

**Da crítica à ascese: articulações no Currículo Cultural da
Educação Física**

***From Critique to Ascesis: Articulations in the Cultural
Curriculum of Physical Education***

***De la crítica a la ascesis: articulaciones en el Currículo Cultural
de la Educación Física***

Nunes, Mário Luiz Ferreira ⁽ⁱ⁾

Contarini Boscarior, Marina ⁽ⁱⁱ⁾

Zanello, Giovana Cristina Lopes ⁽ⁱⁱⁱ⁾

do Vale, Letícia Andrade ^(iv)

⁽ⁱ⁾ Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0680-5777>, mario.nunes@fef.unicamp.br.

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6386-678X>, m140805@dac.unicamp.br.

⁽ⁱⁱⁱ⁾ Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, SP, Brasil. <https://orcid.org/0009-0007-7878-4289>, g235454@dac.unicamp.br.

^(iv) Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, SP, Brasil. <https://orcid.org/0009-0006-4754-1279>, l220214@dac.unicamp.br.

Resumo

O texto propõe a articulação entre as noções de crítica e ascese em Michel Foucault para elaborar uma possível leitura do Currículo Cultural da Educação Física. Relatos de experiências pedagógicas constituem o material da pesquisa desta investigação. Uma análise atenta e sensível deles mostrou como o estudo de práticas corporais pode operar tanto na invenção de si quanto na problematização das normas. Propõe-se aqui a crítica não como denúncia, mas como atitude ética de transformação dos sujeitos. O Currículo Cultural, nesse sentido, busca deslocar a prática escolar da reprodução para a criação e da técnica para a vivência, ativando modos outros de existir. A crítica ascética emerge, assim, como gesto pedagógico que implica o sujeito na reinvenção de si e do mundo.

Palavras-chave: Educação Física, Currículo, Prática Pedagógica, Crítica.

Abstract

This article proposes an articulation between the notions of critique and asceticism in Michel Foucault as a framework for a possible reading of the Cultural Curriculum (Cultural Curriculum) in Physical Education. Accounts of pedagogical experiences constitute the empirical material of this investigation. A careful and sensitive analysis of these accounts revealed how the study of bodily practices can operate both in the invention of the self and in the problematization of norms. Critique is proposed here not as denunciation, but as an ethical attitude toward the transformation of subjects. In this sense, the Cultural Curriculum seeks to shift school practice from reproduction to creation, and from technique to lived experience, activating alternative modes of existence. Ascetic critique thus emerges as a pedagogical gesture that implicates the subject in the reinvention of both self and world.

Keywords: Physical Education, Curriculum, Pedagogical Practice, Critique.

Resumen

El texto propone una articulación entre las nociones de crítica y ascesis en Michel Foucault para la elaboración de una posible lectura del Currículo Cultural de la Educación Física. Relatos de experiencias pedagógicas sirvieron como material empírico para esta tarea. Una investigación atenta y sensible de los mismos mostró cómo el estudio de las prácticas corporales puede operar en la invención de sí y en la problematización de las normas. Se propone la crítica no como denuncia, sino como una actitud ética de transformación de los sujetos. En este sentido, el Currículo Cultural tiene la intención de mover la práctica escolar del ámbito de la reproducción hacia la creación, y de la técnica hacia la vivencia, activando otros modos de existir. La crítica ascética emerge como un gesto pedagógico que implica al sujeto en la reinvencción de sí mismo y del mundo.

Palabras clave: Educación Física, Currículo, Práctica Pedagógica, Crítica.

Introdução

Em tempos marcados pela influência crescente das redes sociais, pela circulação fragmentada de discursos e pelo contínuo questionamento das verdades universais, a Educação é desafiada a repensar seus fundamentos, práticas e currículos. As bases que sempre sustentaram as certezas da razão moderna hoje partilham seu espaço com outras leituras de mundo, que desfazem tais certezas em meio a multiplicidades, instabilidades e atravessamentos que tensionam os modos de ser, ensinar e aprender. Nesse cenário, ganha força a necessidade de construir experiências pedagógicas que não apenas transmitam saberes ou esclareçam sujeitos, mas que ativem processos de escuta, criação e mudança.

O currículo cultural de Educação Física (CC) tem se afirmado como uma proposta-aposta (Silva & Nunes, 2023) diante desses desafios. Ao deslocar a centralidade do conteúdo para a vivência, do controle repressor para a escuta aberta às significações e afetos, e da reprodução para a ressignificação, essa proposta busca romper com a lógica tradicional da escola como espaço de normatização, compreendendo-a como campo ético-estético-político de produção do sujeito. Nessa perspectiva, encontro com as práticas corporais deixa de ser uma via de adestramento, desempenho, promoção da saúde, superação de classe social ou emancipação das formas dominantes de se movimentar — tal como propõe as perspectivas ginásticas, esportivistas, globalizantes e críticas da Educação Física (EF), respectivamente — para tornar-se oportunidade de problematização e reinvenção dos modos de existir.

É nesse horizonte que este texto propõe uma reflexão sobre a crítica como ascese, fundamentada nos escritos de Michel Foucault (2010, 2013, 2014a) e em sua articulação com o currículo cultural de Educação Física (Neira & Nunes, 2006, 2009, 2022). Interessa-nos pensar a crítica não apenas como denúncia ou julgamento — marcas de uma racionalidade esclarecida —, mas como prática de liberdade e de criação de si diante dos modos de subjetivação que nos atravessam.

A análise parte de uma pesquisa cartográfica baseada em relatos de experiência produzidos por docentes da rede pública. Ao acompanhar diferentes vivências pedagógicas,

buscamos compreender como a crítica como ascese se expressa nas dobras¹ da prática, nas escolhas curriculares, nos gestos do corpo, nos silêncios e nas palavras que desafiam o instituído.

O texto se organiza em dois movimentos. Primeiro, trataremos das noções foucaultianas de crítica e ascese, destacando seus desdobramentos éticos e pedagógicos. Em seguida, analisaremos relatos de práticas a partir dessa chave conceitual, evidenciando como o currículo pode operar como prática de si, mais do que como roteiro, como um gesto que se faz no encontro com a diferença.

Caminhos metodológicos e os efeitos do relatar

Este estudo integra uma pesquisa mais ampla que teve como objeto um conjunto expressivo de relatos de experiência acerca do CC, publicados no repositório aberto do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da USP (www.gpef.fe.usp.br/relatos). Ao todo, foram analisados 220 relatos, produzidos por docentes de Educação Física e de Pedagogia, em diferentes contextos escolares, ao longo de duas décadas de sistematização pedagógica.

Para o tratamento empírico inicial, realizamos a leitura integral dos relatos disponíveis, a fim de identificar e organizar elementos relacionados ao exercício docente no interior da proposta do CC. A partir dessa leitura exploratória, foram formuladas categorias provisórias que abordaram aspectos como os temas de estudo escolhidos, os conteúdos tematizados, os modos de organização didático-metodológica, as relações entre as práticas corporais e marcadores sociais, bem como formas de registro e de avaliação mobilizadas pelos professores, além de outros tantos aspectos. Ao fim, compôs-se um quadro com 38 categorias passíveis de análises.

