

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

PHYSICAL EDUCATION IN THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE: DECONSTRUCTING THE NEOLIBERAL DISCOURSE

Renato Cavalcanti Novaes **1**
Felipe da Silva Triani **2**
Sílvio de Cássio Costa Telles **3**

Resumo: Neste artigo apresentamos como o discurso neoliberal incide sobre o currículo da Educação Física na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, inicialmente, discutimos a noção de 'governabilidade' neoliberal proposta por Foucault (2001) como pano de fundo macroestrutural. Na sequência, abordamos os nexos entre o neoliberalismo, as políticas de currículo adotadas globalmente e a BNCC. Em seguida, realizamos uma análise discursiva do texto da Educação Física no documento, demonstrando sua concepção tecnocrática, típica do discurso neoliberal. Por fim, apontamos algumas reflexões sobre as possibilidades de enfrentamento.

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

Abstract: In this article we present how the neoliberal discourse affects the Physical Education curriculum at the Common National Curriculum Base (BNCC). To this end, initially, we present the notion of neoliberal 'governability' proposed by Foucault (2001). Next, we address the nexus between neoliberalism, curriculum policies adopted globally and the BNCC. Then, we perform a discursive analysis of the Physical Education text in the document, demonstrating its technocratic conception, typical of neoliberal discourse. Finally, we point out some reflections on the possibilities of coping.

Keywords: Education. School Physical Education. Curriculum.

Doutorando em Ciências do Exercício e do Esporte/UERJ, Marinha do Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8640154692725876>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3804-2313>. E-mail: rennovaes@hotmail.com **1**

Doutorando em Ciências do Exercício e do Esporte/UERJ, Centro Universitário Gama e Souza e Universidade Estácio de Sá. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6974478230916756>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6470-8823>. E-mail: felipetriani@gmail.com **2**

Doutor em Educação Física e Cultura/UGF, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9130913958427863>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2652-6118>. E-mail: telles.ntg@terra.com.br **3**

Introdução

Em dezembro de 2017 o Ministério da Educação publicou a versão definitiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O documento é a culminância de um longo projeto de política pública de currículo, uma vez que o texto da constituição de 1988 já determinava: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2012, p. 147). O ensaio por um documento curricular normativo ocorreu durante a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pois na versão apresentada em 1996 havia a intenção de que fossem publicados como Diretrizes Curriculares Nacionais, mas por oposição da comunidade acadêmica e falta de força política não obteve efeito de lei (MACEDO, 2014).

Diferente dos PCNs, a BNCC consiste em um:

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

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

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

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

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

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

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

Governamentalidade neoliberal e educação

Pretendemos com esta seção apresentar alguns conceitos fundamentais propostos por Michel Foucault sobre o neoliberalismo e suas relações com a educação. Nesse sentido, demonstramos a transição do Estado soberano até os Estados ‘governamentalizados’ modernos. Delimitamos, assim, nossa pretensão e estabelecemos um limite que incide sobre nossa impossibilidade de, neste pequeno espaço, sintetizar alguns elementos do pensamento de Foucault.

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

Nas suas obras, Foucault se interessa, particularmente, pelo que denomina de ‘governo dos homens’. Veiga-Neto (2002), por sua vez, distingue o termo ‘governo’ e ‘governamento’, pois o último se confunde com a invenção moderna de um tipo específico de administração estatal¹. Desse modo, o ‘governo’ constitui o “encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 2001, p. 1604), enquanto a ‘governamentalidade’ é o estatuto geral das diferentes formas de ‘governo’. Em outras palavras, a ‘governamentalidade’ implica em como somos governados, governamos a nós mesmos e aos outros (VEIGA-NETO, 2013). Nas palavras de Foucault (2001, p. 655), o termo indica:

1. o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
2. a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo², sobre todos os outros — soberania, disciplina etc. — e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
3. o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado.

Foucault (1991) defende que, com o fim do feudalismo e a partir do século XV e XVI na Europa, emergem novas práticas sociais, culturais, políticas e econômicas que culminaram nas atuais formas de ‘governamentalidade’. Essas práticas remetem a novas maneiras de se

¹ Diferente da língua portuguesa, em francês há uma distinção entre as palavras ‘gouverne’ e ‘gouvernement’, assim como em inglês existem ‘govern’ e ‘government’.

