordo com Soares (2006), ainda que o corpo seja objeto de interesse e possua certa notoriedade na Educação Física, historicamente a lógica que se consolidou parece ser a de seu esquadrinhamento sistemático e, a despeito da singularidade de seus métodos, “[...] não abandonam a mesma ideia, qual seja, aquela de medir e calcular o gesto mais íntimo, de esquadrinhar a expressão mais singela, de elaborar uma cartografia da carne e controlar funções e eficácia” (Soares, 2006, p. 77). À vista disso,

1 Raras exceções são as perspectivas do corpo intensivo (Costa; Almeida, 2018; Gil, 1997, 2001), corpo paradoxal (Gil, 2002 *apud* Almeida, 2012), corpo enquanto obra de arte (Nóbrega, 2000a, 200b, 2008, 2010) e corpo-sem-órgãos [CsO] (Yonezawa, 2013; Costa; Almeida, 2018; Correia; Almeida, 2020), desenvolvidas em produções recentes.

talvez não seja exagero atestar um duplo disciplinamento dos sujeitos pedagógicos submetidos ao componente curricular em pauta, isto é, tanto nas formas históricas de governo biopolítico dos corpos, como nas minuciosas e inexoráveis regulações dos gestos motores por meio das práticas ginásticas e esportivas, quanto também em relação aos saberes e ao pensamento, delineando igualmente as formas de portar-se.

Isto posto, seja por meio da disciplina e produtividade dos corpos, dos critérios de desempenho e seletividade esportiva (Bracht, 1986), dos estágios maturacionais universalizantes (Machado; Bracht, 2016) ou da autorregulação e gestão individual da saúde (Palma; Vilaça, 2010), o que se observa é uma racionalidade comum que normatiza, classifica e hierarquiza os corpos. Assim, pode-se dizer que a Educação Física, ao menos em sua configuração tradicional, difundida nas escolas brasileiras de modo mais ordenado desde as décadas finais do século XIX e alvores do século XX, opera como um dispositivo curricular biopolítico (Silva Mattos, 2010; Carvalho; Guido, 2011; Moraes e Silva, 2012; Silva, 2014; Mezzaroba; Zoboli, 2018; Neira; Borges, 2018; Muñoz, 2022; Quiroga; Paolucci, 2023).

Não obstante o atravessamento biopolítico que historicamente marcou – e, em certa medida, ainda caracteriza – a Educação Física escolar, é possível concebê-la, acredita-se, sob a chave da biopotência dos corpos. Tal deslocamento implica reconhecer na Educação Física não apenas um campo historicamente capturado por racionalidades de governo, mas também um território de emergência, onde se engendram experiências singulares e invenções de si. Nesse sentido, o corpo deixa de ser mero objeto de disciplina para afirmar-se como força criadora, produtora de sentidos e modos de existência. É, pois, nessa direção que se orienta o argumento central deste ensaio. Antes, porém, de adentrar seu cerne, cumpre apresentar sucintamente² as nuances da perspectiva curricular que constitui o *corpus* de análise.

² A perspectiva curricular cultural será desenvolvida de forma mais detalhada no tópico subsequente.

Na contramão das perspectivas tradicionais, uma proposta de Educação Física vem, há duas décadas, sendo experienciada na educação básica, indicando como objetivo a constituição de experiências subjetivas não homogêneas e, por conseguinte, sinalizando outros modos de se pensar o corpo. Trata-se do currículo cultural de Educação Física, ou ainda, currículo pós-crítico da Educação Física.

Teoricamente ancorado no campo da linguagem e ativo na produção de ações didáticas, permite aos seus sujeitos (discentes e docentes) uma leitura mais qualificada dos códigos, sistemas de representação e discursos presentes nas práticas corporais, além de uma escritura mais potente de novos códigos e novas representações, isto é, a produção de outras formas de gestualidade e significados para a prática corporal. Em tal vertente, o que importa é a produção de novas formas de dizer e fazer acerca das práticas corporais, dos seus praticantes, dos locais de sua ocorrência e, com isso, a possibilidade dos sujeitos das aulas de Educação Física compreenderem que é possível construir outras narrativas de si (Neira; Nunes, 2022, p. 14).

As assertivas supracitadas decorrem do modo como as práticas analisadas evidenciam, desde o interior das aulas, deslocamentos de códigos e sentidos que se manifestam na própria experiência sensível dos sujeitos. Tais deslocamentos expandem repertórios de dizer e fazer, instaurando espaços de visibilidade e expressão para corpos historicamente silenciados. Assim, a “leitura mais qualificada” e a “escritura mais potente” não se afirmam como atributos *a priori* do método, mas mas efeito empírico de dispositivos didático-artísticos que criam condições de possibilidade para outros modos de existir e aprender. Em outras palavras, trata-se de uma pedagogia que, ao operar entre o que pode ser dito e o que escapa à linguagem, reconhece no plano intensivo – no intervalo, no gesto ainda não significado – uma força de invenção e aprendizagem.

Diante do exposto, propõe-se, neste ensaio, dar a ver a operacionalidade de conceber o currículo da Educação Física em pauta em

relação ao conceito de biopotência³ (Esposito, 2017; Pelbart, 2007; 2013; 2015). A título introdutório, pode-se compreender a biopotência como o avesso do biopoder, isto é, como a reação afirmativa da potência dos corpos diante da normalização absoluta da vida. Trata-se, assim, de um contragolpe à governamentalidade biopolítica, uma força que, em vez de se reduzir às estratégias de controle e docilização, afirma a vida em sua capacidade de diferença e invenção. Em outros termos, pode-se dizer que a biopotência remete a uma biopolítica afirmativa, voltada à valorização da diferença – dos corpos que escapam aos padrões normativos de peso, habilidade motora, sexualidade, idade, estética, comportamento ou cognição – e que, justamente por isso, ampliam os modos possíveis de existir e de aprender.

Com base nessa concepção, e buscando sustentar a relação aqui proposta entre a biopotência e o currículo pós-crítico de Educação Física, em contraste com a biopolítica que historicamente parece consubstanciar os currículos tradicionais do componente, o texto organiza-se em três momentos, seguidos das considerações finais. No primeiro, discute-se a tematização do corpo na Educação Física brasileira, evidenciando as concepções que sustentam as principais propostas curriculares do componente. No segundo, aprofundam-se as relações entre os conceitos de corpo e biopolítica, conforme elaborados por Michel Foucault e alguns de seus interlocutores ulteriores. No terceiro momento, de caráter teórico-reflexivo, explora-se a noção de biopotência em diálogo com as concepções de corpo que atravessam o currículo pós-crítico da Educação Física, presentes em três pesquisas recentes sobre o currículo cultural (Santos Júnior, 2020; Bonetto, 2021; Augusto, 2022), delineando as implicações ético-estéticas e formativas de uma Educação Física concebida como campo de afirmação da vida. O que se pretende, em suma, é argumentar que a Educação Física, ao deslocar-se da racionalidade

³ O presente ensaio resulta de uma versão ampliada e revisada de um texto anteriormente publicado nos Anais de Evento (Borges, 2023).

biopolítica para a afirmação biopotente da vida, se converte em um campo ético-estético de criação curricular.

A temática do corpo na Educação Física brasileira

A crítica à funcionalização do corpo na Educação Física não é, como se pode imaginar, algo inédito ou mesmo um debate recente. A problematização em torno do corpo e suas significações tem sido amplamente desenvolvida por diferentes autores/as que buscam tensionar a lógica disciplinar e normatizadora que historicamente atravessa o componente curricular, seja pela via antropológica, sociológica ou cultural, das mais diversas matizes críticas no seio das ciências humanas. São autores/as que ganharam destaque por realizar tal incursão analítica no interior do movimento renovador da Educação Física, mas compondo uma vertente crítica paralela às veredas curriculares biologizantes acríticas.

A título de exemplificação, podemos citar João Paulo Subirá Medina que, de certa forma, inaugura nos anos 1980 um debate central ao questionar a fragmentação do conhecimento e a mecanização dos gestos no ensino da Educação Física escolar, denunciando a primazia do rendimento físico e da aptidão como eixos estruturantes do componente. Seu posicionamento abriu caminho para deslocamentos teóricos que passaram a considerar o corpo para além de suas funções biomecânicas, permitindo uma ampliação dos referenciais epistemológicos da área (Medina, 1983).

