



## Ensaio

# O niilismo em perspectiva: olhares, implicações e possibilidades sobre as teorias da Educação Física

**Nilism in perspective: views, implications and possibilities on physical education theories**

**El nihilismo en perspectiva: visiones, implicaciones y posibilidades sobre las teorías de la Educación Física**

**\*Fidel Machado de Castro Silva<sup>1</sup>, \*\*Mário Luiz Ferrari Nunes<sup>2</sup>**

\*Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), Fortaleza-CE, Brasil

\*\*Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas-SP, Brasil

### Resumo

Influenciados pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche e o conceito de niilismo, neste texto, navegamos pelos mares turbulentos do atual debate curricular, a fim de promover outros olhares para a Educação Física. Nesse bojo, levantamos implicações e possibilidades para pensar algumas teorias curriculares. Para dar conta do que se anuncia, em um primeiro momento, com a contribuição de Gilles Deleuze, centramos esforços em apresentar o niilismo em quatro perspectivas. A seguir, tensionamos algumas das perspectivas de Educação Física em voga, ao mesmo tempo em que tomamos a perspectiva do denominado currículo cultural da Educação Física em diálogo com algumas noções nietzschianas que contribuem para a existência dessa perspectiva-proposta-aposta. O que pretendemos é contribuir para que a ação de suspeitar das certezas sirva como subsídio, ação constante e mola propulsora para criar outras formas de pensar, sentir, agir e potencializar a afirmação da vida na sua integralidade, nas suas vicissitudes e paroxismos. O exposto nas linhas vindouras não possui pretensões universais ou de transformação social, mas de contribuir para o enfrentamento das condições anti-vida em que vivemos. Uma experiência estético-ética no campo da Educação Física, que ensaia uma aproximação com o debate do campo das teorias do currículo da Educação Física e o pensamento nômade de Nietzsche. Trata-se muito mais de uma proposta-aposta do que uma proposta-resposta.

---

<sup>1</sup> Professor da rede estadual do Ceará (SEDUC-CE). Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Mestre e doutor em Educação Física pela Unicamp. Membro do Grupo de Pesquisa em Filosofia e Estética do Movimento (GPFEM - Unicamp). Membro do Transgressão: grupo aberto de estudos, pesquisas e práticas de Educação Física escolar. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-8289-7733>. E-mail: fidelmcsilva@gmail.com.

<sup>2</sup> Professor Doutor no Departamento de Educação Física e Humanidades da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas - FEF/UNICAMP; com Pós- doutorado, Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo e graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André - FEFISA. É líder do Transgressão: grupo aberto de estudos, pesquisas e práticas de Educação Física escolar; Co-líder do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FE-USP/CNPq. Membro do Laboratório MARGEM - FEF/Unicamp. Membro do Grupo de Pesquisas Educação do Corpo - FEF/Unicamp. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-0680-5777>. E-mail: mario.nunes@fef.unicamp.br

**Abstract**

Influenced by the German philosopher Friedrich Nietzsche and the concept of nihilism, in this text, we explore the turbulent seas of the current curricular debate, in order to promote other perspectives on Physical Education. We have raised prognoses and possibilities to think about some curricular theories. To account for what is announced, at first, with the contribution of Gilles Deleuze, we focused our efforts on presenting nihilism from four perspectives. Next, we intend some perspectives on Physical Education in vogue, while taking a perspective of the cultural curriculum of Physical Education in dialogue with some nietzschean's notions that contribute to the existence of this perspective-proposal-reflection. Our intention is to contribute so that the action of suspecting certainty serves as a subsidy for the creation of other ways of thinking, feeling, acting and enhancing the affirmation of life in its entirety, in its vicissitudes and paroxysms. What is exposed in these lines does not aim at any social transformation, but rather to contribute to the confrontation of the anti-life conditions in which we live. It is supposed to be an aesthetic-ethical experience in the field of Physical Education, which rehearses an approximation of debate between the theories of Physical Education curriculum and the nomadic thinking of Nietzsche. It is much more about evoking reflections than providing ultimate answers.