² Ou, como preferimos, ‘governo’.

autogovernar e de governar aos outros. Para Veiga-Neto (2000), esse período marcou um deslocamento “da ênfase da soberania sobre o território para a ênfase da soberania sobre a população” (p. 182). A ênfase passou de um governo centrado no soberano para novos princípios, nos quais o importante é conhecer o que é bom para o Estado e sua população. As relações de poder foram progressivamente ‘governamentalizadas’ e foram o resultado:

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

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

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

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

A partir do século XX o neoliberalismo sucede o liberalismo³. No entanto, isso não significa dizer que há uma substituição, mas sim um deslocamento. Enquanto no liberalismo a liberdade econômica era vista como natural, no neoliberalismo a liberdade “deve ser produzida e exercida sobre a forma de competição” (VEIGA-NETO, 2013, p. 25). Nessa transição, a relação do estado neoliberal com o homem se torna menos política, pois se em um primeiro momento encontra-se investida no bem comum, em seguida insere desloca seu investimento para a lógica do mercado.

Para Bauman (2008), a transição do liberalismo para o neoliberalismo marca a passagem da sociedade de produtores para a de consumidores. Não que não ocorra consumo no liberalismo ou produção no neoliberalismo, mas o que se observa é uma mudança de ênfase (VEIGA-NETO, 2000). Enquanto na modernidade que Bauman (2007) denomina de sólida – liberal - a ênfase estava na produção fabril, na modernidade líquida – neoliberal – a ênfase se transfere para a gestão empresarial (VEIGA-NETO, 2013). Nesse sentido, para Ball (2014, p. 229):

[...] o neoliberalismo está “aqui dentro” bem como “lá fora”. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas

3 Em especial o neoliberalismo americano, oriundo da ‘Escola de Chicago’ (VEIGA-NETO, 2000).

possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar.

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

Para Veiga-Neto (2000), Deleuze (1991) resume bem a concepção de Foucault sobre a relação entre a escola moderna e a emergência de novas ‘governamentalidades’: é uma causalidade imanente. Em outras palavras, não existe princípio ou fim na relação entre escola e sociedade, trata-se de um amalgamento no qual a escola reforça os valores sociais e vice-versa. Enquanto a escola na sociedade disciplinar servia à finalidade de fabricação de corpos dóceis e fortes, na sociedade do controle, tomada pela ‘governamentalidade’ neoliberal, há uma ênfase na fabricação de subjetividades econômicas. Com isso, não há um apagamento da sociedade disciplinar, mas sim uma sobreposição, uma vez que a sociedade de controle não elimina os mecanismos disciplinares, pelo contrário, potencializa-os⁴.

Governamentalidade neoliberal e currículo

Nesta seção, pretendemos destacar os nexos entre a ‘governamentalidade’ neoliberal e as políticas de currículo adotadas globalmente, incidindo, inevitavelmente, sobre a BNCC. Assim, para Veiga-Neto (2000), a ‘governamentalidade’ neoliberal opera em dois jogos aparentemente antagônicos, mas complementares: o jogo da cidade – da população - e o jogo do pastor – do indivíduo. Do lado do jogo do pastor, o neoliberalismo é uma forma de ‘governo’ que conduz os homens a pensá-los como empresas. Do lado do jogo da cidade, há um deslocamento nas técnicas de governo que fazem com que o Estado siga a lógica do mercado, ou seja, mais econômico, produtivo e lucrativo. Desse modo, o Estado abre as portas para grandes corporações que se beneficiam com seu empresariamento (VEIGA-NETO, 2000).

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

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

Em síntese, Adrião (2017) considera que as estratégias de privatização na educação acontecem em três dimensões: 1) oferta educativa; 2) gestão educacional; e 3) currículo. É sobre essa última dimensão, o currículo, que incide a promulgação da BNCC. O currículo é peça importante para as grandes corporações por causa do mercado bilionário dos chamados “insumos curriculares”, entre eles:

livros didáticos, apostilas ou tecnologias de informação em geral; de sistemas de gestão envolvendo sistemáticas de avaliação de desempenho de estudantes e de escolas; de

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

programas de qualificação de professores; de assessorias para a gestão etc. (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018, p. 3).