Em obra posterior, Medina (1990) desloca seu olhar para a problemática do corpo, examinando-o como superfície de inscrição do social, trama de signos e carências sobre a qual a cultura brasileira se escreve e se esgarça. Ao evidenciar que a pobreza imprime na carne suas marcas mais duras – enquanto o excesso, nas classes abastadas, produz outras formas de adoecimento –, o autor expõe a precariedade compartilhada que atravessa o corpo nacional. Por essa via, advoga que a emancipação dos oprimidos só se efetiva quando o social e o corpóreo se pensam em coimplicação, convocando

uma Educação Física transformadora, capaz de liberar o corpo brasileiro das engrenagens que o domesticam.

No artigo “Uma busca da filosofia do corpo”, publicado em 1989 na revista Kinesis, Silvino Santin explora a complexidade de situar o estudo do corpo humano no contexto dos saberes filosóficos. Ele observa que o corpo é objeto de múltiplas ciências, mas que a filosofia tradicionalmente não reservou um lugar específico para as questões do corpóreo, privilegiando aspectos como a psique, a alma e a razão. Santin (1989) destaca que, ao longo da história, o corpo humano assumiu diversas representações: prisão da alma, lugar de castigo, estorvo para o espírito, fonte de necessidades e paixões, máquina viva, instrumento de trabalho e prazer, entre outras. Para o autor, cada sociedade constrói sua própria visão do corpo de acordo com seu projeto cultural. Diante dessa diversidade de percepções, Santin enfatiza a relevância de uma filosofia do corpo que reflita sobre essas múltiplas dimensões, especialmente para a Educação Física, visando definir sua competência e papel na formação humana.

Daolio (1995), por sua vez, ao introduzir uma abordagem antropológica, aprofundou a crítica à visão biologicista do corpo, demonstrando que este não é um dado natural, mas sim um construto sociocultural atravessado por relações de poder, símbolos e valores compartilhados. Ao estudar diferentes grupos e suas práticas corporais, o autor evidenciou através da antropologia social a pluralidade de significados atribuídos ao corpo, desafiando a Educação Física a repensar sua própria função dentro da escola e propondo uma nova perspectiva para compreender a atuação desses profissionais, considerando-os como agentes sociais imersos em dinâmicas culturais que influenciam suas práticas pedagógicas. Enfatiza ainda que o corpo humano é construído culturalmente, sendo uma síntese da cultura e expressando elementos específicos da sociedade à qual pertence.

Na década de 1990, Moreira (1995), ao organizar *Corpo Pressente*, reuniu vozes que desestabilizam a naturalidade do corpo, expondo-o como campo de forças onde a Educação Física se entrelaça a dispositivos de poder e disciplina. A obra tensiona a identidade e o movimento, instaurando o corpo como instância de significação e aprendizado, e não mero suporte biológico.

Nessa mesma direção, Nóbrega (2000a; 2000b; 2008; 2010), ancorada em Merleau-Ponty, desloca a discussão para o plano fenomenológico, tomando o corpo como expressão sensível do existir. Ao fazê-lo, indica que é na experiência estética – e não na razão ou na empiria – que o conhecimento se reconfigura e o humano se refaz em sua dimensão ética e relacional.

Mais recentemente, algumas pesquisas em Educação Física passaram a ilustrar perspectivas de corpo ainda mais provocativas. Costa e Almeida (2018), inspirados no filósofo português José Gil (1997; 2001), descrevem uma concepção de corpo chamada de *corpo intensivo*, que, por sua vez, se relaciona com os conceitos de *corpo paradoxal* (Gil, 2002 *apud* Almeida, 2012) e *corpo-sem-órgãos* (CsO) de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Apesar das especificidades de cada formulação, em linhas gerais, esses autores sustentam a ideia de que o corpo não se confunde com o organismo, tampouco se reduz a dimensões anatomo-fisiológicas, sociológicas ou culturalistas. Trata-se, antes, de um corpo desestratificado e descodificado, entendido como superfície de experimentação e de potencialização das vivências que emergem nas práticas corporais. No bojo dessas argumentações, recorrem à obra de Yonezawa (2013) para enfatizar que a potência da experimentação está sempre relacionada à criação – a um encontro de intensidades, potências, forças e afetos que continuamente reconfigura o próprio modo de existir.

Não buscamos, evidentemente, esgotar o percurso histórico a partir dessa breve exposição, mas somente sinalizar que, ao articularem diferentes referenciais teóricos e ampliarem o escopo epistemológico da Educação Física, esses intelectuais contribuíram para tensionar as formas tradicionais de condução do componente na escola, questionando sua função histórica de disciplinamento dos corpos e abrindo caminhos para outras formas de experimentação da corporeidade no campo educacional⁴.

A despeito da pertinência das produções supracitadas, ressalte-se que estas permeiam, mormente, a discussão epistemológica da área, de modo que

⁴ Poderíamos explorar ainda as visões de corpo inerentes a propostas curriculares que igualmente surgiram no recorte em questão, como nos currículos crítico-superador e crítico-emancipatório da Educação Física. Todavia, reforçamos o intento de permanecer na apresentação da problemática.

tais concepções de corpo – sobretudo as propositivas: corpo intensivo, corpo enquanto obra de arte e corpo-sem-órgãos –, parecem não estar propriamente consubstanciadas nas concepções curriculares da Educação Física, pelo menos não de maneira explícita/estruturada. Isso motiva o interesse deste ensaio em problematizar a concepção de corpo que, de certa forma, parece fundamentar a perspectiva curricular de que aqui se trata.

Mas isso não é tudo. Importa mencionar que essas e outras perspectivas apresentadas sobre o corpo refutaram qualquer biologicismo utilitarista e abriram espaço para novas concepções de corpo. Entretanto, em termos epistemológicos, as obras citadas se apoiam em escolas filosóficas classificadas por Silva (2011) como teorias críticas, distinguindo das teorias pós-críticas. Sem dicotomizar tradições, reconhecemos a pluralidade das teorias críticas e o caráter heterogêneo do chamado campo pós-crítico. Em vez de opor “emancipação” à “antimetafísica”, situamos o currículo cultural como arranjo híbrido: herda o compromisso crítico com a desnaturalização de relações de poder e incorpora aportes pós-estruturais e dos Estudos Culturais para ler o conhecimento como prática situada, interpretativa e atravessada por discursos. Tal posição evita generalizações sobre “verdade” e “universal”, e enfatiza procedimentos analíticos (mapeamento de sentidos, negociação de significados e produção cultural) que operam no nível micropolítico das práticas pedagógicas.

É pelo caminho pós-crítico que opera o currículo cultural da Educação Física (Neira, 2018; Neira; Nunes, 2009; 2022), se apoando inicialmente no multiculturalismo crítico e nos Estudos Culturais para propor uma nova didática para o campo. O currículo cultural da Educação Física busca romper fronteiras, conectar diferentes manifestações culturais e promover a análise e o compartilhamento de seus significados. Parte do princípio de que a escola, como espaço de discussão e vivência, pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, capazes de questionar as relações de poder que historicamente negaram o reconhecimento das diferenças. As práticas pedagógicas nessa perspectiva priorizam a compreensão e a ressignificação das práticas corporais em seu contexto social, evitando abordagens descontextualizadas que distorcem seus sentidos. Para

isso, o educador realiza um mapeamento das manifestações culturais da comunidade, observando e registrando como, onde e por quem são realizadas, além de dialogar com os alunos para entender suas vivências fora da escola.

O currículo cultural valoriza a diversidade de práticas corporais, como brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, buscando articulá-las com os objetivos educacionais da instituição. Inspirado na noção de temas culturais de Corazza (1997), o currículo reconhece e transforma os conhecimentos dos alunos em conteúdos escolares, promovendo a valorização de suas experiências. As atividades pedagógicas envolvem a análise coletiva das práticas, a negociação de significados e a produção cultural, incentivando os estudantes a sugerir modificações e a criar novas formas de expressão.