**Resumen**

Influenciados por el filósofo alemán Friedrich Nietzsche y el concepto de nihilismo, en este texto navegamos por los mares turbulentos del debate curricular actual, con el fin de promover otras perspectivas sobre la Educación Física. En este contexto, planteamos implicaciones y posibilidades para pensar algunas teorías curriculares. Para dar cuenta de lo anunciado, en un primer momento, con la aportación de Gilles Deleuze, centramos nuestros esfuerzos en presentar el nihilismo en cuatro perspectivas. A continuación, destacamos algunas de las perspectivas de la Educación Física en boga, al mismo tiempo que tomamos la perspectiva del llamado currículo cultural de la Educación Física en diálogo con algunas nociones nietzscheanas que contribuyen a la existencia de esta perspectiva-propuesta- apuesta. Lo que pretendemos es contribuir para que la acción de sospechar certezas sirva de subsidio, acción constante y fuerza motriz para crear otras formas de pensar, sentir, actuar y potenciar la afirmación de la vida en su totalidad, en sus vicisitudes y paroxismos. Lo que se expone en las siguientes líneas no tiene pretensiones universales ni de transformación social, sino contribuir a enfrentar las condiciones antivida en las que vivimos. Una experiencia estético-ética en el campo de la Educación Física, que ensaya una aproximación con el debate en el campo de las teorías del currículum de Educación Física y el pensamiento nómada de Nietzsche. Es mucho más una propuesta-apuesta que una propuesta-respuesta.

**Palavras-chave:** Educação Física, Educação, Filosofia, Currículo.

**Keywords:** Physical Education, Education, Philosophy, Curriculum.

**Palabras claves:** Educación Física, Educación, Filosofía, Reanudar.

**1. Um possível começo**

O campo do currículo é marcado por debates acerca de uma suposta ineficiência da Educação escolarizada. De um lado, é comum os ataques dos liberais, afirmando que ela não prepara os alunos para atuarem de modo adequado no mundo do trabalho, diante das exigências formuladas pelas suas incessantes demandas. Do outro, o ataque vem dos adeptos das teorias críticas, que proclamam a escola como espaço de reprodução da desigualdade social, dessa forma, ela não prepara seus alunos para o exercício pleno da cidadania. Ambas as críticas, no entanto, partem do mesmo princípio: a educação liberal e

moderna, laica e institucionalizada, realizada sob os auspícios do Estado, não cumpre suas promessas de emancipação e progresso. Tratam-se de ideais assentados na narrativa da escola como instituição pública responsável pelo desenvolvimento das capacidades cognitivas necessárias para o domínio da razão pelo sujeito autônomo e soberano, que, por meio dela, conseguiria determinar a verdade das proposições do conhecimento universal para, assim, garantir o progresso, a liberdade e a igualdade de tratamento, enfim, os direitos inalienáveis do ser humano.

Nos últimos anos, essas críticas ganharam outros contornos. Silva (1995) mostra que de um lado, uma "nova direita" toma de assalto a educação como direito e tenta atribuir-lhe o significado de mercadoria. Nesse caso, a Educação se desloca "do espaço público para o espaço privado de consumo e escolha" (p. 251). Do outro, o questionamento pós-moderno e pós-estruturalista aos princípios da educação institucionalizada, pautados em um sujeito essencial, fundamento das ações e do conhecimento. As críticas pós-modernas e pós-estruturais, no entanto, não são judicativas, tampouco intentam a busca por uma verdade verdadeira, definitiva, que resolveria os problemas anunciados. Elas são desmobilizadoras, quiçá destrutivas. Cabe também dizer, que a destruição é vista aqui como potência da criação. Ou seja, destruir implica criar condições para pensar, dizer, fazer de outro modo.

Como sabemos, esses questionamentos e intencionalidades encontram ressonâncias no pensamento do filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844 - 1900), que ao longo de sua obra problematizou toda a base do pensamento moderno, logo, da Educação moderna. Nietzsche indagou o conhecimento e a verdade, ou seja, o predomínio da razão, a certeza dos projetos modernos anunciados.

Neste texto, navegamos pelos mares turbulentos de algumas de suas formulações, e, com elas, nos inserimos no atual debate curricular, a fim de promover outros olhares para a Educação Física. Influenciados por Nietzsche, levantamos implicações e possibilidades para pensar algumas teorias curriculares. O que se pretende é contribuir para que a ação de tensionar, suspeitar, desmontar certezas, como, também, criar, "artista", fabular práticas de liberdade, outras formas de pensar, fazer, dizer, potencialize as lutas contra as formas de vida instituídas na modernidade que produzem, fascismos, epistemicídios, genocídios, necropolíticas. Trata-se muito mais de uma proposta-aposta do que uma proposta-resposta.

Para dar conta do que se anuncia, em um primeiro momento, com a contribuição de Gilles Deleuze, centramos esforços em apresentar o niilismo em quatro perspectivas. A seguir, tensionamos algumas das perspectivas de Educação Física em voga, ao mesmo tempo em que tomamos a perspectiva do denominado currículo cultural da Educação Física (NEIRA; NUNES, 2009) em diálogo com algumas noções nietzschianas que contribuem para a existência dessa perspectiva-proposta-aposta. Trata-se de uma experiência estético-ética no campo da Educação Física, que ensaia uma aproximação do debate do campo das teorias do currículo da Educação Física com o pensamento nômade de Nietzsche.