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

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

No caso da BNCC, Macedo (2014) destaca que sua elaboração contou com a participação de novos atores, entre eles: “Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras - além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola” (MACEDO, 2014, p. 1540). São instituições, na sua maioria, sem fim-lucrativos, investidos em um mercado global e praticantes do “filocapitalismo”⁵, pois enquanto afirmam agir em benefício da qualidade na educação, seus reais financiadores estão investidos no lucrativo mercado de “insumos pedagógicos” (ADRIÃO, 2017).

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

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

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

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

Com isso, Taubman (2009) revela a influência tanto das ciências da aprendizagem, an-

⁵ Macedo (2014) prefere traduzir o termo como “filantrocapitalismo”, assim como encontrado em Ball (2014).

coradas principalmente na psicologia educacional, quanto da linguagem do mercado, que desembocam em um discurso que concebe a educação e as reformas curriculares como parte de um processo técnico e linear. Contrapõe-se, portanto, a visão de que o objetivo da educação é preparar alunos para uma economia global e que ensinar é uma ciência que pode ser medida.

Nesse sentido, Neira (2018) aponta que a BNCC ressuscitou “princípios, taxonomias e tipologias da segunda metade do século XX [que trazem] à tona a racionalidade técnica revestida pelo discurso neoliberal” (p. 216). A racionalidade técnica do currículo foi um movimento oriundo das chamadas teorias tradicionais de currículo e que teve início nos Estados Unidos. Concebe a educação desvinculada de questões políticas e sociais e enfatiza o caráter científico na elaboração de objetivos e de instrumentos avaliativos. Nessa concepção, a educação se reveste de um discurso eficientista e se compara a uma fábrica (SILVA, 2010). Na próxima seção, nos debruçaremos sobre como essa concepção influencia o texto da Educação Física na BNCC.

A educação física na BNCC

Nosso intuito nesta seção é estabelecer uma relação entre a ‘governamentalidade’ neoliberal e o texto da Educação Física na BNCC pela produção de novas subjetividades e pela sua associação às duas linguagens adotadas pelas atuais reformas curriculares neoliberais: a científica racional e a mercadológica. A fim de contextualizar, a estrutura geral da Educação Física na BNCC⁶ é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1. Estrutura da Educação Física na BNCC do Ensino Fundamental.

Estrutura	Descrição
Articulação com a BNCC	<ul style="list-style-type: none"> • 10 competências gerais para o Ensino Fundamental • 6 competências específicas para a área de Linguagens
Elementos fundamentais comuns às práticas corporais	<ol style="list-style-type: none"> 1) Movimento corporal 2) Organização interna 3) Produto cultural
Dimensões do conhecimento	<ol style="list-style-type: none"> 1) Experimentação; 2) Uso e apropriação; 3) Fruição; 4) Reflexão sobre a ação; 5) Construção de valores; 6) Análise; 7) Compreensão; 8) Protagonismo comunitário
Unidades temáticas	<ol style="list-style-type: none"> 1) Brincadeiras e Jogos; 2) Esportes (divididos em sete categorias: marca; precisão; técnico-combinatório; rede/quadra dividida ou parede de rebote; campo e taco; invasão ou territorial; e combate); 3) Ginásticas; 4) Danças; 5) Lutas; 6) Práticas corporais de aventura
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • 10 competências específicas para a Educação Física • Que se desdobram em 69 habilidades específicas

Fonte: os autores.

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

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

A adoção do termo ‘direitos de aprendizagem’ se relaciona, ou melhor, se confunde, com o ‘direito pela educação’, princípio que prevê a educação como bem universal (MACEDO,

⁶ Para ampliar a discussão sobre a Educação Física na BNCC, recomendamos a leitura de Betti (2018) e Neira (2018).

2015). A BNCC possui a intenção de, com sua promulgação, garantir os chamados direitos de aprendizagem. Não parece, no entanto, razoável afirmar que as aprendizagens dependem apenas da publicação de um documento normativo. Ao fazer isso, os direitos de aprendizagem são objetivados e transformados em produtos quantificáveis. Há, nesse sentido, um entendimento de que esses direitos são bens a serem possuídos.