Um princípio central do currículo cultural é evitar o “daltonismo cultural”, ou seja, a invisibilização das diferenças. O educador deve reconhecer e mobilizar os saberes dos alunos, independentemente da temática abordada. Além disso, o currículo promove a ancoragem social dos conhecimentos, incentivando a análise socio-histórica e política das práticas corporais. Isso inclui problematizar representações estereotipadas e desconstruir discursos que desqualificam certas práticas para fortalecer outras.

A problematização é uma ferramenta essencial, levando os alunos a refletir criticamente sobre questões como a masculinização do futebol, a estigmatização do funk ou a infantilização de brincadeiras. Por meio de atividades como assistir a documentários, realizar pesquisas e entrevistas, os estudantes ampliam seus conhecimentos e entram em contato com diferentes perspectivas. O processo culmina na produção de um trabalho final, como um registro que reflete o percurso de aprendizagem e as mudanças nas representações dos alunos.

O currículo cultural da Educação Física, ao promover a pedagogia da diferença, permite que os estudantes reconheçam a diversidade de práticas corporais e as múltiplas formas de expressão. Por meio da problematização, eles percebem que suas verdades são culturalmente construídas e aprendem a ressignificar suas experiências em meio a diferentes opiniões. Ao final, compreendem que existem diversas maneiras de pensar e praticar as

atividades corporais, reconhecendo-se como sujeitos ativos no jogo do poder cultural.

Apesar da maturidade científica, de certa forma ilustrada pela vasta produção a respeito⁵, a questão acerca da perspectiva de um corpo menos disciplinado que ambiciona extrapolar a existência segundo parâmetros pré-estabelecidos, ainda é pouco abordada nas pesquisas que tematizam uma Educação Física pós-crítica. Não estamos afirmando que não há uma concepção de corpo nos relatos de prática e nas pesquisas que analisaram essa perspectiva. Entretanto, a forma de narrar o corpo nessa linha teórica, costumeiramente, não o conceitua a partir dos campos epistemológicos que inspiram o currículo cultural, ou seja, é sempre um corpo que se relaciona com a diferença, um corpo- diferença, mas que nunca foi objeto específico de análise.

Educação Física, corpo e biopolítica

No curso de 1976, intitulado *Em defesa da sociedade*, Foucault (2005) apresenta uma importante transformação no direito político do século XVIII, que desloca o direito de soberania, no qual, em última instância, era o soberano quem detinha o poder absoluto de ordenar a morte de seus súditos ou, eventualmente, deixá-los viver, para a irrupção de um poder novo e precisamente oposto na consolidação do Estado moderno: o “poder de ‘fazer’ viver e de ‘deixar’ morrer” (p. 287). Mediante essa nova tecnologia de poder de governo político em torno da população – que Foucault denomina biopolítica – o poder estatal sistematiza uma série de políticas higienistas, com a finalidade de regulamentação de uma gestão calculada da vida. O governo político em torno da população como biopolítica objetiva uma “biorregulamentação” (p. 296), isto é, instaura-se a preocupação e o zelo com o aumento das taxas de natalidade,

⁵ Ver, por exemplo, o arquivo constituído por centenas de artigos, capítulos de livros, relatos de experiência, bem como as dezenas de livros, dissertações e teses disponíveis para consulta no site do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP): www.gpef.fe.usp.br.

diminuição da morbidade, bem como medicalização da população.

Com efeito, o que se produz na biopolítica é, além do disciplinamento individualizante, um “gerenciamento planificado da vida das populações” (Duarte, 2008, p. 49). Não obstante, o que num primeiro olhar pode apresentar tão somente uma benesse advinda da biopolítica estatal, apresenta-se também como justificativa para deixar alguns morrerem em nome da preservação da vida de outros – um racismo de Estado, cujo exemplo histórico mais extremo e perverso mencionado por Foucault é o nazismo alemão.

[...] o racismo vai permitir estabelecer, entre a minha vida e a morte do outro, uma relação que não é uma relação militar e guerreira de enfrentamento, mas uma relação do tipo biológico: ‘quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação a espécie, mais eu – não enquanto indivíduo, mas enquanto espécie – viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar’. A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura (Foucault, 2005, p. 305).

Dessa perspectiva, poder-se-ia dizer que Foucault pensa a biopolítica em termos ambíguos, uma vez que essa forma de poder não pode ser classificada, de antemão, como negativa ou positiva em si mesma. É preciso, pois, perscrutar seus efeitos. Em outros termos, Foucault defende a ideia de que a biopolítica opera “Em ambos polos, positivo e negativo, da vida social” (Matos; Collado, 2021, p. 15).

Cumpre ressaltar ainda que, em seu curso intitulado *Nascimento da biopolítica*, de 1979, Foucault (2008) sinaliza que o liberalismo é o marco geral da biopolítica. Dessa perspectiva, o filósofo explicita, entre outras questões, os novos contornos que a biopolítica adquire influenciada pelo neoliberalismo americano. Nessa nova configuração de biopolítica, por meio de regimes de verdade, o poder age sobre o corpo com o intuito de moldar a população em consonância com os interesses da racionalidade neoliberal. Para tanto, é

imprescindível a produção de saberes, uma vez que é por meio deles que o poder se exerce positivamente. Ora, na governamentalidade biopolítica neoliberal é necessário garantir que haja capital humano e, para tanto, o investimento educacional cumpre um papel fundamental.

Na acepção de Agamben (2002), contudo, as modulações do biopoder contemporâneo já não teriam mais tanto a incumbência de fazer viver e deixar morrer, conforme postulava Foucault, mas de forjar sobreviventes, isto é, a biopolítica produz um espaço de sobrevida que, no mais das vezes, acaba circunscrevendo a vida humana ao seu mínimo biológico, uma “vida nua”.

Na esteira de Agamben, Pelbart (2007) não hesita, pois, em assinalar que a biopolítica na atualidade produz uma massa de sobreviventes, mesmo que estes eventualmente sejam oriundos da classe média ou alta. Desse modo, a vida é sobremaneira reduzida ao corpo, “Do corpo excitável ao corpo manipulável, do corpo espetáculo ao corpo auto-modulável: é o domínio *da vida nua*” (p. 60, grifos do autor).

Pois bem, feita essa sucinta explanação no que tange à biopolítica, qual seria, afinal, a conexão desse conceito com as questões educacionais e, em particular, com as questões curriculares no âmbito da Educação Física?

De súbito, cumpre ressaltar que não são poucas as investigações que associam uma série de políticas educacionais à biopolítica. Mediante uma compilação de artigos veiculados nos principais periódicos na área da educação no intervalo de 2001 a 2016, Aquino (2017) encontrou nada menos que 51 artigos que, em linhas gerais, atestam um vínculo acentuado entre educação e biopolítica.

No caso específico da Educação Física, Soares (2006) indaga o que seriam as ginásticas e os esportes senão táticas minuciosas de governamentalidade biopolítica, que incidem tanto sobre o corpo individual quanto em relação ao corpo social?

A investigação de Vilaça (2011), por sua vez, aponta que Fernando de Azevedo, conhecido redator e signatário do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, de 1932, subsidiado pelos saberes biomédicos da época, visava à regeneração do povo e da nação por meio da *gymnastica escolar*. Tratava-se, no fim das contas, de “um investimento biopolítico sobre a população brasileira,

apostando no vínculo entre biologia, política e moral, em conformidade com a lógica da governamentalidade biopolítica" (Villaça, 2011, p. 159).

Quiroga e Paolucci (2023) enveredam de forma semelhante quando afirmam que o paradigma biofisiológico se coloca como fundamento epistemológico da Educação Física desde sua invenção, estando este a serviço da ideologia higienista e que tal relação provoca desdobramentos ideológicos e políticos até os presentes dias.

Ainda sobre contexto inicial, primeira metade do século XX, Silva (2014) descreve a participação da Educação Física e da educação de modo geral em uma política de Estado voltada para eugenia da população. De acordo com o autor, a Educação Física se engajou em um projeto de higienização social, aperfeiçoamento moral e racial da população e, assim, atingia a mesma entendida como corpo-espécie, o que produzia sentido para a criação da nacionalidade, atuando na homogeneização e no controle das multiplicidades e defendendo uma suposta melhoria da "raça".