## 2. Niilismo

Nietzsche, filósofo alemão do século XIX é um ácido crítico de várias dimensões, como a cultura, a religião e a educação. Por ser um arguto observador, realiza um diagnóstico apurado da sociedade grega pré-socrática e da modernidade com o intuito de questionar e investigar a relação que esses períodos estabeleceram para a vida. Contudo, ainda que sua filosofia tenha a suspeita como método e o martelo como ferramenta, o seu projeto é afirmativo. Sua crítica não é passiva e não se restringe à reação, mas se coloca como ativa, provocadora e afirmativa.

Nietzsche, ao seu modo, propõe um exercício de colocar a sociedade moderna sob suspeita e perspectiva. O que o alemão possui como objetivo é questionar o modo de sentir, pensar, agir e investigar quais valores ancoram tais dimensões. Será que há algo por trás da nossa ação?

Além de ser incisivo quando tece suas críticas ao excesso de racionalidade e a uma determinada moral normalizadora e estanque, Friedrich Nietzsche é categórico em adjetivar a modernidade como decadente e doentia, pois esse período desconsidera a potência do viver. Dessa forma, o filósofo insiste em proferir de modo provocativo, afirmativo e inquietante o seu sonoro sim à vida. É nessa forma ativa e perspectivista que buscaremos nos imiscuir para construir o argumento aqui proposto.

O sofrimento perpassa parte considerável do pensamento nietzschiano. O filósofo alemão diagnosticou a sociedade grega pré-socrática e a sociedade moderna a partir do modo como ambas lidavam com o sofrimento. Diante desses dois modelos, Friedrich Nietzsche percebeu uma diferença significativa. A sociedade grega pré-socrática afirmava as dores e as intempéries por meio da arte, das festas, de modo a lidar de forma mais afirmativa com o sofrimento inevitável da vida. Por seu turno, a sociedade moderna se distancia, nega, camufla e tenta maquiar as frustrações e as vicissitudes a partir da construção de um mundo ilusório, polarizado e alicerçado pelas promessas de vida eterna e felicidade, esta produzida pelo ato de ter e consumir desde as coisas mais simples até a si próprio. Tal permeabilidade ao sofrimento possibilita uma certa transfiguração dessas intempéries em beleza.

O sonho antropocêntrico de analisar, classificar, controlar e hierarquizar a vida a partir do atributo soberano da racionalidade está com a sua estrutura comprometida. A tara racional desse moderno edifício conceitual atrativo e vistoso não é suficiente para explicar a vida e ordenar os conflitos, o dissenso e nem tampouco breca o inexorável fluxo do devir. Todavia, não podemos negligenciar a importância da razão e os feitos tecnológicos facilitados pela racionalidade. Não seríamos levianos de desconsiderar todo esse lastro, pois, dessa forma, incorreríamos em um erro grácil e deslegitimaríamos o próprio texto que aqui escrevemos. Amparados e atravessados pelo pensamento de Nietzsche, o que faremos é refutar a supremacia, a supervalorização e, sobretudo, o preciosismo atribuído à razão que, de certa forma, alicerça toda a estrutura do pensamento moderno.

Acredita-se que a razão conseguirá organizar e controlar o trânsito dos afetos, das sensações e da multiplicidade. Outrossim, afastará os erros até atingir a verdade, o princípio, o bem e a essência universal. Diante desse contexto em que a razão se torna o princípio primeiro e mais importante, nós, modernos, passamos a nos organizar com a suposta ilusão e a

pseudonecessidade de um princípio ordenador e estável do mundo. Todo esse arcabouço e essa convicção nos fez acreditar que a vida necessita de um ponto fixo, de uma âncora e com essa premissa passamos a nos distanciar e temer o imprevisível, o impermanente, o desconhecido. Além de termos uma certa aversão ao movimento e ao fluxo constante de mudança, em suma, aversão e receio da diferença. Afirmar a inexistência de um sentido claro e distinto da vida, assumir a ausência de um princípio único na existência causa ojeriza e é, para muitos, insuportável.