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

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

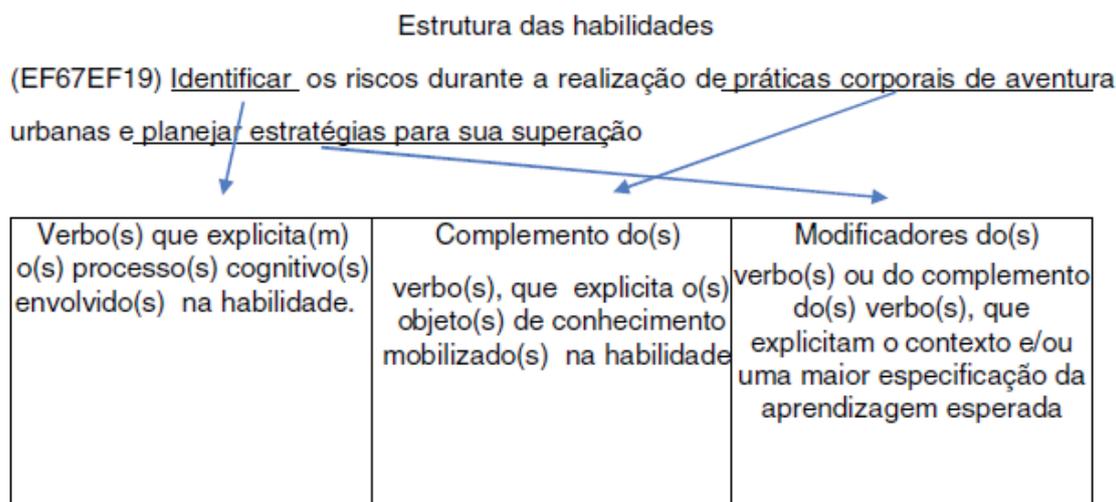
É verdade que o termo competência é bem conhecido de educadores em muitas e diversas acepções – nos desdobramentos da racionalidade tyleriana nos anos 1970, no cognitivismo piagetiano, na tradição linguística de Chomsky e na discussão alemã no campo da formação profissional. No cenário internacional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

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

Para Macedo (2018), a redação das competências e habilidades da BNCC conta com o retorno de antigos expoentes de uma abordagem técnica da psicologia da educação nos anos de 1950-1960: Bloom e Mager. Com o retorno da codificação detalhada em letras e números nas competências e habilidades da BNCC, confere-se um caráter formal de currículo centralizado. Por isso, para Neira (2018), trata-se de uma nova roupagem do trabalho do tecnicismo educacional expresso: 1) na fórmula para redação das habilidades, na qual o objetivo final deve expressar o comportamento final mais a condição e o critério/padrão de rendimento aceitável (MAGER, 1978); 2) na taxionomia de Bloom (1972), na qual o psicólogo americano hierarquiza os objetivos (leia-se habilidades) nos domínios afetivo e cognitivo. Na Figura 1, Neira (2018)

expõe esse mecanismo de estruturação das habilidades no texto da Educação Física na BNCC.

Figura 1. “Fórmula” para redação das habilidades (BRASIL, 2017, p. 29).



Fonte: Neira (2018, p. 218).

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

Na esteira da BNCC, ocorre o lançamento de “manuais didáticos” para professores de Educação Física adequados à nova normatização curricular (Quadro 2). Tais manuais atendem às chamadas para o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), programa do governo federal que disponibiliza para escolas públicas em todo o território nacional livros didáticos e paradidáticos. Trata-se de um mercado bilionário, uma vez que o governo federal destina em média 2 bilhões de reais por ano na produção, aquisição e distribuição de livros didáticos⁷, e cuja tendência é que se amplie com a necessidade da adequação dos os livros à BNCC.

Quadro 2. Manuais para o professor de Educação Física pós-BNCC.