Diagnóstico semelhante, mas não de todo coincidente, é oferecido por Carvalho e Guido (2011) quando afirmam que a Educação Física baseada no ensino dos esportes – particularmente àquela em ação no período ditatorial no país – estaria diretamente associada às ações biopolíticas do governo.

Na mesma direção, Moraes e Silva (2012) afirmam que a Educação Física relacionada com o poder disciplinar e biopolítico contribuiu significativamente para a construção desse modelo dual nos processos de escolarização, por meio de práticas pedagógicas produtora de seres generificados e sexistas.

Essa predominância do masculino desempenha papel fundamental na economia de controle dos corpos, porque contribui para o estabelecimento de espaços e práticas sociais diferenciados, tanto para aqueles e aquelas capturados pela biopolítica e pela matriz heterossexual, quanto para os demais que, de alguma forma, desviam-se da norma (Moraes; Silva, 2012, p. 352).

Em estudo recente, Neira e Borges (2018) associam os princípios dos currículos acríticos da Educação Física – no caso em tela, a partir da análise de

pressupostos dos currículos desenvolvimentista, psicomotor e da educação para a saúde presentes na proposta curricular do Conselho Federal da categoria – às estratégias de regulação e normalização dos corpos, transformando-os em instrumentos manipuláveis em prol do desenvolvimento de atitudes e hábitos tidos como desejáveis, o que permitiu associá-los ao conceito foucaultiano de biopolítica.

Mezzaroba e Zoboli (2018), revisitando o conceito de biopolítica para pensar o corpo na Educação Física, exemplificam a partir da sua produção enquanto mercadoria, da governabilidade com as normativas de raça e gênero, da espetacularização do fenômeno esportivo e das práticas corporais higiênicas com fins de saúde, dentre outras. Identificam que as questões ligadas ao corpo sob a égide da biopolítica circulam por meio de uma construção discursiva em relação ao sujeito, na qual o discurso biomédico apresenta-se como verdade inquestionável, inabalável, hegemônico.

Muñoz (2022), por sua vez, questiona a racionalidade governamental que rege a alocação da Educação Física na grande área das Ciências da Saúde, e não na grande área das Ciências Humanas, na qual está localizada a Educação. Na perspectiva do autor, a Educação Física encontraria nas humanidades uma inserção histórica e social mais significativa. Descreve, ainda, que essa tendência de governamentalização biopolítica neoliberal por parte de diversos atores com interesses na educação investem a Educação Física como tecnologia de condução das condutas para ampliar seu campo de ação e atingir os corpos no campo escolar.

Como se pode deduzir de chofre nessa sucinta reflexão até aqui arrolada, há uma dualidade existente no processo de governo biopolítico, pois abaixo dos bem-comportados e bem-intencionados discursos sobre qualidade de vida e saúde da população, existem perigosos efeitos produzidos por essa forma de governo. Em síntese, o sujeito não é considerado em sua singularidade, mas tão somente “No de objetivação da representação de um eu, de sua identificação a um sujeito ideal e de sua legitimação por um discurso de verdade” (Pagni, 2011, p. 26).

Educação Física, corpo e biopotência

É plausível considerar a biopotência como afirmação imanente da vida enquanto poder de afetar e ser afetado que, numa matriz espinosana desloca o regime da biopolítica de um “poder sobre a vida” e inaugura o *lócus* da “potência da vida” (Pelbart, 2013). Tal operação, diga-se de passagem, não comporta uma simples inversão: ela rejeita a normalização como princípio externo e instaura normas imanentes ao corpo (Esposito, 2017), operando uma crítica interna à lógica disciplinar. Acredita-se, pois que esta concepção aproxima-se do *modus operandi* do currículo cultural (Neira; Nunes, 2009), em que arranjos didático-artísticos constituem dispositivos de expansão existencial, ampliando trajetórias de aprender e existir para corpos que escapam à visibilidade normativa. O que se segue pretende operar essa inflexão conceitual, acompanhando o movimento da biopolítica à biopotência como um gesto de pensamento em ato.

Alegando que o corpo não aguenta mais as inúmeras intervenções dos dispositivos biopolíticos, Pelbart (2007) assinala que seria preciso reaquistar o corpo em sua condição de afetar e de ser afetado. Mas, como dar espaço hoje a um corpo que não seja aquele tido como atlético, perfeito, enfim, um corpo acentuadamente regulado e normalizado pela biopolítica? O autor recorre então à investigação do filósofo português José Gil sobre a dança contemporânea e, ainda, à própria companhia teatral que coordena – cujos atores são usuários de serviços de saúde mental – como exemplos singulares de práticas que poderiam ser compreendidas na condição de potências da vida.

Quando a vida parece estar inteiramente esquadrinhada, controlada, submetida às mais diversas modulações da biopolítica, é aí então que ela “Revela, no processo mesmo de sua expropriação, sua potência indomável” (Pelbart, 2007, p. 58). Segue-se a isso que ao poder sobre a vida replicaria, pois, a potência da vida. Dessa ótica, o biopoder e a biopotência seriam o avesso um do outro, semelhante a uma fita de *moebius*, em que percorrendo uma linha se chega à outra e vice-versa.

Não obstante as práticas descritas por Pelbart (2007) sejam

advindas de outras instâncias sociais, comumente tidas como mais transgressoras e artísticas se comparadas às experiências escolares, nota-se, em alguma medida, uma proximidade com os princípios ético-políticos (justiça curricular, evitamento do daltonismo cultural, descolonização do currículo, reconhecimento do patrimônio corporal da comunidade, articulação com o projeto político-pedagógico da escola, ancoragem social dos *conhecimentos*) e encaminhamentos didáticos (mapeamento, tematização, aprofundamento, ampliação, ressignificação e registro) do currículo cultural da Educação Física (Neira; Nunes, 2022). Ressalte-se, ademais, que, em outro estudo, Pelbart (2013, p. 14) sinaliza que a “expansividade multidinária (afetiva, subjetiva, coletiva) afirma-se como biopotência em diversas direções, a serem mapeadas”. Daí o interesse em mapear certos arranjos, em identificar possíveis elementos afirmativos numa perspectiva curricular da Educação Física que valoriza e afirma as diferenças.

Voltemos, pois, a questão da biopotência: em outro momento e com base no horizonte nietzschiano que atravessa essa tradição, Pelbart (2015) sinaliza que a biopotência realiza uma transvaloração dos valores, dissolvendo hierarquias e instituindo novas formas de existência a partir da própria vida. É nesse movimento que a biopolítica revela sua dupla face: de um lado, o conjunto de dispositivos que modulam e controlam a vida – a chamada biopolítica maior; de outro, a vitalidade social que, em sua potência criadora, irrompe como biopolítica menor. Tal ambiguidade que, conforme supracitado, o filósofo hungaro radicado no Brasil compara à fita de *moebius*, indica que poder e vida não se separam senão por um fio tênu. No ponto em que uma se dobra sobre a outra, a biopotência se torna o centro das lutas contemporâneas, nas quais a multidão⁶ – plural, heterogênea e descentrada – afirma-se como expressão comum de invenção, cooperação e possibilidade de novas formas de convivência.

⁶ Para elucidar o conceito, Hardt e Negri (2012) estabelecem um contraponto em relação à noção de povo. Esta se caracteriza pela unidade, condensando as diferenças em uma identidade, ao passo que a multidão “É composta por um conjunto de *singularidades*” (p. 139, grifo dos autores).

Nesse contexto, a biopotência pode ser compreendida como a força ontológica da vida, uma positividade inaugural e indomável que antecede qualquer tentativa de captura ou regulação. Inspirando-se, ainda, no espinosismo de Negri e nas formulações de Deleuze, Pelbart (2015) a identifica como um poder comum de agir, uma virtualidade expansiva que constitui o próprio campo sobre o qual o biopoder se exerce. Mais do que simples resistência ou reação ao poder sobre a vida, a biopotência emerge como seu avesso imanente – uma potência constitutiva e afirmativa que insiste e persiste mesmo nos processos de expropriação capitalista. Trata-se de um poder de afetar e ser afetado que não se deixa mensurar, manifestando-se como trabalho vital, como força criadora e como capacidade de autovalorização que continuamente se reinventa.