Nessa etapa, interessou-nos sobretudo problematizar os efeitos de verdade produzidos no ato de relatar – isto é, aquilo que se afirma como legítimo, desejável ou bem-sucedido em uma prática pedagógica. Apoiados em Foucault (2014b), compreendemos o relato não como espelho de uma realidade objetiva, mas como produção discursiva que participa da constituição

¹ Deleuze (2019) parte da ideia de que o pensamento de Foucault não se dá a partir do sujeito, mas do fora — o campo de forças impessoais, históricas, discursivas e não-discursivas que atravessam o mundo, que se dobra em um dentro: o sujeito. A dobra é o mecanismo pelo qual o indivíduo se torna sujeito. É um processo em que as forças se interiorizam em uma relação de si consigo. Essa interiorização não é um recuo ou um fechamento, mas uma reconfiguração do fora, como uma curvatura ou inflexão.

dos sujeitos, das práticas e dos saberes escolares. Em outras palavras, tomamos o relato como propõe Borges (2019): uma prática aletúrgica, uma forma de dizer a verdade sobre si, sobre o outro e sobre o que se vive e se faz na escola, a partir dos regimes de verdade do CC.

O procedimento adotado não visou a codificação estatística nem a generalização dos dados, mas a construção de pistas cartográficas que nos auxiliassem a acompanhar os modos de fazer e dizer o currículo narrado. Alinhados à perspectiva metodológica da cartografia — ainda que sem nos restringirmos unicamente a ela —, não estabelecemos previamente hipóteses ou variáveis fixas, mas permitimos que os próprios relatos escritos nos afetassem, orientando a escolha dos caminhos a percorrer.

Para este artigo, tomamos a cartografia como uma atitude, um modo de conduta do ser pesquisador(a). Tal qual Escóssia e Tedesco (2015), compreendemos o método da cartografia como prática de intervenção, ao passo que, ao selecionar os relatos, compor e recompor a leitura deles a partir das articulações sustentadas pelo referencial, intervimos no território em que se dispõe os enunciados que constituem os saberes sobre o CC. Assim, também podemos identificar a cartografia como prática de invenção. Ao decidir pelo caminho que nos anima a pesquisar, orientados por nossas pistas, assumimos o exercício de produção de um discurso de verdade acerca do CC e colocamos em circulação enunciados que constituem a ordem discursiva de tal currículo.

Dentre as pistas formuladas para a pesquisa mais ampla, duas se mostraram especialmente relevantes para o viés adotado neste texto foram: a atenção ao hábito de valoração e atenção ao que parece deslocar os sentidos atribuídos à escola moderna.

Acerca da primeira, o exercício consistiu sobretudo, em não hierarquizar a produção dos relatos, evitando classificá-los como melhores ou piores dentre os textos publicados. Partimos da premissa de que todos foram escritos a partir da tradução do CC feita pelo(a) autor(a) do relato e de que todos produzem enunciados que compõem o regime de veridicção desse currículo. Isso é válido tanto para seus termos inegociáveis — ou melhor, para os exercícios de fixidez que constituem e diferenciam o CC dos outros currículos — quanto para acontecimentos inéditos, que não se repetem, que geram dúvidas e que também desestabilizam os significados a ele atribuídos.

A segunda pista tencionava investigar se, ao apostar no CC, o docente estaria de fato possibilitando conceber a escola como um espaço que não circulasse apenas discursos servis à

razão moderna, mas também outras formas de pensar o corpo, os sujeitos e as práticas da cultura corporal. Essa pista nos levou a interrogar, a partir do exercício da problematização do próprio docente e de algo recorrente nos relatos — a transformação da percepção dos estudantes sobre seu próprio corpo no momento da vivência —, acerca da possibilidade de um tratado temporário entre as noções de crítica e ascese em Foucault. Até o momento, isso parece substantiar um debate importante para o CC: o da possibilidade de, por meio das práticas corporais, viabilizar experiências outras de ser sujeito no mundo.

Foi a partir disso — e dos limites impostos pela forma de um artigo —, que optamos por selecionar cinco relatos de experiência para apresentação neste texto, mediante uma análise mais aprofundada do tema em questão. Os critérios de seleção foram: tematizações de práticas corporais diversas; ocorrência destas em séries distintas; produções realizadas no período pós-pandemia, a partir de 2022; e, no caso destas últimas, terem sido produzidas por diferentes professores, também autores de outros relatos. Entendemos que este último critério pode proporcionar maior compreensão por parte dos escritores desses relatos no que diz respeito aos campos didáticos e epistemológicos que compõem o CC, o que, em nosso entender, favoreceria maiores possibilidades de experiências pedagógicas diversificadas para a composição de nossas análises.

Importa dizer, contudo, que esses critérios não se restringiram a aspectos formais de diversidade. A seleção dos relatos foi orientada, sobretudo, pela afinidade conceitual com a problematização central deste artigo, que se apresentou mais evidente em determinadas experiências pedagógicas do que em outras. Embora outros relatos analisados na pesquisa mais ampla também apresentem indícios potentes dessa problematização, priorizamos aqueles em que as mudanças subjetivas, os tensionamentos com as normas e os gestos de reinvenção docente e discente se mostraram mais densamente narrados, favorecendo uma leitura mais alinhada aos objetivos do estudo.

É importante também destacar que a seleção de relatos realizada tampouco teve como objetivo configurar uma representatividade em termos numéricos. Foram selecionados aqueles que nos possibilitaram a produção de uma leitura aprofundada sobre acontecimentos singulares. Essa escolha permitiu não apenas um maior detalhamento da análise dos efeitos discursivos e pedagógicos enunciados nos relatos, mas também a preservação da heterogeneidade de sentidos presentes nas experiências.

Desse modo, nosso trabalho buscou também acompanhar os efeitos enunciados nos relatos, sobretudo no que diz respeito às relações de poder, às formas de subjetivação e ao processo que aqui denominamos de crítica como prática ascética que se torna possível nos cotidianos escolares. Essa perspectiva nos permitiu deslocar o foco da fidelidade ao modelo do CC para uma leitura atenta aos movimentos de escape, invenção, tensão e contradição que atravessam as práticas pedagógicas e seus modos de narrá-las.

Da crítica como ascese

Antes de avançarmos para a crítica como ascese, é importante que reconheçamos a importância de Immanuel Kant na elaboração da noção de crítica que recebeu centralidade decisiva no pensamento moderno. Em seu célebre texto “Resposta à Pergunta: O que é o Esclarecimento?”, Kant (1784/1985) define o esclarecimento como a saída do homem de sua menoridade, ou seja, da incapacidade de usar o próprio entendimento sem a orientação de outro. A crítica, nesse contexto, torna-se o exercício da razão que se julga a si mesma, estabelecendo os limites e os usos legítimos do conhecimento. Trata-se, portanto, de um projeto de autonomia ilustrada, em que a razão deve ser capaz de governar-se por leis universais que ela mesma estabelece.