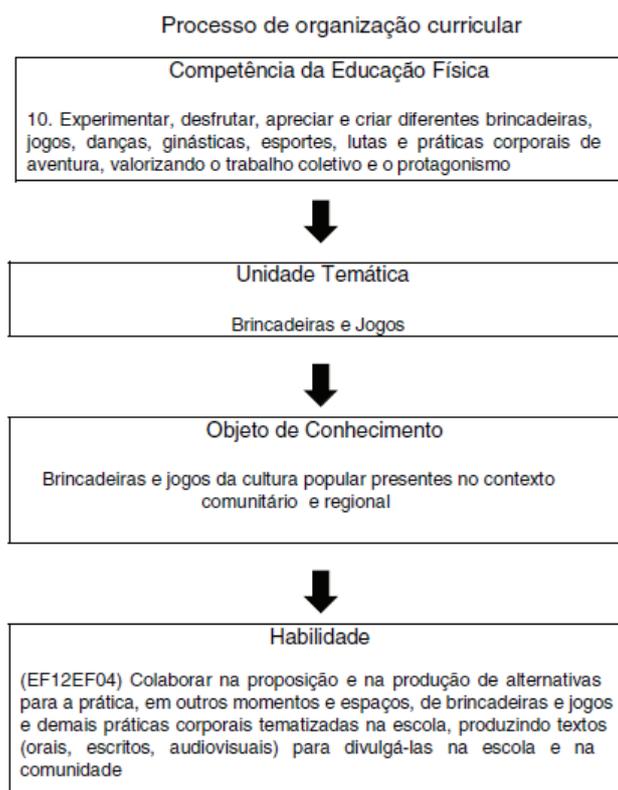
Livro	Volumes	Autor(s)	Editora	Ano
'Práticas Corporais: Educação Física - Manual do Professor'	1º e 2º anos	Darido et al.	Moderna	2017
	3º ao 5º ano			2018
	6º ao 9º ano			
Manual do Professor para a Educação Física	1º e 2º anos	Stallivieri	Terra Sul	2017
	3º ao 5º ano	Berton		2018
	6º ao 9º ano			
Práticas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

Fonte: os autores.

⁷ Dados obtidos no site <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>

Esses manuais se apropriam, inevitavelmente, da concepção racional técnica de currículo presente na BNCC. Neira (2018) descreve justamente o processo de organização curricular da BNCC no qual uma das dez competências da Educação Física se associa a uma unidade temática, seguido por um objeto de conhecimento e, finalmente, correspondendo a uma habilidade específica (Figura 2). Esse mecanismo de funcionamento da Educação Física na BNCC reflete precisamente o que Tabman (2009) se refere como uma adequação de termos racionais científicos e mercadológicos adotados nas reformas curriculares nas últimas décadas.

Figura 2. Exemplo de correspondência entre competência, unidade temática, objeto de conhecimento e habilidade, extraído da BNCC.



Fonte: Neira (2018, p. 218).

Mas a linguagem do mercado e da psicologia não se restringe apenas às estruturas gerais da BNCC. Mais especificamente no texto da Educação Física, logo ao tratar do movimento corporal como seu elemento fundamental, estabelece nexos com o ‘desenvolvimentismo’, abordagem pedagógica que ganhou força no final do século passado e que se apropria das ciências de matriz psicológica, notoriamente a aprendizagem motora, com o objetivo de promover um desenvolvimento motor considerado normal. De acordo com Neira (2018), ao fazer isso o texto desconsidera os estudos que problematizaram tanto a abordagem desenvolvimentista quanto às discussões sobre a cultura, na qual a gestualidade é tratada como linguagem, o que aliás justifica a inserção da Educação Física na área de Linguagens na BNCC.

Além disso, o uso da expressão “dimensões do conhecimento” na Educação Física novamente se apropria da linguagem psicológica de Coll (1997). Nesse sentido, o conhecimento é dividido em pequenas partes: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão; e protagonismo comunitário; como se fosse possível determinar os usos do conhecimento. Mais adiante, o texto adota o termo ‘objetos de conhecimento’, (o que é comum a todas as disciplinas na BNCC), para listar o uso das unidades temáticas ao longo dos anos, como se o conhecimento fosse um instrumento capaz de ser objetivado e manuseado. Nosso ponto, nesse momento, não é de crítica pelo uso desses

termos, mas sim de como eles se associam às linguagens adotadas que, por sua vez, revelam a lógica científica/mercadológica subjacente à BNCC.

Os objetos de conhecimento, por sua vez, consistem em uma extensa lista de conteúdos a serem abordados ao longo dos anos do Ensino Fundamental. A BNCC aponta os objetos de conhecimento a partir das unidades temáticas a serem adotadas em cada ano (ver exemplo na Figura 3) e suas respectivas habilidades. A título de exemplo, o objeto ‘esportes de marca’ presente no 1º e 2º anos compreende: “conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos (patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso etc.)” (BRASIL, 2017, p. 214). Como consequência, a quantidade de objetos de conhecimento multiplicado por sua descrição equivale a uma lista ainda mais extensa de conteúdos.