Já entendemos que a razão ajudou e possibilitou grandes conquistas, mas a ilusão racionalista do progresso, da melhoria e do conserto das mazelas do mundo e do ser humano não se materializaram, conforme suas promessas. A modernidade é ancorada e pautada por um processo de substituição dos valores. Quando o filósofo alemão profere a famigerada frase “Deus está morto”, ele demonstra que fomos nós, os humanos, que o matamos a partir da ideia de que conseguiríamos chegar na verdade, que seria universal e absoluta, por intermédio da razão. É essa nova forma que passa a interferir na nossa maneira de sentir, de pensar e de agir. A partir dessa primazia da razão, passamos a acreditar em um sujeito claro, distinto, objetivo e universal. Retiramos Deus do trono e colocamos a ideia do controle, da técnica e da natureza. Uma ideia subsidiada por uma suposta segurança e estabilidade. Uma idealização da vida calcada na tranquilidade imaculada. Uma sociedade em que suas construções, como dinheiro, imagem, sucesso financeiro se tornou mais importante que a própria vida.

A necessidade de construir outros mundos, ao longo da história, se transfigurou em várias roupagens. Uma delas foi o mundo inteligível socrático platônico, seguido pelo paraíso cristão, posteriormente, substituído pelo mundo sem contradições e sofrimentos ancorado e construído pela razão e estruturado na ideia de futuro e felicidade. Por vias distintas, todos possuem o mesmo princípio, a saber, a negação deste mundo, a desconsideração do instante, do aqui e do agora. A civilização se tornou especialista em substituir a vida por um conjunto de signos e construções.

A partir da sua análise acerca dos valores ocidentais, Nietzsche (2009) chega à conclusão que tais fundamentos morais estão engendrados em uma perspectiva negadora da vida imanente. Os ideais cristãos exerceram e ainda exercem bastante influência na forma que nós enxergamos o mundo. Tais pressupostos estão atravessados pelo medo, pelo ressentimento, pela culpa, por uma esperança passiva e, sobretudo, pela negação da imanência da vida em detrimento de uma dimensão transcendente.

Quando se coloca o centro de gravidade da vida não na vida, mas no “além” – no nada –, despoja-se a vida do seu centro de gravidade. A grande mentira da imortalidade pessoal destrói toda a razão, toda natureza no instinto – tudo de benéfico, promovedor da vida, garantidor de futuro nos instintos passa a despertar suspeita. Viver de modo que já não há sentido em viver, isso torna-se o sentido da vida... (NIETZSCHE, 2016, p. 49).

O ser humano passa a agir a partir de determinadas crenças, padrões e discursos. Subsidiados por determinadas convicções, passamos a ter uma vida moralmente orientada. A herança, a influência e a capilaridade da moral judaico-

cristã na nossa sociedade é indubitável. Em maior ou menor grau, somos atravessados por determinados preceitos que, muitas vezes, nos afetam de modo tácito, mas exercem um forte efeito na forma como concebemos a vida. Para o filósofo alemão, a moral judaico-cristã é alicerçada por forças reativas. Forças essas que precisam de uma outra para existir e são fundamentadas sob a égide do ressentimento, da culpa, da fraqueza, da negação da vida e do momento presente.

Até que ponto os valores tidos como bons no ocidente têm sido salutares à nossa cultura? Será que os valores ocidentais têm servido para engrandecer e afirmar a vida? Ou será que a reduzem e degradam?

Sob que condições o homem inventou para si os juízos de valor “bom” e “mau”? e que valor têm eles? Obstruíram ou promoveram até agora o crescimento do homem? São indício de miséria, empobrecimento, degeneração da vida? Ou, ao contrário, revela-se neles a plenitude, a força a vontade da vida, sua coragem, sua certeza, seu futuro? (NIETZSCHE, 2009, p.9).

O ataque e a denúncia de Nietzsche se dão em direção daquele ser humano adequado e apequenado. Esse ser suporta a vida e se distancia ou, muitas vezes, nega o sofrimento, as dores e as intempéries. Ademais, se ancora em uma dimensão esperançosa e redentora do além-mundo. Um ser que se relaciona com essa face da vida na esperança que será compensado, reconhecido e sobretudo exaltado em algum momento de um futuro inexistente. Uma faceta típica do ressentimento. Não há como negociar e recortar somente as fases boas da vida. Qualquer momento de júbilo não pode se dissociar das dores e de todo o processo existencial que permitiu essa celebração. A vida não se dá a partir da seleção dos melhores momentos, mas de forma, impiedosamente, integral. A proposta aqui aventada estabelece um diálogo franco com uma postura ativa e afirmativa perante a vida. Uma comunhão com as vicissitudes e os paroxismos sem a necessidade de atribuição ou invocação de soluções e consolos metafísicos.

A dor é também um prazer, a maldição é também uma bênção, a noite é também um sol; - ide embora daqui, senão aprendereis: um sábio é também um louco.