Foucault (2013), ao revisitar o texto kantiano e discutir a noção crítica, propõe compreendê-la não como simples recusa ou julgamento negativo, mas como uma atitude de problematização dos modos de sujeição historicamente constituídos. Ancorado no esclarecimento (*Aufklärung*) kantiano, mas deslocando seu foco, Foucault recusa a ideia de que a razão possa oferecer um modelo universal de autonomia. Em vez disso, afirma a crítica como um gesto histórico, ético e político que interroga os regimes de verdade que nos atravessam e os modos pelos quais somos governados e nos governamos. Trata-se de uma arte da desobediência que não se limita ao campo epistêmico, mas se realiza na prática cotidiana de interrogar o presente, seus saberes, seus poderes e seus efeitos de subjetivação. É o que ocorre, por exemplo, quando uma professora recusa a padronização acrítica das avaliações externas e passa a construir, junto com os estudantes, critérios de avaliação que valorizem processos, expressividades e saberes situados. No campo da Educação Física, essa atitude crítica evidencia-se, por exemplo, quando uma docente decide tematizar o funk nas aulas, mas não como

estratégia de atração ou recurso aos interesses dos alunos, mas como forma de tensionar os discursos que marginalizam esses saberes e corpos, abrindo espaço para outras experiências de si no contexto escolar.

Nessa perspectiva, a crítica assume a forma de um *ethos* filosófico: uma atitude, uma disposição para se relacionar com o presente como algo que não é dado nem necessário, mas contingente e passível de transformação. Em vez de buscar fundamentos últimos ou princípios universais, essa atitude crítica opera nos limites do que somos, abrindo possibilidades de nos tornarmos outros. Ela é inseparável das práticas de liberdade, pois tensiona as formas naturalizadas de autoridade e verdade, abrindo espaço para modos alternativos de existência. A crítica, para Foucault, é, portanto, uma prática permanente de desconstrução de si, um exercício sobre si mesmo que resiste à condução imposta e inventa novas formas de viver (Foucault, 2013).

Nos últimos anos de sua vida, especialmente em cursos como A Hermenêutica do Sujeito (Foucault, 2010) e Do Governo dos Vivos (Foucault, 2014a), Foucault dedica-se ao estudo das práticas ascéticas da Antiguidade greco-romana, buscando identificar formas de subjetivação distintas das modernas. Essas práticas visavam formar uma relação plena do indivíduo consigo mesmo, fundada no autodomínio e na transformação pessoal. Não se tratava de um sacrifício, mas da elaboração de si por meio de exercícios de liberdade, um trabalho contínuo sobre si orientado à constituição de modos de vida éticos. Ao cultivar tais exercícios éticos produtores de modos de existir, os sujeitos transformam-se não pela adesão às normas exteriores, mas pela criação de formas de vida próprias de existência. A ascese, assim, torna-se via de constituição do sujeito como obra ética, estética e política, como resposta singular às condições que o atravessam. Ao contrapor essa ascese à tradição cristã, centrada na renúncia e na submissão a uma verdade revelada, Foucault (2010) atribui um sentido geral à prática ascética, definindo-a como a mobilização de um conjunto de técnicas que permitem ao sujeito elaborar a si mesmo.

O ascetismo cristão e moderno intenta, sim, permitir ao sujeito acessar a sua própria verdade; isso se dá por meio de práticas como a confissão e a interiorização moral, centrada na renúncia em nome da salvação de si e/ou da sociedade. Já a ascese aqui compreendida implica a produção de si, isto é, a transição para outras formas de existência. Nesse movimento, Foucault (2010, 2013, 2014a) nos provoca a questionar como seria possível, na atualidade, ativar práticas

ascéticas que não sejam disciplinadoras ou moralizantes, tampouco subordinadas à lógica capitalista, mas que possibilitem experiências éticas de existência.

A chave aqui está em compreender que a ascese, enquanto trabalho de transformação de si por meio de exercícios formulados à luz de pressupostos éticos, pode operar como uma prática de liberdade. Mas esta não deve ser entendida no sentido liberal ou emancipatório do termo, e sim no sentido foucaultiano, que é o de um agir ético sobre si mesmo no trato com o poder e em seu exercício. Não se trata de colocar-se fora dos usos do poder, mas de sempre colocá-lo em questão (Foucault, 2014a). Aqui, constituir-se sujeito não deve ser entendido como ato de autoafirmação, mas como experiência crítica e experimental de si mesmo.

Desse modo, estabelece-se uma importante aproximação entre crítica e a ascese. Ambas configuram práticas que recusam o assujeitamento às normas e convocam o sujeito a implicar-se na criação de si. A crítica não visa corrigir ou denunciar, mas desvincular-se de modos instituídos de subjetivação; a ascese, por sua vez, pode operar como exercício desestabilizador de identidades, abrindo espaço ao novo. Trata-se de cultivar movimentos que impliquem escolher, experimentar e criar formas de viver; de fazer de si mesmo um terreno de problematização, de criação estética e política. Portanto, não é recuo nem purificação, mas prática ativa que desafia os modos de sujeição, ao mesmo tempo em que inventa campos para a produção de subjetividade, ou melhor, de formas outras pelas quais os próprios sujeitos se veem, se colocam, e dizem sobre si mesmos.

Nessa chave, a escola pode tornar-se espaço de problematização e criação de si, em que o saber, o corpo e a linguagem são atravessados por experiências que desafiam e deslocam o sujeito. A crítica ascética, pensada a partir de Foucault, ganha potência como prática pedagógica que desloca o currículo, as identidades fixas e as verdades instituídas. Ao mobilizar ambos os operadores — crítica e ascese — para pensar este caminho, há um investimento na mudança da conduta docente. Em vez de manter os estudantes em uma posição passiva diante de saberes prontos ou exigir deles conformidade com padrões previamente estabelecidos, não se trata aqui de tampouco conduzi-los, enquanto sujeitos, à emancipação de classe, mas sim de colocá-los em confronto com os limites que os constituem, provocando deslocamentos que os desvinculam das identidades dadas, desestabilizam suas certezas e implicando-os em um processo ético de produção de si.

Nesse sentido, a crítica ascética torna-se uma atitude pedagógica com vistas à invenção de novas possibilidades de ser sujeito mediante as práticas de cultura corporal. Trata-se de uma atitude pedagógica que desafia, provoca e abre espaço para que cada um possa se tornar outro, em relação a si e ao mundo.