Figura 3. Conteúdos da Educação Física na BNCC do 1º ao 5º ano.

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

Fonte: Brasil (2017, p. 222).

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

De acordo com Betti (2018), o que há de positivo nessa ampliação de objetos de conhecimento é justamente a contraposição a uma antiga crítica no campo da Educação Física por se restringir à prática dos esportes de quadra tradicionais. Porém, o mesmo autor anuncia uma nova esportivização da Educação Física com a BNCC, uma vez que os esportes ganham

destaque no texto da base – são nove categorias - e que muitas das práticas ginásticas, de lutas e das atividades de aventura também são práticas esportivas. A competição esportiva, por sua vez, é o ícone do Estado Neoliberal, pois é posta não apenas como natural entre os indivíduos, mas como algo a ser reforçado em um cenário no qual o indivíduo é empresário de si.

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

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

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

Mas para além do que está posto, interessa-nos também, seguindo apontamentos foucaultianos (FOUCAULT, 2012), investigar o que está ausente na BNCC e qual regime de produção de discursos torna alguns ditos e outros silenciados. Em suas análises críticas, tanto Betti (2018) quanto Neira (2018) indicam a falta de referenciais teóricos que fundamentam as escolhas feitas no documento da Educação Física. De fato, a BNCC ignora a vasta produção teórica no campo pedagógico e sociocultural que objetivaram ressignificar a Educação Física nas últimas décadas⁸. Uma característica das reformas curriculares ancoradas no neoliberalismo é justamente a ausência de referências outrora fundamentais para a prática pedagógica. Segundo Taubman, (2009) as práticas pedagógicas calcadas nas “políticas de identidade, feministas ou neomarxistas, “parecem ter “derretido no ar” ou se transformado em polêmicas [...]” (TAUBMAN, 2009, p. 15).

8 Nos referimos, aqui, aos chamados ‘movimentos renovadores’ da Educação Física.

Considerações Finais

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

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

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

Referências

ADRIÃO, T. et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, mar. 2016.

ADRIÃO, T. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios na educação básica. In: MARINGONI, G. (Org.) et al. **O Negócio da Educação**: aventuras na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: Olho d'Água, 2017.

AGUIAR, M.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

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

BAUMAN, Z. **Vida para o consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

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

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

BRACHT, V. **A Educação Física Escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que pode ser. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

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

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998. 47. ed. Saraiva, 2012.

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

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

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

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

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

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

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

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

FOUCAULT, M. La "gouvernementalité". In: FOUCAULT, M. **Dits et Écrits II**. Paris: Gallimard/Quarto, 2011.

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

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

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

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

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

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

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas de Sociabilidade Produzindo Sentidos para Educação. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, 2014.

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

MACEDO, E. O que é a base? E o currículo o que é? In: AGUIAR, M.; DOURADO, L. F. (Org.). **A**

- BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.
- MACEDO, E. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.
- MAGER, R. **A formulação dos objetivos de ensino**. Rio de Janeiro: Globo, 1978.
- MCCARTY, T. The impact of high-stakes accountability policies on Native American learners: Evidence from research. **Teaching Education**, v. 20, n. 1, p. 7-29, 2009.
- MEC/INEP. Censo Escolar 2017. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências na BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.
- POPKEWITZ, T. S. **Cosmopolitanism and the age of school reform:** science, education, and making society by making the child. New York: Routledge, 2008.
- RAVITCH, D. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano:** Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- REID, A. Is this a revolution?: A critical analysis of the Rudd government's national education agenda. **Curriculum Perspectives**, v. 29, n. 3, p. 1-13, 2009.
- RODRIGUES, A. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 32-41, 2016.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TAUBMAN, P. **Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in education**. Routledge: Nova Iorque, 2009.
- VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, G.; PORTOCARRERO, V. (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.
- VEIGA-NETO, A. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI L.B.L.; VEIGA-NETO, A. (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze:** ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- VEIGA-NETO, A. **Foucault & Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- VEIGA-NETO, A. Governamentalidade e educação. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 65, p. 19-41, 2013.