Dissestes sim, algum dia, a um prazer? Ó meus amigos, então o dissestes, também, a todo o sofrimento. Todas as coisas acham-se encadeadas, entrelaçadas, enlaçadas pelo amor –

- e se quisestes, algum dia, duas vezes o que houve uma vez, se dissestes, algum dia: “Gosto de ti, felicidade! Volve depressa, momento!”, então quisestes a volta de tudo!

- tudo de novo, tudo eternamente, tudo encadeado, entrelaçado, enlaçado pelo amor, então, amastes o mundo –

- ó vós, seres eternos, o amais eternamente e para todo o sempre; e também vós dizeis ao sofrimento: “Passa, momento, mas volta!” Pois quer todo o prazer – eternidade! (NIETZSCHE, 2005, p. 376-377).

A grande problemática exposta não é a criação de princípios nem tampouco a atribuição de valores e normas para o cumprimento, mas um tipo de comportamento reducionista que compreende a existência dessas máximas

morais como universais e imutáveis. Um apego e um apreço excessivo. Uma convenção que por uma série de regimes de verdade e jogos de poder foi elevada à categoria de absoluta e totalizante. Ao invés de nos questionarmos sobre os valores que subsidiam tais estruturas, questionamos, criticamos e classificamos aqueles que não se adéquam. Culpabilizamos e vociferamos contra o viver. Para o filósofo alemão, a vida é o único crivo para toda e qualquer avaliação. A grande questão e pergunta é se tais domínios enfraquecem ou fortalecem a existência. Se convidam para um apequenamento ou para um excesso.

Não há sentido algum em fabular acerca de um “outro” mundo além deste se não houver um instinto de calúnia, de amesquinamento, de suspeita em relação à vida nos dominando: nesse caso, nos vingamos dela com a fantasmagoria de uma “outra” vida, de uma vida “melhor” (NIETZSCHE, 2017, p. 39).

Segundo Nietzsche o ser humano é um ser doente de si mesmo. Uma memória em demasia que se recusa a esquecer ativamente e se agarra aos ditames morais, aos preceitos, às premissas das tábuas de valores como uma forma segura de breçar e estabilizar a vida. Esse comportamento resulta em culpa, ressentimento, distanciamento da vida (NIETZSCHE, 2009).

A modernidade carrega na sua própria genealogia um paradoxo, pois o gene da sua dissolução é o mesmo que a mantém até hoje. Quando o delírio racional e técnico impera de forma soberana e passa a julgar, classificar e governar os modos de vida, temos, ao mesmo tempo, o motor do seu avanço e o triturador da sua própria produção e manutenção. Ao passo que se realiza a crítica à antiga estrutura religiosa de pensamento, mantém toda a lógica operacional e constrói outros ídolos com pretensões universais e absolutas. O próprio devir e o seu desenrolar propiciou a dissolução dos alicerces morais da civilização ocidental. As réguas que mensuram a moralidade não estão sobre um trono intocável e atemporal. Para o filósofo alemão, todos são construções humanas demasiadas humanas atravessadas por interesses, historicamente amparadas, contingencialmente produzidas e socialmente referenciadas. Dessa forma, não há mais a possibilidade de considerar os valores morais eternos, imutáveis e absolutos.

O niilismo indubitavelmente é um conceito chave no pensamento nietzschiano e deixou alguns rastros na filosofia contemporânea, como o questionamento constante de toda a estrutura de valores sociais e sobretudo a suspeita dos seus efeitos no sentir, no pensar e no agir humano. Esse é um eco da reflexão do filósofo alemão que ainda é ouvido até o momento presente. Inicialmente, a grande problemática residia no fato de como a sociedade se comportaria após o anúncio da morte de Deus. Tal afirmação poderia resultar no comprometimento de toda uma estrutura religiosa de pensamento que sustentou por séculos os valores morais do ocidente. Diante desse vazio, o niilismo se apresentaria como uma forma de negação desmesurada o que poderia resultar em uma inércia infrutífera e vazia. A morte de Deus ainda não é vista como um acontecimento alegre. É preciso tempo para que isso ocorra.

Ainda que na modernidade a questão da estrutura religiosa de pensamento tenha sido, de certa forma, superada, provavelmente a consequência maior da morte de Deus ainda não tenha sido sequer encarada e,

talvez, tenha sido, inclusive, evitada. Todos os desdobramentos do esvaziamento moral, da redução dos valores a nada pode gerar efeitos inéditos. Para o filósofo alemão, os valores morais do Ocidente são enraizados e, por sua vez, bastante influenciados na tradição cristã.