A escola, nesse cenário, precisa lidar com sentidos que se esgarçam conforme o contexto e os sujeitos envolvidos. Um *meme*, um *emoji*, uma *performance*, uma *hashtag* ou uma fala fora do lugar podem ser mais reveladores do que longas dissertações. O desafio ético e pedagógico não está apenas em ensinar a identificar o “certo” e o “errado”, a ideologia falsa e a verdadeira, ou a propalada “educação para as mídias”, mas em sustentar o desconforto do *entre*, o vazio daquilo que ainda não tem nome e que, justamente por isso, carrega a potência do novo. É nesse espaço que a crítica como ascese se torna possível: não como busca de um saber garantido ou retorno ao ideal perdido nos pseudo-bons tempos de outrora, mas como experimentação de si diante da diferença e do acontecimento.

A crítica ascética, portanto, propõe um movimento ético de implicação diante da diferença — não como oposição ao idêntico, mas como força de desconstrução e reinvenção. Em vez de julgar o outro ou refletir sobre a sua prática, o sujeito volta-se a si: por que subscrevo a certas práticas e rejeito outras? Que formas de vida repito? Como posso criar outras formas de relação? Na Educação, isso se traduz em propostas que expõem o aluno não apenas a saberes diversos, mas a experiências de si.

Currículo cultural de Educação Física e práticas pedagógicas em movimento

Nesse horizonte, o CC se apresenta como um campo de experimentação ético-estético-político que desloca o próprio sentido do ensinar e do aprender (Neira & Nunes, 2009). Em vez de partir de saberes prontos ou de objetivos previamente definidos, os autores propõem que o currículo seja construído no encontro com os alunos, a partir da escuta sensível das experiências, dos afetos e das tensões que emergem no cotidiano escolar. O CC, conforme apontam seus escritos, intenta deslocar o eixo do currículo do conteúdo para a vivência, do controle para a escuta, da repetição para a criação (Nunes, Silva, Boscariol & Neira, 2021). Trata-se de uma

pedagogia que se faz no *entre*: entre o instituído e o que está por vir, entre o que se espera e o que irrompe. Importa ainda frisar que esse currículo não está orientado por uma lógica de emancipação nos moldes da crítica kantiana ou marxista, que tanto influenciaram a Educação — seja no em sua vertente tradicional, seja na crítica². Isto é, não se pretende libertar o sujeito de uma suposta tutela ou alienação para conduzi-lo a uma consciência autônoma e/ou esclarecida. Ao contrário, o que se busca nas aulas do componente, nessa perspectiva, é ativar deslocamentos que desestabilizam o sujeito e o expõe ao trabalho ético de invenção de si, em meio às relações de saber e poder que o atravessam, para ativar processos de diferenciação e problematização (Nunes, 2018).

Diferentemente da organização linear de conteúdo ou da aplicação de objetivos pré-fixados, o planejamento, nessa perspectiva curricular, emerge da imanência dos acontecimentos de cada aula. Trata-se de pensar o currículo como um campo de forças, em que o professor observa os modos como os alunos se relacionam com as práticas corporais, com o saber e entre si e, a partir daí, formula perguntas que tensionam sentidos naturalizados. A problematização no CC não busca resolver um problema fechado, mas abrir brechas: provocar deslocamentos, ativar contradições e escutar o que ainda não tem nome (Santos, 2016).

Ao problematizar o que é considerado válido como conhecimento acerca da cultura corporal e ao acolher também as práticas tradicionalmente marginalizadas — colocando ambas sob suspeita a fim de tensionar seus modos de regulação —, o CC, enquanto uma proposta-aposta, atua como forma de crítica ascética. Não se trata de negar ou inverter normas de forma reativa, nem de negar práticas hegemônicas ou simplesmente afirmar a cultura subordinada ou a da inovação. Trata-se, antes, de provocar fissuras nos modos instituídos de ensinar, aprender e ser na escola. Aqui, a crítica ascética, configura-se como uma possibilidade pedagógica porque não se limita à contestação externa da norma: opera internamente ao sujeito e à prática docente, abrindo espaço para a emergência de novos sentidos, outras perguntas e modos de estar com o corpo, com o saber, com as práticas corporais, com a coletividade, e com o mundo.

Assim, uma prática ancorada no CC pode convidar os alunos a pesquisar e vivenciar práticas corporais de diferentes grupos sociais, como danças periféricas, brincadeiras indígenas ou jogos de matriz africana. Ao experimentarem essas práticas, os estudantes não apenas

² Usamos esses termos conforme a proposição de Silva (2017) acerca das teorias de currículo, a fim de facilitar a identificação de teorias que pautam a Educação para a autonomia ou para o esclarecimento do uso da razão.

aprendem novos gestos e saberes, mas são levados a pensar sobre os valores, preconceitos e hierarquias que atravessam o corpo na escola e na sociedade. Mais do que conhecer a diferença cultural ou as condições que a colocaram em posição subalterna ou de admiração exótica (Santomé, 1998), trata-se de confrontar-se com o estranho em si, com o que se descola do habitual e abre espaço para outras formas de existência. Isso, no entanto, não se restringe às práticas consideradas marginais ou subalternizadas: as próprias práticas hegemônicas, como o futebol, o vôlei, o basquete, a ginástica ou o atletismo, também são problematizadas em sua historicidade, nas formas de exclusão que operam, nos padrões corporais que reforçam, nos valores que silenciam, e nos modos de regulação que produzem identidades. O CC, nesse caso, não abandona essas práticas, mas as observa com desconfiança criativa, investigando como foram produzidas, a quem servem, quem podem incluir ou excluir e de que forma podem ser reinventadas, como aprendemos a falar sobre elas, sobre seus praticantes, e de que outros modos podemos pensar, falar sobre elas e, claro, realizá-las (Neira & Nunes, 2006, 2009, 2022). A proposta deixa de ser apenas técnica ou performática e passa a ser uma oportunidade de experimentar outras possibilidades — tanto nas práticas culturais menos visíveis quanto nas mais instituídas —, de questionar-se e de reconstruir significados sobre si e sobre o mundo, ativando, assim, a crítica como ascese.

Currículo cultural...

Um alerta: o exposto a seguir não se fundamenta como demonstração empírica. A fim de apresentar uma ampla gama de situações em que a crítica ascética pôde ser observada nos relatos, priorizamos destacar instantes extraídos deles. Indicamos aos leitores que, para maior compreensão daquilo que aqui aludimos, acessem o repositório <http://www.gpef.fe.usp.br/relato> para uma apreciação na íntegra dos textos aqui comentados. Coerentes com o que propomos e com o referencial foucaultiano adotado, entendemos que a leitura permitirá vislumbrar outras pistas e possibilidades de análises para além das nossas.

... indícios da crítica ascética como práticas pedagógicas em movimento

A análise do relato “Brincando descalças em territórios indígenas brasileiros”³, ocorrido em uma escola municipal de educação infantil e elaborado por uma pedagoga, evidencia uma prática pedagógica atravessada pela crítica como ascese, nos moldes foucaultianos. A escolha da tematização “*as brincadeiras dos povos indígenas*” não se configura como aplicação de um conteúdo predeterminado, mas emerge de um projeto coletivo da escola que, ao articular-se a partir do Projeto Político-Pedagógico à Lei nº 11.645/08 e das urgências do presente, insta os docentes e crianças a um mergulho ético, estético e político em saberes outros. O gesto inaugural de “*tirar os sapatos*” funciona como metáfora e como prática de desterritorialização: um convite a desaprender os códigos escolares hegemônicos e a abrir-se à sabedoria do corpo, da terra e da diferença.