Essa ideia, em alguma dimensão, vai ao encontro daquela desenvolvida por Hardt e Negri (2016). Em contraste com as leituras tendem a reduzir a biopolítica ao seu aspecto de controle e administração da vida, os pensadores propõem compreendê-la como uma “Trama de acontecimentos de liberdade” (Hardt; Negri, 2016, p. 78), em que a incomplacência da liberdade desestabiliza o sistema normativo não apenas pela ruptura, mas pela criação que emerge de seu interior. Nessa direção, configura-se como o próprio acontecimento que irrompe no campo da subjetividade por meio de uma “Força de subjetivação, uma nova produção de subjetividade” (Hardt; Negri, 2016, p. 79).

Distante das interpretações que confinam a resistência biopolítica aos limites do poder ou a fundamentos naturalistas, na acepção de Hardt e Negri (2016), esta é concebida como potência constitutiva e criadora – um poder comum de agir que, sustentado pela cooperação social e pela interação entre corpos e afetos, engendra novas formas de relação consigo e com os outros, afirmando-se, assim, como alternativa concreta às engrenagens do biopoder.

Na esteira da filosofia nietzschiana, Esposito (2017), por sua vez, semelhantemente sinaliza a viabilidade de uma biopolítica afirmativa ou, caso se prefira, uma biopotência dos corpos. É bem verdade que Nietzsche não abordou diretamente a temática da biopolítica, concebida como um

modo de política que suscitaria uma tecnologia de vida, uma vez que tal entendimento só seria apresentado, de fato, com Foucault, praticamente um século após os apontamentos do filósofo de Zaratustra acerca da implicação entre vida e poder. Não obstante, Esposito assevera que Nietzsche teria, em alguma dimensão, antecipado o itinerário biopolítico desenvolvido posteriormente por Foucault.

Com efeito, Esposito ressalta que Foucault – a despeito de nunca ter especificado os dissemelhantes significados de biopolítica que antecederam a sua própria análise – vai se valer precisamente da genealogia nietzchiana em sua perspectiva da biopolítica, o que confere ao seu trabalho a reconhecida originalidade. Todavia, segundo filósofo italiano, há um ponto cego na interpretação foucaultiana da biopolítica.

Qual é o *efeito* da biopolítica? Nesse ponto, a resposta do autor parece abrir-se em direções divergentes, que apelam para outras duas noções, desde o início implicadas no conceito de *bíos*, mas situadas no extremo de sua extensão semântica, a de *subjetivação* e a de *morte*. Ambas, em relação à vida, constituem mais do que duas possibilidades. São ao mesmo tempo sua forma e seu fundo, sua origem e seu destino. Mas em todo o caso, segundo uma divergência que não parece admitir mediações: ou uma ou outra. Ou a biopolítica produz subjetividade ou produz morte. Ou torna sujeito o próprio objeto ou o objetiva definitivamente. Ou é política da vida ou sobre a vida. Mais uma vez a categoria de biopolítica se fecha sobre si mesma sem nos desvelar o conteúdo do seu enigma (Esposito, 2017, p. 42-43, grifos do autor).

Adensando a discussão teórica e a partir de exemplos históricos, o filósofo italiano segue acentuando, pois, o paradoxo biopolítico, qual seja, o de um poder que funciona garantindo a vida e que, entretanto, invariavelmente se torna *tanatopolítica*, isto é, uma política de morte. Ademais, indaga em que medida haveria, de fato, uma descontinuidade entre o paradigma soberano e a biopolítica, conforme postulou Michel

Foucault. Ora, se é assim, argumenta Esposito, como então explicar o Estado nazista que fez uso do direito soberano da morte para impulsionar um racismo de Estado? Há mais: como seguimento compatível a essas premissas, o filósofo indica que Foucault não articulou, de modo suficiente, tanto o conceito de política quanto o de vida em seu estatuto epistemológico. A reboque do pensamento nietzschiano, eis então o empreendimento de Esposito: criar um novo horizonte de sentido, uma nova chave interpretativa da biopolítica.

Para Esposito, Nietzsche apresenta ao longo de toda sua trajetória filosófica, de modo *sui generis*, o esgotamento e a ineficácia das categorias políticas modernas e, além disto, sinaliza a lógica contraproducente ou, se quisermos, o caráter niilista do léxico imunitário moderno, uma vez que a conservação da vida como imperativo primário seria, com efeito, a expressão de um estado penoso, de limitação da vida – posto que esta última tende à expansão de poder.

Entretanto, de acordo com a perspicaz detecção do filósofo italiano, ao negar a negação imunitária, nem mesmo Nietzsche teria, efetivamente, escapado inteiramente do léxico negativo da imunização. Assinale-se, contudo, que não se pode dizer que essa seja a única perspectiva da biofilosofia de Nietzsche, posto que, em outras ocasiões, dedicou-se a desconstruir o paradigma hiperimunitário por ele mesmo ordenado, não mais limitando-se “[...] a negar o oposto, permanecendo, assim, subordinado a ele” (Esposito, 2017, p. 121-122), mas, valendo-se de uma perspectiva semântica que afirma o negativo enquanto parte fundamental de uma política da vida.

Esposito sublinha que é viável transformar a normalização absoluta da vida – e que resulta, invariavelmente, numa tanatopolítica, conforme supracitado – numa biopolítica da vida ou, se se quiser, numa biopolítica afirmativa. Em outras palavras, poder-se-ia imaginar uma política não já *sobre* a vida, mas sim *da* vida. Para tanto, em vez de uma norma exterior aos corpos, propõe uma norma interior, imanente aos próprios corpos, na qual toda forma de existência tem igual legitimidade. Desse ângulo, “Toda vida é forma de vida e toda forma se refere à vida”

(Esposito, 2017, p. 143).

É, pois, à luz dessas considerações de Pelbart (2007; 2013; 2015) e Esposito (2017) que se sustenta a ideia de que a Educação Física – historicamente atravessada por determinado léxico biopolítico normativo que objetiva a produção de “corpos dóceis”, para usar aqui a expressão consagrada por Foucault em *Vigiar e Punir* – numa concepção cultural, pode ser pensada e experienciada “para além da biopolítica” (Matos; Collado, 2021)⁷. Vejamos isso mais de perto.

Analizando, sob a égide da didácticArtista (Corazza, 2013) os encaminhamentos didáticos presentes em relatos de experiências pedagógicas inspirados na teorização curricular cultural, Neira (2021) assinala que:

O caráter experimental do trabalho pedagógico culturalmente orientado oferece condições para arriscar, ousar e transgredir, seja em relação aos conhecimentos postos em circulação, seja em relação às próprias situações didáticas [...] A didática-artista é a didática da diferença, da potencialização dos diferentes. Daí a importância de se atentar ao que acontece, aos possíveis efeitos, para agir em seguida (Neira, 2021, p. 184).

Diagnóstico análogo, mas não inteiramente equivalente no que concerne à “potencialização dos diferentes”, conforme detectado por Neira (2021), foi ofertado nas recentes investigações de Santos Júnior (2020), Bonetto (2021) e Augusto (2022).

Em dissertação de mestrado denominada *Subvertendo as Colonialidades: o Currículo Cultural de Educação Física e a Enunciação dos Saberes Discentes*, Santos Júnior (2020) descreve como produz um currículo que é sensível aos corpos que subvertem normas e padrões

⁷ *Para Além da Biopolítica* é o título do livro no qual os autores oferecem uma contribuição original aos debates sobre biopolítica, advogando por um pensamento biopotente para desativar os dispositivos biopolíticos, tanatopolíticos e necropolíticos contemporâneos.

homogeneizados pela racionalidade colonial. Para tanto, propõe que as ações pedagógicas que caracterizam a Educação Física cultural se aproximem do “pluriversalismo” e estão em semelhança ao lema ‘andar perguntando’ do Movimento Zapatista. Apoia-se também no princípio de favorecer a enunciação dos saberes discentes – pois, além de prestigiarem nas diversas cenas pedagógicas os conhecimentos de sujeitos e grupos alvos do fascismo epistemológico e das colonialidades, fazem uso de problematizações para provocar abalos e desfamiliarização em concepções ligadas a esses processos. Por fim, considera que os saberes tecidos na luta diária a favor das diferenças se aquecem de variados afetos, emoções, ou seja, ficam tomados pelo *corazonar*, permitindo a criatividade, a disposição para correr riscos, a poética da existência.