Nietzsche (2012) anuncia que após esse anúncio tudo o que estava sustentado no crédito do Deus cristão poderia desmoronar. É exatamente nesse lugar em que não se tem mais ancoradouro e que todo aquele piso seguro de mais de dois séculos rachou e há uma redução das referências de valor que a temática do niilismo apresenta. Todavia, para o filósofo alemão, o niilismo não se coloca apenas com uma conotação negativa, de supressão e retiradas, mas em uma condição necessária para a implementação de novos valores. Em outras palavras, o niilismo, como lógica da modernidade, é um processo para o projeto nietzschiano de transvaloração. Dessa forma, há uma relação muito intrínseca entre esses dois conceitos.

[...] ante a notícia de que “o velho Deus morreu” nos sentimos como iluminados por uma nova aurora ; nosso coração transborda de gratidão, espanto, pressentimento, expectativa – enfim o horizonte nos aparece novamente livre, embora não esteja limpo, enfim os nossos barcos podem novamente zarpar ao encontro de todo perigo, novamente é permitida toda a ousadia de quem busca o conhecimento, o mar, o nosso mar, está novamente aberto, e provavelmente nunca houve tanto “mar aberto” (NIETZSCHE, 2012, p. 208).

Desse modo, para Nietzsche, a morte de Deus traz consequências variadas na nossa forma de sentir, pensar e agir. Uma vez que a ideia de uma vida além-mundo perde relevo e capilaridade pode possibilitar uma nova comunhão com a vida corpórea e terrena. Com a vida do instante, do agora. Ou seja, o niilismo permite a abertura desse horizonte, à ousadia do risco de afirmar a vida na sua imanência tendo a própria vida como valor supremo. Ratificamos que o filósofo alemão parte do niilismo, mas não se restringe a uma ação passiva e conformista. Por ser um arguto perspectivista, ele busca outros ângulos, outras lentes para se compreender o conceito.

A partir da proposição do filósofo francês do século XX, Gilles Deleuze (1925 – 1995), daremos alguns contornos conceituais no que se refere aos modos de se perspectivar e enxergar as multifacetadas do niilismo. Deleuze (2018) faz uma leitura precisa e bastante condizente com o intento aqui pretendido no que se refere ao conceito de niilismo utilizado fartamente na obra de Nietzsche.

Para o filósofo francês, o conceito de niilismo possui quatro formas possíveis de interpretação. A primeira diz respeito ao niilismo negativo. Associada ao socratismo-platônico e ao cristianismo. É compreendido por uma certa negação da vida presente, do instante que são vistos como erros e cópias em nome do mundo inteligível, do além-mundo.

Já a segunda forma é o niilismo reativo. Definido por um ímpeto da sociedade moderna de refutar e superar a promessa da vida eterna cristã e construir nessa vida a ideia de felicidade. A terceira forma é o niilismo passivo. Uma perspectiva em que nada mais vale. Tudo ruiu. Nenhuma promessa se sustenta. O ideal do mundo inteligível, a ideia do paraíso cristão e a felicidade colapsaram e todo esse caldeirão efervescente culmina em uma crise dos valores. Um grande cansaço. Contudo, quando a negação atinge o seu auge e

todas as grandes estruturas tão valoradas perdem o seu valor, nada mais tem valor. A negação é convertida em uma audível afirmação. Deleuze (2018, p.233):

Afirmar não é se encarregar, assumir o que é, mas liberar, descarregar o que vive. Afirmar é tornar leve: não é sobrecarregar a vida com o peso dos valores superiores, mas criar valores novos que sejam os da vida, que façam da vida a leve e a ativa.

Os valores vigentes na contemporaneidade perdem o seu valor. Desse modo, a negação retoma um lugar de protagonismo, mas como uma potência de afirmar, como desdobramento da criação e da transmutação. Segundo Deleuze (2018, p. 233): “A afirmação soberana não se separa da destruição de todos os valores conhecidos, faz dessa destruição uma destruição total”. Um jogo contínuo de destruição-criação. Uma espécie de destruição ativa e afirmativa para que os novos valores possam ser criados. A destruição ativa dos valores conhecidos passa a ser a marca daquele que cria (DELEUZE, 2018).

Ressaltamos que o critério de afirmação e negação também são constructos humanos e são atravessados pelas conflitantes relações de força. Todavia, o que Nietzsche combate é a negação da vida em detrimento de atributos outros. Por fim, depois desse terceiro modo destruidor, o niilismo ativo. Nessa conjuntura, a vida retorna à afirmação, ao dizer sim. Depois de perceber as armadilhas e o alto custo de manter esses pesados fardos herdados pela tradição ocidental moderna, o ser humano passa a encarar a vida de frente, na sua integralidade. Uma postura ativa perante as contradições e os conflitos. Uma aceitação afirmativa da vida tal qual ela se apresenta sem simplificações e sem atalhos.