O relato destaca a centralidade das vivências como experiência formativa. Em vez de transmitir um “*saber sobre os indígenas*”, a prática pedagógica se tece entre escuta, imaginação, investigação, corpo e afeto. A relação com os saberes indígenas não se dá como apropriação, mas como encontro. As crianças são colocadas em contato com elementos da cultura *Guató* por meio de objetos, vídeos, pesquisas com as famílias e vivências. As perguntas que surgem — “*eles usam barcos para nadar?*”; “*brincam pelados?*” — não são corrigidas com respostas fechadas, mas acolhidas como pontos de partida para novas indagações.

Ao longo do ano, as brincadeiras indígenas — como a corrida de toras, a construção de casinhas com galhos, o *emuži*, o *otó* e a *kopu* —, não são apenas replicadas, mas ressignificadas no espaço escolar. A vivência da peteca, por exemplo, abre caminho para o questionamento da noção de “normal”, provocando deslocamentos na forma como as crianças compreendem os objetos, os corpos e os modos de brincar. Nesse processo, emerge a crítica como ascese: ao comparar materiais, modos de fazer e de descartar brinquedos, as crianças elaboram novos sentidos sobre consumo, natureza e cultura.

³ Masella, M. B. (2022). Brincando descalças em territórios indígenas brasileiros. EMEI Nelson Mandela. GPEF. <https://www.gpef.fe.usp.br/2023/02/13/masella-m-b-brincando-descalças-em-territorios-indigenas-brasileiros-emei-nelson-mandela-sao-paulo-sp-2022/>

O relato também evidencia o papel da professora como aquela que sustenta o espaço da dúvida, do deslocamento e da invenção. Em vez de organizar uma sequência didática de atividades selecionadas *a priori*, a docente acompanha os movimentos do grupo, cria passagens entre os saberes, provoca ressonâncias e acolhe os desvios. A construção de casinhas que não se sustentam sobre as mesas ou o estranhamento diante do descarte da *kopu* são exemplos de como o fracasso e a incompreensão podem ser ativados como forças pedagógicas. A escola se torna, assim, um espaço de experimentação de si e do comum.

Por fim, o encontro com outra escola e a troca de cartas e brincadeiras entre as turmas expandem o território da aula, dissolvendo os muros escolares em uma rede de afetos, saberes e experiências compartilhadas. A crítica, nesse contexto, não é exterior ou transcendente, mas imanente ao cotidiano, à brincadeira, à corporeidade. Neste relato, evidencia-se que o CC se realiza como prática que afirma a diferença, e esta, não como identidade fixa, mas como abertura ao outro e reinvenção de si. Trata-se, portanto, de uma pedagogia que não busca a adequação, mas a ampliação do sensível e a criação de novos modos de existir juntos.

Ocorrido com turmas do 1º ano do ensino fundamental, o relatado em “Mobilizando saberes insurgentes pelo balançar dos nossos pavilhões”⁴ apresenta uma prática pedagógica em que o samba é tematizado como forma de conhecer, sentir e reinventar o mundo com as crianças. Em vez de restringir-se ao ensino passos ou ritmos, o projeto se constrói a partir da escuta dos repertórios culturais das crianças, das relações com o território e da ativação de memórias e afetos. Nesse processo, o samba, é tratado como prática viva, que atravessa gestos, histórias, memória, corpos e coletividades.

A leitura do livro *É Pretinha*, escrito por sambistas negras, inaugura uma sequência de encontros em que música, dança e oralidade acionam lembranças familiares, percepções religiosas, festas de bairro e referências da mídia. As crianças reconhecem sambas em canções atuais, comentam vestimentas, falam de familiares que desfilam e de rodas de samba que já presenciaram. O samba não é apresentado como conteúdo externo à experiência, mas como algo que já habita as infâncias — basta escutar, acolher e devolver em forma de investigação.

⁴ Irias, E. A. (2024). Mobilizando saberes insurgentes pelo balançar dos nossos pavilhões. EMEF Romão Gomes. GPEF. <https://www.gpef.fe.usp.br/2025/01/22/irias-e-a-mobilizando-saberes-insurgentes-pelo-balançar-dos-nossos-pavilhões-emef-romão-gomes-sao-paulo-sp-2024/5>. Neves, M. R. (2023). Jogos de boteco e suas disputas. EMEF Anna Silveira Pedreira. GPEF. <https://www.gpef.fe.usp.br/2023/10/15/neves-m-r-jogos-de-boteco-e-suas-disputas-emef-anna-silveira-pedreira-sao-paulo-sp-2023/>

As entrevistas realizadas com os funcionários da escola funcionam como uma primeira cartografia: ao perguntar aos adultos o que sabem de samba, as crianças performam um gesto de pesquisa e circulação do saber, deslocando o centro da aula para o cotidiano escolar. Os registros retornam à sala em forma de *slides*, ressignificados pelas narrativas e pelas danças compartilhadas em roda. Cada nova atividade — vídeos, danças, músicas trazidas de casa — amplia o campo de experimentação sensível do grupo.

A confecção dos pavilhões marca uma virada simbólica na proposta. Cada turma escolhe cores, elege um desenho e acompanha a montagem das bandeiras, que passam a ocupar um lugar central nas aulas. O ato de girar o pavilhão, de saudá-lo, de beijá-lo com respeito — como se vê nas escolas de samba — é reencenado pelas crianças com rigor e afeto. Uma aluna, espontaneamente, ensina colegas a girar com a bandeira, orientando gestos e direções. Nesse momento, a prática pedagógica já não se organiza pelo ensino, mas pelo contágio, pela partilha e pelas experimentações que redefinem o que se entende por aprender.

A entrada das saias de samba de roda amplia ainda mais esse campo de criação. Inicialmente usadas apenas pelas meninas, elas logo passaram a ser vestidas também pelos meninos, atraídos pelo efeito visual e cinético dos giros. O samba deixa de ser praticado de forma individual e passa a ser dançado em duplas, trios e rodas paralelas. O uso coletivo das saias, o revezamento espontâneo e a liberdade nos modos de dançar produzem uma desestabilização sutil das normas de gênero, abrindo espaço para o exercício ético de invenção de si.

A presença do casal de mestre-sala e porta-bandeira, assim como os encontros com sambistas da comunidade, coloca as crianças em contato direto com saberes encarnados, trajetórias de vida e histórias da cultura popular. A dança ao vivo, os adereços, as explicações sobre o pavilhão e as perguntas feitas e respondidas com atenção compõem um momento em que o saber se encarna no gesto, e a criança se vê e se governa como parte de uma coletividade que produz cultura. A dança com a aluna — agora porta-bandeira — sintetiza esse encontro entre jogo, afeto e reconhecimento.