Observemos como tais elementos aparecem em seu diário de campo quando narra uma experiência pedagógica com a tematização do *crossfit*:

O professor anunciou a escolha do *crossfit* como tema de estudo para as aulas, levando em conta que a turma ainda não tinha experimentado a ginástica. Assim, ao perguntar o que os educandos sabiam sobre a manifestação, passa a registrar na lousa as respostas: “levantamento de pneus”, “cama elástica”, “bola”, “corda”, “corrida”, “exercícios”. “O que motiva as pessoas a fazerem?”. “Emagrecer”, “Fitness”, “ficar bonitão”, “corpão definido”, “marombão”, “pegar as novinhas no baile”, “tem vários caras que fazem isso só por causa das mulheres”. “Você faria?”. “Eu não, um amigo do meu irmão falou que quando começou a fazer isso aí, passou a pegar as mina. Antes não arrumava nada”. “De onde vem essa beleza?”. “Da sociedade”. “Foram vocês que inventaram? Quem pode definir o que é beleza?”. “Dentro do poder da sociedade, é bonito este corpo”. “O que é padrão de beleza?”. “Cada um define o seu”. “Quem tem o poder de definir o que é belo?”. “Deus”, “a mídia”, “é individual”, “dinheiro”. “O padrão é sempre este?”. “Não, antes eram as mais gordinhas”. “Hoje é o que?”. “Hoje é as magrinhas”, “as magrinhas já

foram, hoje é sarado” (Santos Junior, 2020, p. 137-138).

Durante a vivência de *crossfit* na quadra, o professor propõe a realização de exercícios na trave, de maneira inesperada o estudante Jhony passa a fazer movimentos de outra ginástica usando somente o peso do corpo. “Jhony, o que é isso?”. “É calistenia”. “Onde você aprendeu a fazer isso?”. “Eu fazia onde eu morava” (Santos Junior, 2020, p. 146, grifo do autor).

O entrelaçamento das informações extraídas dos vídeos acessados no grupo do *Facebook* com as representações que o docente enuncia sobre o tema e os objetos situados na sala de materiais, levaram o grupo a conectar e produzir conhecimentos. As experiências de cada um entraram em cena, as lembranças de outras práticas apareceram: – “Parece futebol”. “Pode crer”. “Essa corda é aquela usada por lutadores”. O olhar cristalizado que se tinha sobre o docente logo se fragiliza: – “Nossa, como o professor faz isso e eu não?” (Santos Junior, 2020, p. 151-152). Assim, ao se permitir envolver na atividade com os estudantes, o docente oportuniza a turma perceber que outros corpos também têm condições de performarem o *crossfit*.

Com efeito, percebe-se no diálogo a sensibilidade aguçada do professor em olhar para aquilo que os/as estudantes experimentam fora e dentro do ambiente escolar. Assim, partindo das questões comunitárias e da unidade educacional o conhecimento se aquece, a emoção e o afeto acenam, uma vez que simboliza uma sensibilidade, valorização, atenção, com aquilo que as crianças têm marcado em seus corpos, o que faz emergir a luta pela construção de um currículo em consonância com as subjetividades locais (Santos Júnior, 2020).

Em sua tese de doutoramento, agenciado pelas filosofias da diferença e intentando efetuar pequenas sabotagens criativas nos dispositivos e engrenagens da maquinaria escolar e sua incessante produção de subjetividades capitalísticas, Bonetto (2021) cartografou nas suas aulas de Educação Física, ao longo de três anos, o que denominou de esquizoexperimentações e que se consubstanciaram, entre outras questões,

na afirmação de formas de existência singulares. Mais propriamente, ao reconhecer e afirmar as diferenças, apostou, sobretudo, numa ética dos encontros, da multiplicidade não hierárquica, potencializando a criação de “Formas de existência a partir de uma sensibilidade aos processos vividos, formas tão múltiplas e variadas quantos forem esses processos” (p. 322). Para ilustrar tal perspectiva, reproduzimos aqui alguns trechos dos relatos utilizados pelo professor:

Sobre a GR [ginástica rítmica] ser coisa de “mulherzinha”, os estudantes comentaram: “nem ligo”, “não pega nada professor”, “tava só zoando”. Mesmo assim, pensando que ainda que não tivessem falado nada sobre o assunto, o professor compreendeu que seria interessante continuar numa perspectiva de conhecimento baseado na multiplicidade, apresentando vídeos de homens que praticam GR (Bonetto, 2021, p. 273, grifo do autor).

Encerrando a aula, destacou que a ideia não é fazer com que as pessoas saiam por aí usando saias ou blusinhas, ou sendo obrigadas a usar um determinado tipo de roupa. O intuito é compreender que, se a pessoa quiser, pode praticar qualquer ginástica e usar qualquer tipo de vestimenta, e que também tem total direito de praticar qualquer ginástica, esporte, dança, vestindo a roupa que achar melhor. O professor disse ainda que não se deve impedir o outro de ser aquilo que ele quer ser, e que zoeiras e piadas são formas de controlar o outro, impedir que ele ou ela sejam aquilo que lhes faz bem (Bonetto, 2021, p. 273).

Três meninos que não querem o *K-pop* ficam na arquibancada da escola, na beira da quadra, chamando os demais alunos de *gay*, *baitola* e *mulherzinha*, porque dizem que o *K-pop* é *Gay-pop*. Ficam a todo momento pedindo aulas de futebol, ou aulas divididas, de dança para as meninas e futebol para os meninos. Em duas ocasiões um deles desligou pela tomada o som que estava sendo usado nas danças. Algumas crianças dão risada, outras ficam bravas, reclamam e

ameaçam contar para a professora da sala (pedagoga) que aparentemente esses alunos têm medo (Bonetto, 2021, p. 292, grifos do autor).

Outro aluno que é negro disse que a origem do nome dele também vinha da África e que a família dele já tinha contado histórias sobre os povos do continente africano. Importante dizer que esse aluno tinha muitas dificuldades de acompanhar as atividades de classe e ficou completamente encantado pelo atabaque. Destaca-se que em nenhuma das aulas até esse momento ele tinha participado de forma tão intensa das práticas ou das discussões. Nessa aula foi bem diferente (Bonetto, 2021, p. 301).

Como se vê, é explícito nos excertos da prática pedagógica uma intencionalidade docente em produzir questionamentos, desconstruções e investimentos éticos voltados para o exercício de uma postura crítica. Da mesma forma, o professor privilegia e organiza as experiências educacionais para que os/as estudantes possam se afetar por essas de alguma maneira, partindo do pressuposto que sempre serão maneiras distintas, ou seja, é impossível prever, controlar, esperar participações e efeitos iguais em todos os corpos envolvidos.

Nesse sentido, Bonetto (2021) afirma que as experiências pedagógicas levadas a cabo nesse ínterim, inspiradas na teorização curricular cultural de Educação Física, “Inclinam-se para um projeto educacional que radicaliza a experiência subjetiva, a ponto de direcionar-se para um *télos* bastante aberto, que é a produção de subjetividades não-fascistas” (Bonetto, 2021, p. 302). Em outra virtualidade produzida, o autor indica que

Ao se abrir[em] para a diferença em sua concepção mais ampla, acaba[ram] por borrar os processos de subjetivação, dirigindo-se para teleologias bastante flexíveis, abertas, e que, por isso, reconhecem a multiplicidade de formas de vida e de existência (Bonetto, 2021, p. 323).