O ressentimento e a má consciência são constitutivos da humanidade do ser humano. O niilismo adquire a posição de motor da modernidade. Por isso, vencer o niilismo e liberar o pensamento da má consciência e do ressentimento, significa destruir esses ideais superiores. É preciso transmutar a reação em ação ativa. Mergulhar no instável escuro da vida. Suspeitar das certezas e singularidades com pretensões universais. Ser e estar permeável ao inexorável movimento do devir. Ampliar as formas de enxergar e perspectivar o mundo. O grande projeto de sua filosofia é a transvaloração de todos os valores. A vida como o valor fundante e irretocável.

Sabe-se que o que Nietzsche chama de transmutação, transvaloração: não é uma mudança de valores, mas uma mudança no elemento do qual deriva o valor dos valores. A apreciação em lugar da depreciação, a afirmação como vontade de potência, a vontade como vontade afirmativa. Enquanto se permanece no elemento do negativo, por mais que se mudem ou se suprimam os valores, por mais que se mate Deus, ainda se guarda seu lugar e seu atributo, ainda se conserva o sagrado e o divino, mesmo que o lugar seja deixado vazio e o predicado não seja atribuído (DELEUZE, 2018, p. 218).

O humano é mutável. É um constante fluxo de conflitos. Um caldeirão de forças. Uma ponte e não necessariamente uma chegada definitiva (NIETZSCHE, 2005). A vida é rara e se constitui de forma integral na contradição das suas vicissitudes e paroxismos. O que seria um estímulo inebriante e potente para se

afirmar e viver, como o acaso, o imponderável, a impermanência e o constante movimento da vida, se tornou um grande peso. Um agente imobilizador que embarga e impossibilita o fluxo do próprio devir. Um clamor pela segurança, pela estabilidade que flerta com uma espécie de morbidez sintomática e paradoxal com o incessante fluxo da vida moderna.

Não estamos aqui com o intuito de erigir uma nova verdade, tampouco descredibilizar ou invalidar o contexto atual. Afinal, ele também se apresenta como uma dimensão perspectivista. Após esse exercício, passamos a compreender que a cultura moderna tal qual está colocada foi construída em cima de um alicerce negativo, pois busca a estabilidade, o conserto, a organização e o controle da vida a partir de um aparato racional que não consegue abarcar toda essa infinitude e complexidade do viver. Depois de todo esse processo de negação e queda dos valores, o terreno se torna fértil para uma cultura afirmativa. Não se trata de substituir ou meramente inverter o que está posto. Se trata de uma afirmação da vida na sua totalidade, na sua intensidade e instabilidade. Sem assepsias. Endossamos que as quatro formas de se compreender o niilismo a partir da leitura de Deleuze não se dão de maneira linear e causal, mas a partir de um movimento processual, amplo, dinâmico e conflituoso.

Na sociedade contemporânea, o sofrimento passou a ser racionalizado, avaliado, diagnosticado e medicalizado. No interior de uma sociedade imediatista com um consumismo desenfreado, o sofrimento passou a ser objeto de consumo muito rentável. A fraqueza que assola a nossa sociedade se dá por essa negação do sofrimento, pela procura da cura, uma obsessão pelo estado eterno de ser jovem. Na incapacidade de assumirmos a responsabilidade das nossas ações, buscamos um pastor austero que ponha ordem na casa e na nossa própria vida. Somos uma sociedade de rebanho.

A aceitação e a relação de Nietzsche com o sofrimento não se apresentam de forma passiva, mas ativa. Uma forma de aprender com os momentos inevitáveis e, dessa forma, fazer do sofrimento um impulso tonificante em direção à vida. O sofrimento passa a não mais ser alvo de eliminação ou ojeriza, mas um estimulante criativo para a arte, para a música, para a dança, para o esporte, para formas imprevistas de comunicação. Um poderoso antídoto contra o peso da gravidade. Uma postura estética-ética de manter sob tensão os opostos.

O ser humano é um ser estético, criativo, capaz de transfigurar a dor em beleza. O sofrimento em arte e assim justificar a vida enquanto um fenômeno estético. Essa matriz cujo motor é o fluxo dos contrários é alimentada e movida por esse mecanismo de criação e destruição. O modo sempre inédito que a vida se apresenta. Nietzsche (2005, p.115) profere o seguinte aforismo: “Criar – essa é a grande redenção do sofrimento, é o que torna a vida mais leve”. Esse se coloca como um dos passos mais desafiadores das multifacetadas do niilismo.