O projeto culmina com a Festa do Samba, que convida turmas da EMEI vizinha a partilhar danças, pavilhões e reencontros. Vê-se ali a possibilidade da crítica ascética: não se trata de uma recusa teórica, mas de um exercício constante de deslocamento, cuidado e transformação de si. O samba, nesse percurso, deixa de ser mero conteúdo: torna-se meio de

escuta, de produção de diferença e de invenção de mundo. A escola, ao ser atravessada pelo ritmo, pelo giro, pela roda e pelos saberes das crianças, torna-se um espaço em que seus sujeitos podem experimentar, ainda que por instantes, outras formas de estar na aula e na escola, livres das amarras comuns aos aspectos disciplinares escolares.

O relato “Jogos de boteco e suas disputas”⁵, realizado com turmas do 6º ano do ensino fundamental, apresenta uma prática pedagógica que tensiona os limites normativos da escola ao incorporar, como objeto de estudo e vivência, práticas corporais tradicionalmente marginalizadas pelo currículo oficial. Ao tematizar jogos como sinuca, carteadado, dominó, bingo, pebolim, palitinho e até o jogo do bicho, o professor constrói uma proposta que desafia tanto os cânones da Educação Física escolar quanto os dispositivos de controle que regulam o que se pode e o que não se pode ser ensinado. O que está em jogo não é apenas o ensino de novas práticas, mas a produção de deslocamentos nos modos de perceber o corpo, o espaço escolar e os saberes legitimados.

A escolha pelos “jogos de boteco” não é aleatória, tampouco uma provocação em sentido hostil: ela emerge de uma escuta atenta aos territórios, aos hábitos cotidianos dos estudantes e aos atravessamentos que compõem suas existências. Trata-se de uma pedagogia enraizada no chão da comunidade, capaz de reconhecer que o lazer, a sociabilidade e a cultura corporal se atualizam também nos bares, nas mesas de esquina, nos gestos dos jogadores e nas narrativas populares. O mapeamento inicial, realizado por meio da cartografia dos bares do entorno, não só situou os estudantes no território, mas também evidenciou a potência pedagógica de deslocar o olhar. Aquilo que era considerado banal ou desviante passa, então, a ser tomado como saber.

O trabalho desenvolvido evidencia um modo de ensinar que se recusa à homogeneização. Em vez de aplicar um conteúdo predefinido, o docente instaura um campo de pesquisa coletiva e de invenção curricular. A presença de uma determinada estudante da turma, que domina a sinuca e desafia os pares com regras da “lambreta” (um castigo para quem perde sem encaixar uma bola), é um exemplo eloquente de como as práticas corporais podem operar como espaços de subjetivação, reconhecimento e deslocamento de normas de gênero. O corpo marginalizado no cotidiano escolar por não corresponder às expectativas binárias ganha

⁵ Neves, M. R. (2023). *Jogos de boteco e suas disputas*. EMEF Anna Silveira Pedreira. GPEF. <https://www.gpef.fe.usp.br/2023/10/15/neves-m-r-jogos-de-boteco-e-suas-disputas-emef-anna-silveira-pedreira-sao-paulo-sp-2023/>

centralidade no jogo: ensina, vence, inverte posições. A aula torna-se espaço de afirmação de outros corpos — que habitam os territórios das infinitas práticas corporais.

O relato também explicita os embates institucionais provocados por essa proposta: a recusa da direção em autorizar a entrada da máquina do jogo do bicho na escola revela o quanto os limites do currículo são também limites de poder. Ainda assim, o professor opta por sustentar sua prática como um gesto político de resistência, incorporando a desobediência como método. Não se trata de romper com a autoridade por princípio, mas de afirmar que uma escola comprometida com a diferença e a justiça curricular precisa ser capaz de acolher os saberes produzidos fora dos parâmetros normativos. Com Foucault (2013), vemos aqui a materialidade do que ele formula acerca de não se deixar governar de determinado modo.

A compra da mesa de sinuca como material pedagógico da Educação Física, as saídas pedagógicas aos bares, os encontros com moradores e frequentadores desses espaços e os relatos dos estudantes sobre os jogos e seus significados: tudo isso compõe uma trama em que o conhecimento não é dado, mas produzido na dobra entre vivência e reflexão. A aprendizagem não se restringe ao domínio de regras: antes, envolve conhecer os sujeitos da prática e o atravessamento por histórias, afetos e modos de viver. A pedagogia proposta não busca reabilitação do jogo como objeto moralizável, nem reduzi-la a recurso para a aprendizagem de conteúdos da matemática — como é costumeiro nas escolas —, mas reinventá-lo como acontecimento educativo.

Ao final, a criação de uma nova versão do bingo com prêmios trazidos pelos estudantes consolida o caráter inventivo e coletivo do percurso. A atividade não se encerra na simples reprodução do que já existe, mas se projeta como reinvenção. Trata-se de uma Educação Física que se descola da obsessão pela técnica e pela mensuração do desempenho, abrindo-se ao jogo como espaço de encontro, partilha e experimentação de mundos.

O relato “Gestualidades, corpos e espaços da calistenia: tecendo traduções no Novo Ensino Médio”⁶ apresenta uma prática pedagógica que tensiona as fronteiras entre currículo prescrito e currículo vivido, desdobrando-se como tradução inventiva entre as exigências burocráticas da Secretaria Estadual de Educação, as diretrizes do Novo Ensino Médio e os

⁶ Santos Júnior, F. N. (2023). Gestualidades, corpos e espaços da calistenia: Tecendo traduções no Novo Ensino Médio. EE Professor Tenente Ariston de Oliveira. GPEF. <https://www.gpef.fe.usp.br/2024/04/14/santos-junior-f-n-gestualidades-corpos-e-espacos-da-calistenia-tecendo-traducoes-no-novo-ensino-medio-ee-professor-tenente-ariston-de-oliveira-sao-paulo-sp-2023/>

princípios do CC. A tematização da calistenia, longe de operar como simples conteúdo técnico, é acionada como disparador de experiências, conflitos, afetos e sentidos — uma via de investigação coletiva sobre os modos de estar no mundo por meio do corpo.

A escolha pela calistenia não foi fruto de uma decisão unilateral do docente, tampouco mera aplicação das expectativas de aprendizagem impostas pelo currículo oficial. Ela emergiu dos próprios estudantes, em especial dos meninos que já praticavam a modalidade de forma espontânea nos espaços da escola, como os corredores e carteiras da sala. Esse dado é relevante porque inscreve o corpo como ponto de partida e como linguagem da tematização. A escola, nesse contexto, assume um lugar de escuta e de ressonância com os modos de vida juvenis, sem com isso perder sua função na apresentação do mundo — de tornar o conhecimento comum, de problematizar e de desnaturalizar os sentidos (Masschelein & Simons, 2018).