Em sua dissertação de mestrado, inspirada nos estudos feministas, na teoria *Queer* e *queer* decolonial, Cyndel Augusto (2022) empreendeu uma pesquisa-ação junto a uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental numa escola municipal paulistana, que objetivou identificar as potencialidades do currículo cultural da Educação Física para o tratamento das questões de gênero e sexualidade. A docente/pesquisadora empenhou-se, pois, em sabotar práticas normalizantes, notadamente, àquelas relacionadas ao cis-tema heteronormativo. À vista disso, destacamos algumas passagens dos relatos de experiência produzidos no âmbito dessa pesquisa:

No emaranhado desses corpos falantes que explodiam suas insatisfações, as próximas equipes já haviam entrado em quadra para jogar. Cada minuto da aula era precioso, já que essa tinha somente 50 minutos e 30 estudantes ávidas/os por movimentarem seus corpos. Essas cenas que se compunham na quadra serviram às vozes revoltas para exemplificarem o que estavam falando. Dedos firmes apontavam para a quadra para mostrar uma repetição da cena já relatada, com posse de bola monopolizada, em que corpos-menino buscavam outros corpos-menino para tais parcerias. Novamente, Leandro e eu nos olhamos ao escutarmos atentamente aquele grupo que ansiava por uma solução, para pensarmos juntos como encaminhar aquela situação. Perguntamos se elas já haviam dito isso às pessoas com quem elas sentiam o incômodo, se elas já tinham sentido o jogo daquela maneira antes ou se aquela foi a primeira vez, tudo a fim de mapear como se davam aquelas relações. Não queríamos propor soluções às estudantes, mas sim criar os contornos onde elas pudessem explodir em fagulhas criativas a partir da própria situação de tensão (Augusto, 2022, p. 81).

E quando as mulheres começaram a jogar basquete então? “Tinha uma pessoa que não era preconceituosa com as mulheres e que acreditava nas mulheres, aí essa moda pegou!”. “O esporte começou a ficar

famoso, aí elas queriam jogar e pediram!”. E para quem se deveria pedir? Sugeriram que poderia ter sido para alguma liga, para o diretor da escola, para o próprio Naismith ou para uma pessoa que as aceitasse sem excluí-las. Para ampliar os assuntos, lemos um texto sobre a origem do basquete feminino, fazendo intervenções para explicá-lo de maneira a deixar mais compreensíveis as informações e para que as crianças pudessem, também, fazer suas colocações. Em determinado momento do texto, em que Senda Berenson (pioneira no basquete feminino e autora de partes do texto) conta que teve que adaptar as regras do jogo para que as famílias das atletas não considerassem que elas se masculinizariam por estarem fazendo uma prática considerada para homens, perguntamos às crianças se elas já haviam escutado que determinadas coisas eram para meninos ou meninas (Augusto, 2022, p. 102).

Em franca intencionalidade de borrar normas e identidades cristalizadas nos corpos, a autora dá a ver que as ações pedagógicas do currículo cultural almejam a projeção e potencialização de outras formas de vida, de diversas investiduras corporais ou, se se preferir, “levam esses corpos a citar formas outras de viver e criam espaços para que as múltiplas performances do corpo apareçam na cena pública” (Augusto, 2022, p. 156). De tal forma, não é necessário que meninas joguem como meninos ou vice-versa, é apenas urgente que os estudantes considerem que corpos diferentes se relacionam com as práticas corporais também de forma distinta e que essa condição é benéfica, pois incentiva que a vida pode ser vivida e gozada de múltiplas formas.

A Educação Física cultural é uma proposta que potencializa a vida dos sujeitos, uma vida onde as diferenças sejam condição de existência, de gozo, de arrepio que vem dos toques que zelam. Não pretende limitar, não almeja fazer as/os estudantes chegarem a uma suposta linha de chegada: é a abertura para novos mundos, novas formas de viver, novos corpos, novas

materialidades, novos encontros (Augusto, 2022, p. 160).

Como se pode inferir, o currículo cultural da Educação Física movimenta-se em direção diametralmente oposta às pedagogias que pretendem fixar os corpos e determinar as identidades biológicas e os papéis sociais que supostamente delas advêm. É, pois, a partir dessa constatação que se pleiteia a possibilidade de conceber a perspectiva curricular de que aqui se trata na condição de biopotência. Ao lado da leitura/escrita de códigos, reconhecemos um plano intensivo do corpo – afetos, ritmos, silêncios, gestos sem nome – que excede a codificação. Ao sustentar tempos e espaços para esse plano pré-discursivo, o currículo cultural não captura tudo em linguagem; deixa resto, e é nesse resto que a biopotência insiste.

Considerações finais

O percurso empreendido procurou dar visibilidade ao modo como a Educação Física escolar, historicamente governada por rationalidades biopolíticas, pode ser reconcebida à luz de uma biopotência afirmativa dos corpos. Atravessar esse deslocamento implicou abandonar a figura do corpo como superfície de docilização e tomá-lo como plano de forças e afetos, onde se produzem modos outros de existir, aprender e conviver.

Nesse sentido, o currículo cultural surge não como método ou doutrina, mas como campo de experimentação, onde o conhecimento se inscreve nas dobras da vida e as práticas corporais se convertem em dispositivos de invenção. As experiências aqui evocadas deixam entrever que, quando o ensino da Educação Física se abre à multiplicidade dos corpos e às linguagens que deles emanam, algo da vida escapa ao governo, afirmindo-se em sua potência de criar sentido e presença. Nota-se que, mesmo sem a menção a um conceito diretamente relacionado ao corpo no currículo de que aqui se trata, há uma explícita valorização e afirmação de corpos da diferença ou, se se preferir, “corpos outros”, isto é, o que

Carvalho, Menezes e Pagni (2022) denominam de “corpos heterotópicos” – corpos que escapam dos supostos padrões de normalidade quanto ao peso corporal, à habilidade motora, à sexualidade, à idade, à estética, ao comportamento, à cognição etc.

Pensar a Educação Física desde a biopotência dos corpos é, pois, um gesto ético e político: não se trata de corrigir a norma, mas de produzir o novo – de fazer vibrar o currículo como lugar de diferença, onde o saber se confunde com o viver. Com efeito, cabe assinalar que, tal atitude ético-política, advém dos princípios da pedagogia cultural da Educação Física e materializa-se, pois, nas ações pedagógicas examinadas em que se desconstrói, entre outros tópicos, a regularidade e a descontinuidade dos significados/discursos atribuídos a certos corpos – como os dos próprios estudantes e/ou dos representantes de dada prática corporal tematizada – enquanto construção social, sempre contingente, resultante de determinadas relações de força.

O desafio que permanece é o de sustentar esse plano de imanência na escola, sem reduzi-lo à pedagogia de resultados, mas reconhecendo nele uma prática de liberdade e invenção, onde a vida, enfim, aprende a respirar fora dos dispositivos que a capturam. Para finalizar, evoquemos as palavras de Benevides (2015) em seu perspicaz *Manifesto Contrabiológico*, no qual conjectura que diante da questão: “o que pode um corpo?”, é possível que durante muito tempo não saibamos, ainda, responder a tal indagação. Mas é justamente aí, no fato de “não sabermos, ainda”, que habita a nossa forma de lutar contra todos aqueles que traçam limites ao corpo.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer*: o poder soberano e a vida nua I. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- AQUINO, Julio Groppa. Educação e biopolítica: um panorama da produção acadêmica brasileira no campo educacional (2001-2016). *Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 95-112, 2017. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.53864>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ALMEIDA, Felipe Quintão de. Educação Física, corpo e epistemologia: uma leitura com o filósofo José Nuno Gil. *Atos de pesquisa em educação*, Blumenau, v. 7, p. 329-344, 2012.

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

<https://doi.org/10.11606/D.48.2022.tde-06072022-101441>. Acesso em: 4 mai. 2024.

BENEVIDES, Pablo Severiano. Isto não é um manifesto; são dois. *Lampejo*, Fortaleza, v. 1, n. 7, p. 195-200, 2015.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. *Esquizo-experimentações com o Currículo Cultural de Educação Física*. 2021. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2021.tde-14122021-163620>. Acesso em: 13 set. 2025.

BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. Por uma biopotência dos corpos. In: XXIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2023, Fortaleza, *Anais...*, Fortaleza: UFC/IFCE, 2023. Disponível em:

<https://www.cbce.org.br/evento/upload/806/VF-806-103558.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2025.