Desde o início, o trabalho aposta na criação de perguntas e em vez da entrega de respostas. A extensa lista de questões elaboradas pelos próprios estudantes funciona como eixo articulador da proposta, abrindo o campo da investigação coletiva e deslocando o papel do professor da posição de explicador para a de provocador de outras experiências de si. O conhecimento sobre a calistenia é produzido no atravessamento entre vídeos, vivências, encontros com praticantes da modalidade, relatos pessoais, experimentações corporais e debates sobre gênero, estética, corpo, mídia e território. Trata-se de uma pedagogia por contágio, em que os saberes circulam, friccionam-se e se deslocam em rede.

A dimensão política da prática manifesta-se de modo contundente, sobretudo nas discussões sobre a participação de mulheres, a normatividade dos corpos musculosos, os códigos do “corpo *fitness*” e a distribuição desigual dos espaços públicos. As reações dos estudantes aos vídeos de mulheres praticando calistenia, as falas desautorizadoras e os silêncios tensos são tematizados em aula sem recorrer a lições morais, mas por meio de um trabalho ético de escuta e reposicionamento. O gesto de uma aluna, ao executar com um sorriso um exercício na trave enquanto os colegas se esforçam para manter a pegada no aparelho, opera como fissura nos discursos de superioridade física masculina. O corpo feminino não é só tema: é prática, presença e potência.

As vivências na escola são ampliadas com saídas pedagógicas ao Parque Santo Dias, próximo à escola, que é periférica, e ao Parque Ibirapuera, na região central da cidade de São Paulo — espaços onde os estudantes se encontram com praticantes da calistenia de diversas

idades e estilos. A presença de idosos, com seus corpos distantes da juventude hegemônica, mas plenos de vigor e saber, desconstrói os imaginários dominantes e inscreve outras formas de subjetividade. O relato desses encontros transmite uma pedagogia do afeto e da escuta, em que o conhecimento se constrói no “olho no olho”, no suor partilhado e na vibração coletiva diante de cada conquista.

Por fim, a proposta se inscreve como um potente exercício de crítica, não no sentido de denúncia, mas como prática ascética de invenção de si e do comum. Ao tematizar a calistenia, o projeto questiona o que pode um corpo, quem pode praticar, o que se aprende ao se movimentar, de onde vêm os gestos e quais os sentidos que os atravessam. O relato oferece um exemplo de como a escola pode se reinventar como espaço de criação de mundos quando se permite ser atravessada pelas forças da diferença e da vida.

Para encerrar nossas análises, apresentamos o relato “O esporte enquanto direito dos corpos diversos”⁷, desenvolvido com uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A proposta pedagógica nele descrita revela um profundo compromisso com a desconstrução de normas e a afirmação de corpos historicamente subalternizados. Mais do que um estudo sobre o esporte, trata-se de uma prática que interroga os modos como certos corpos são habilitados ou desautorizados a participar das práticas corporais por critérios estéticos, de idade, de deficiência ou de identidade de gênero e sexualidade. A aula de Educação Física se transforma, assim, em um campo de disputa simbólica, sensível e política.

A tematização começa com uma pergunta simples: “*Você está satisfeito(a) com seu corpo?*” — questão que rapidamente mobiliza insatisfações, padrões internalizados e desejos de modificação estética. A partir daí, o trabalho se desdobra em múltiplos tensionamentos. As buscas por imagens no *Google* escancaram os padrões gordofóbicos, racistas e cisnormativos que ainda estruturam as representações de “corpos bonitos”. As discussões passam a ser atravessadas por reportagens, vídeos, falas espontâneas e análises dos próprios estudantes, instaurando um processo coletivo de crítica, deslocamento e elaboração.

Em seguida, as práticas corporais são tomadas como campo de afirmação de outros corpos. As análises dos atletas olímpicos evidenciam a diversidade morfológica entre

⁷ Martins, J. C. J. (2022). O esporte enquanto direito dos corpos diversos. CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. GPEF. <https://www.gpef.fe.usp.br/2024/01/06/martins-j-c-j-o-esporte-enquanto-direito-dos-corpos-diversos-cieja-aluna-jessica-nunes-herculano-sao-paulo-sp-2022/>

modalidades; os vídeos sobre idosos e o vôlei adaptado revelam a potência dos corpos envelhecidos; os jogos contra o time de idosos do SESC confrontam, na prática, a ideia de que juventude equivale à superioridade física. O espanto dos estudantes diante da performance dos idosos não apenas rompe estereótipos, mas reconfigura a percepção do que é jogar, aprender e competir. Trata-se de um processo de crítica que se realiza pelo corpo e que, no momento da aula, redefine os afetos, os gestos e os modos de estar juntos.

A proposta também tematiza a deficiência de modo cuidados, provocando deslocamentos na percepção dos estudantes. A bocha paralímpica e o *goalball* são vivenciados com adaptações criativas, desde bolas feitas com bexiga e areia até capacetes com colheres, simulando dispositivos de apoio. Essas adaptações, no entanto, não são tratadas como exceções ou concessões, mas como possibilidades constitutivas de participação. A presença de estudantes com deficiência e suas formas específicas de jogar é acolhida como variação legítima do corpo esportivo, sustentando uma crítica implícita à normalização que, historicamente, marca o campo da Educação Física.

A dimensão coletiva da aprendizagem manifesta-se com força nas estratégias de inclusão. Os próprios estudantes mais experientes no voleibol assumem o papel de facilitadores, ajustando jogadas e ritmos para permitir a participação de todos. O esporte, nesse contexto, não é medido pelo desempenho, mas pela capacidade de sustentar vínculos e de criar um ambiente no qual diferentes corpos possam aparecer e agir sem censura. As vivências na quadra oficial, a visita ao Centro Paralímpico Brasileiro e os intercâmbios com atletas e técnicos reforçam esse processo de ampliação de mundo e de reconhecimento da diferença como valor.

O debate sobre corpos LGBTQIA+ marca outro ponto da proposta. A partir de vídeos e relatos, os estudantes refletem sobre os mecanismos de exclusão que afetam esses sujeitos no campo esportivo, não em razão de suas habilidades motoras, mas pelos atravessamentos de gênero, sexualidade e preconceito. A escolha por preservar o silêncio de uma aluna trans da turma, respeitando sua privacidade, não esvazia o debate; ao contrário, inscreve-o em uma ética de cuidado e escuta, mostrando que a inclusão não se faz apenas por meio do discurso, mas também pela atenção aos contextos e aos afetos.

A crítica, aqui, se realiza de maneira ascética, no sentido foucaultiano — não como negação abstrata, mas como trabalho paciente e situado de transformação dos modos de ver, falar, jogar e incluir. Cada vivência proposta — da rua à quadra, do imprevisto à visita

institucional — articula saber e experiência, gesto e reflexão. O corpo deixa de ser apenas objeto de técnica para tornar-se superfície de inscrição de direitos, histórias e lutas. Ao final da tematização, o que se afirma não é apenas o direito ao esporte, mas o direito a existir plenamente nos jogos da vida.

Conclusão

A análise dos relatos de práticas pedagógicas reunidos neste trabalho revela uma tessitura potente e diversa de experiências que, embora singulares em seus contextos e estratégias, partilham um eixo comum: a aposta em um currículo da Educação Física construído no encontro com os sujeitos, nas bordas do instituído e na abertura para o devir. Esses relatos não se organizam a partir de um modelo a ser replicado, mas como experiências que ativam a crítica ascética — não como gesto de julgamento, mas como criação de outras possibilidades de existência na escola. É nesse território que se torna possível reconhecer a emergência de uma crítica ascética, formulada na articulação entre as noções de crítica e ascese apresentadas pelo filósofo Michel Foucault e sua relação com o CC, especialmente na forma como este se inscreve no corpo, na linguagem e nas relações pedagógicas.

Em todos os relatos, nota-se que a crítica não é um objetivo a ser alcançado, mas um modo de operar da pedagogia. Ela é provocada pelas problematizações feitas por docentes e discentes e se manifesta nas vivências: nos corpos que se colocam em risco, nas palavras que interrompem o previsto, nos gestos que reconfiguram a organização do espaço. É justamente aí que a crítica como ascese se torna possível, contribuindo para que momentos como esses permitam que à escola deixar de ser lugar de certezas para se tornar um campo de experiências, de exposição e de reinvenção do sujeito.

Atravessar o cotidiano escolar com uma escuta sensível, problematizar o que emerge das relações e dos corpos em aula, valorizar as vivências como forma de pensamento e produzir deslocamentos que toquem o sujeito: essa é a aposta do CC como campo de exercício da crítica como ascese. Em vez de normatizar o conhecimento ou regular o comportamento, trata-se de cultivar uma atitude criadora diante da vida, da diferença e da educação. Ao articular filosofias da diferença com práticas pedagógicas situadas, o texto procurou mostrar que o planejamento

não é um roteiro a ser cumprido, mas um gesto ético, estético e político que se reinventa na imanência do encontro com os alunos, com as práticas corporais, seus praticantes e modos de vida e com o mundo. A crítica como ascese, nesse contexto, não é julgamento, tampouco isolamento, mas implicação — um modo de viver e ensinar que faz da prática na Educação um ato de liberdade diante dos limites instituídos e de invenção de si, do outro e das práticas corporais.

Referências bibliográficas

- Deleuze, G. (2019). *Foucault* (10ª reimpr.). Brasiliense.
- Escóssia, L., & Tedesco, S. (2015). O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. (pp. 92–108). Sulina.
- Foucault, M. (2010). *A hermenêutica do sujeito: Curso dado no Collège de France (1981-1982)* (3ª ed.). WMF Martins Fontes.
- Foucault, M. (2013). O que são as luzes? In M. Foucault. *Ditos & escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento* (3ª ed, pp. 351–368). Forense Universitária.
- Foucault, M. (2014a). *Do governo dos vivos: Curso dado no Collège de France (1979-1980)*. WMF Martins Fontes.
- Foucault, M. (2014b). *A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970* (24ª ed.). Edições Loyola.
- Kant, I. (1784/1985). Resposta à pergunta: O que é esclarecimento? In I. Kant, *Textos seletos*. Vozes.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2018). *Em defesa da escola: Uma questão pública* (2ª ed.). Autêntica Editora.
- Neira, M. G. N., & Nunes, M. L. F. (2006). *Pedagogia da cultura corporal: Crítica e alternativas*. Phorte.
- Neira, M. G. N., & Nunes, M. L. F. (2009). *Educação Física, currículo e cultura*. Phorte.
- Neira, M. G. N., & Nunes, M. L. F. (Orgs.). (2022). *Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física*. FEUSP.

- Nunes, M. L. F. (2018). Planejando a viagem ao desconhecido: O plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. In C. Fernandes (Org.), *Ensino Fundamental – Planejamento da prática pedagógica: Revelando desafios, tecendo ideais* (pp. 73–110). Appris.
- Nunes, M. L. F., Silva, F. M. C., Boscariol, M. C., & Neira, M. G. (2021). As noções de vivência e experiência no currículo cultural de Educação Física: Ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. *Pro-Posições*, 32(e20190047), 1–21. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0047>
- Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Artmed.
- Santos, I. L. (2016). *A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física* (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Silva, F. M. C., & Nunes, M. L. F. (2023). O niilismo em perspectiva: Olhares, implicações e possibilidades sobre as teorias da Educação Física. *Revista Eletrônica da Educação*, 17(e5571), 1–20. <https://doi.org/10.14244/198271995571>
- Silva, T. T. (2017). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (3ª ed.). Autêntica Editora.

Relatos de experiência

- Irias, E. A. (2024). *Mobilizando sabres insurgentes pelo balançar dos nossos pavilhões*. EMEF Romão Gomes.
- Martins, J. C. J. (2022). *O esporte enquanto direito dos corpos diversos*. CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano.
- Masella, M. B. (2022). *Brincando descalças em territórios indígenas brasileiros*. EMEI Nelson Mandela.
- Neves, M. R. (2023). *Jogos de boteco e suas disputas*. EMEF Anna Silveira Pedreira.
- Santos Júnior, F. N. (2023). *Gestualidades, corpos e espaços da calistenia: Tecendo traduções no Novo Ensino Médio*. EE Professor Tenente Ariston de Oliveira.

Notas

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 14 de maio de 2025; revisado em 01 de agosto 2025; aprovado para publicação em 24 de agosto de 2025.

Autor correspondente:

Contarini Boscariol, Marina – Avenida Érico Veríssimo, 701 – Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas, SP, Brasil – CEP 13083-851.

Contribuições de autoria:

Nunes, Mário Luiz Ferreira – Conceituação (Igual), Curadoria de dados (Igual), Análise formal (Igual), Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Administração de projeto (Igual), Recursos (Igual), Validação (Igual), Escrita - rascunho original (Igual).

Contarini Boscariol, Marina – Conceituação (Igual), Análise formal (Igual), Metodologia (Igual), Validação (Igual), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Zanello, Giovana Cristina Lopes – Curadoria de dados (Igual), Investigação (Igual), Recursos (Igual), Validação (Igual).

do Vale, Letícia Andrade – Curadoria de dados (Igual), Investigação (Igual), Recursos (Igual), Validação (Igual).

Apoio e financiamento:

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Fundo de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e Extensão.

Disponibilidade de dados:

Os autores disponibilizam os dados da pesquisa sob solicitação.

Revisão textual:

Normalização bibliográfica (APA 7ª Ed.), preparação e revisão textual em português:
Francisco López Toledo Corrêa <francisco.toledocorrea@gmail.com>

Versão e revisão em língua inglesa: Francisco López Toledo Corrêa
<francisco.toledocorrea@gmail.com>

Editores responsáveis:

Editor Associado: Edivaldo Góis Junior <<https://orcid.org/0000-0002-0521-1937>>

Editora Chefe: Chantal Medaets <<https://orcid.org/0000-0002-7834-3834>>