CARVALHO, Washington Luiz de; GUIDO, Humberto Aparecido de Oliveira. Fundamentos orientadores para as políticas públicas da educação física no regime militar (1964-1985). *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 583-606, 2011. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v25n50a2011-08>. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13365>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CARVALHO, Alexandre Filordi de.; MENEZES, Eliana; PAGNI, Angelo Pagni. Diferença e corpo heterotópico da deficiência: um convite para se pensar de outro modo a escola inclusiva. *Revista Cocar*, Belém, n. 13, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4568>. Acesso em: 23 abr. 2024.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org.). *Curriculo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática-artista da tradução: transcrições. *Mutatis mutantis*, Medellín, v. 6, n. 1, p. 185-200, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/download/54566234/XXIIII_2017_LIVRO_NOVO_DOCENCIA-PESQUISA_DA_DIFERENCA_I_livro_completo.pdf. Acesso em: 23 set. 2025.

CORREIA, Elder Silva; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Por uma Educação Física da ordem da potência: o que pode o corpo em movimento? *Motrivivência*, Florianópolis, v. 32, n. 61, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e61739>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e61739>. Acesso em: 23 abril. 2024.

COSTA, Marcelo Adolfo Duque Gomes da; ALMEIDA, Felipe Quintão de. O corpo intensivo e a educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, v. 40, p. 3-9, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2017.06.002>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328917301300?via%3Dhub>. Acesso em: 23 abr. 2024.

DAÓLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

DUARTE, André. Biopolítica e Resistência: o legado de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo da. (Orgs.). *Figuras de Foucault*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 45-56.

ESPOSITO, Roberto. *Bios*: biopolítica e filosofia. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da Sociedade*: curso dado no Collège de France (1975- 1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

GIL, José Nunes. *Metamorfoses do corpo*. Lisboa: Relógio d'Água, 1997.

GIL, José Nunes. *Movimento total*: o corpo e a dança. Lisboa: Relógio d'Água, 2001.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Multidão, guerra e democracia na era do Império*. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Editora Record, 2012.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Bem-estar comum*. Rio de Janeiro: Record, 2016.

MACHADO, Thiago da Silva.; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de axel honneth. *Movimento*, v. 22, n. 3, p. 849-860,

2016. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.60228>. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115347695013> Acesso em: 23 abr. 2024.

MATOS, Andityas Soares de Moura Costa; COLLADO, Francis Garcia. *Para além da biopolítica*. São Paulo: Sabinfluencia Edições, 2021.

MEDINA, João Paulo Subirá. *A Educação Física cuida do corpo... e “mente”*. 2. ed. Campinas: Papirus Editora, 1983.

MEDINA, João Paulo Subirá. *O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo*. 12. ed. Campinas: Papirus Editora, 1990.

MEZZAROBA, Cristiano; ZOBOLI, Fábio. Revisitando o conceito de biopolítica em Foucault para pensar o corpo na Educação Física. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 11, n. 24, p. 279-296, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i24.6679>. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6679>. Acesso em: 23 abr. 2024.

MORAES e SILVA, Marcelo. Escola e educação física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante. *Revista brasileira de ciências do esporte*, Brasília, v. 34, p. 343-357, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/CvCG3gGVgtShBH96fJyNdbk/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2024.

MOREIRA, Wagner Wey. Corpo presente num olhar panorâmico. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). *Corpo Pressente*. Campinas: Papirus, 1995b. p. 17-36.

MUÑOZ, Jorge Andrés Jiménez. *Educação física como tecnologia política dos corpos: governamentalidade biopolítica neoliberal no Brasil e na Colômbia*. 2022. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista de Rio Claro, Rio Claro. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/0f702f6f-abec-410a-9c03-217371c0b4aa>. Acesso em: 23 abr. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia; BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623664150>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/WnN88YH3rBVL5B6WXqbdXkB/?lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. A didática-artística da educação física cultural. In: MARCASSA, Luciana Pedrosa; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares de;

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. (Orgs.) *Ensino de educação física e formação humana*. Curitiba: Appris, 2021. p. 165-188.

NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física Cultural: Inspiração e Prática Pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia.; NUNES, Mario Luiz Ferrari. *Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física*. São Paulo: FEUSP, 2022. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/933. Acesso em: 22 abr. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. *Educação Física, Currículo e Cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. *Fragmentos póstumos*: 1884-1885. volume V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. Merleau-Ponty: o corpo como obra de arte. *Princípios*, Natal, v. 7, n. 8, p. 95-108, 2000a. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/66>. Acesso em: 22 abr. 2024.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. *Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito*. 1. ed. Natal: Editora da UFRN, 2000b.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. Merleau-Ponty: o corpo como obra de arte e a inexatidão da verdade. *Revista Cronos*, Natal, v. 9, n. 2, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1784>. Acesso em: 22 abr. 2024.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. *Uma fenomenologia do corpo*. São Paulo: Livraria Editora Física, 2010.

PAGNI, Pedro Angelo. O cuidado de si em Foucault e suas possibilidades na educação: algumas considerações. In: SOUZA, Luís Antonio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Bóris Ribeiro de (Orgs.). *Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 19-46. DOI: <https://doi.org/10.36311/2011.978-85-7983-136-2.p19-45>.

PALMA, Alexandre; VILAÇA, Murilo Mariano. O sedentarismo da epidemiologia. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 31, n. 2, p. 105-119, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338541008>. Acesso em: 21 abr. 2024.

PELBART, Peter Pál. Biopolítica. *Sala Preta*, São Paulo, v. 7, p. 57-66, 2007. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v7i0p57-66>. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v7i0>. Acesso em: 21 abr. 2024.

PELBART, Peter Pál. *O avesso do nilismo: cartografias do esgotamento*. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

PELBART, Peter Pál. Políticas da vida, produção do comum e a vida em jogo... *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 19-26, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902015S01002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/SBMnsjPgx7Q5mzDWdnhLQ6D/?lang=pt> . Acesso em: 10 out. 2025.

QUIROGA, Fernando Lionel; PAOLUCCI, Beatriz Aparecida. Educação física como estratégia biopolítica da ideologia higienista e seus vínculos epistemológicos com as teorias do processo saúde- doença. *Revista Conhecimento Online*, Novo Hamburgo, v. 2, p. 365-378, 2023. DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v2.3052>. Disponível em: <https://periodicos.ifevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/3052>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SANTIN, Silvio. Uma busca da filosofia do corpo. *Kinesis*, v. 5, n. 1, p. 63-90, 1989. DOI: <https://doi.org/10.5902/231654648521>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/8521>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SANTOS JUNIOR, Flávio Nunes. *Subvertendo as colonialidades*: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes. 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.48.2020.tde-05102020-155037>. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48140/tde-05102020-155037/pt-br.php>. Acesso em: 4 mai. 2024.

SILVA MATTOS, Rafael da. O governo dos corpos: educação física e biopolítica. *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, p. 125-128, 2010. DOI: <https://doi.org/10.36453/cefe.2010.v9.n16.p125>. Disponível em: <https://revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/3514/3140>. Acesso em: 23 abr. 2024.

SILVA, Mozart Linhares da. Biopolítica, educação e eugenia no Brasil (1911-1945). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 8, n. 4, p. 900-922, 2014. DOI: <https://doi.org/10.21723/riae.v8i4.5070>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5070>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA MATTOS, Rafael da. O governo dos corpos: educação física e biopolítica. *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, p. 125-128, 2010. DOI: <https://doi.org/10.36453/cefe.2010.v9.n16.p125>.

Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/3514/3140>. Acesso em: 23 abr. 2024.

SOARES, Carmen Lúcia. Pedagogias do corpo: higiene, ginásticas, esporte. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo da (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 75-85.

SPINOZA, Baruch. *Ética*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VILAÇA, Murilo Mariano. Ginástica escolar como dispositivo biopolítico-pedagógico: uma análise da relação entre educação, saúde e moralidade em Fernando de Azevedo. *Sinais Sociais*, Rio de Janeiro, v. 5, p. 142-161, 2011. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/13436535/revista-sinais-sociais-n16-pdf-sesc>. Acesso em: 22 abr. 2024.

YONEZAWA, Ferando. O bailarino dos afetos: corporeidade dionisíaca e ética trágica em Gilles Deleuze e na companhia de Nietzsche. 2013. 287 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.59.2013.tde-08102013-161215>. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-08102013-161215/pt-br.php>. Acesso em: 28 abr. 2024.

Data de registro: 15/03/2025

Data de aceite: 24/09/2025