O projeto último do pensamento nietzschiano, compreendido como a transvaloração de todos os valores possui no seu processo e no próprio exercício de transvalorar, duas etapas imprescindíveis. A primeira é a supressão das antigas referências que legitimam e endossam os valores tradicionais. A segunda é a criação de novas referências. Referências essas que teriam como mola e princípio a imanência da vida e do corpo. Como podemos perceber, o processo de criação-destruição permanece durante toda a obra de Nietzsche e

se apresenta naquele que é entendido como o projeto maior e último da filosofia do alemão. Nietzsche (2008, p. 15) afirma:

A última coisa que *eu* prometeria seria “melhorar” a humanidade. Eu não construo novos ídolos; os velhos que aprendam o que significa ter pés de barro. *Derrubar ídolos* (minha palavra para “ideais”) – isto sim é meu ofício.

A Verdade e a moral não podem ser valores pelos quais passamos a avaliar o nosso entorno e ser um crivo e critério de classificação da própria vida. Dessa forma, corremos o risco da negação da vida que enfraquece a presença e o instante. A razão, muitas vezes, propaga a ilusória ideia de eliminação das contradições. Todavia, abaixo de todo esse vistoso estofado tem sempre um caos, um conflito, uma multiplicidade de forças em luta. Uma proposta dionisíaca de eterna destruição e criação de si próprio. Uma maneira em que a vida passa a ser o ponto de partida de toda e qualquer avaliação moral. Uma outra forma de se olhar, de sentir, de pensar e agir. Um questionamento incisivo dos elementos da tradição e um uso desmesurado do martelo para destruir o vistoso edifício da tradição moral.

Podemos afirmar que a visão de mundo nietzschiana é uma visão estética. Para o fim aqui proposto, o que denominamos de uma proposição estética-ética não se caracteriza apenas como uma virada simples de termos e vocábulos ou até mesmo uma inversão inexpressiva e inócua. Não é somente uma permutação aleatória e infundada ou uma mera inversão dialética, mas uma subversão do elemento do qual se desdobram o valor dos valores. A estética passa a assumir e balizar a ética.

Um dos possíveis desdobramentos dessa alteração de perspectiva é uma modificação significativa na forma de nós pensarmos, sentirmos e agirmos. Enxergar elementos, como o sofrimento, a dor, o sacrifício pela via afirmativa e vitalista pode possibilitar uma aproximação com o instante, com o momento presente e gerar um encorajamento para encarar a vida na sua integralidade. Perspectivar não somente pela via do acordo e do contrato ético, mas como um valor estético. Uma proposta que se coloca como estética-ética possui a afirmação da vida como o valor dos valores, como um fenômeno estético.

O sim dionisíaco, ao contrário, é o sim que sabe dizer não: é a afirmação pura; venceu o niilismo e destituiu a negação de todo poder autônomo, mas porque colocou o negativo a serviço das potências de afirmar. Afirmar é criar, não carregar, não suportar, não assumir (DELEUZE, 2018, p. 234).

Uma forma de criar outra tábua de valores a partir da destruição, por meio do niilismo passivo dos valores postos, e retornar a criar. Os elementos hegemônicos passam a ser contestados e borrados. A partir do que fora exposto, o eterno ciclo de destruição e criação assume papel de destaque. Do ponto de vista filosófico, essa alteração comunga e dialoga estreitamente com a dimensão perspectivista. Uma possibilidade de assumir o niilismo como lógica da modernidade, como veículo de operacionalização que se inicia com o anúncio da morte de Deus e dissolve todo o verniz hegemônico subsidiado pela razão que até então ancora a modernidade.

Viver artisticamente e se lançar na vida ainda que não haja sentidos, mas criar afirmativamente mesmo sabendo que serão criações temporárias. Uma vida autoral. Redimensionar os conceitos e assumir uma conduta estético-ética não é apenas uma mudança de ordem. É assegurar o compromisso de fazer da vida uma obra de arte.

Na tentativa de arriscar uma experiência estético-ética no campo da Educação Física, a seguir ensaiamos uma aproximação do debate do campo das teorias do currículo da Educação Física com o pensamento nômade de Nietzsche.

### 3. Implicações

Como sabemos a escola e os processos de escolarização e, com esses, a Educação Física são produções modernas e interdependentes. Em tese instigante, Noguera-Ramírez (2011) nos mostra como a educação escolarizada atua, desde a sua invenção no ocaso do século XVI, decisivamente sobre os modos de governar a sociedade. A sociedade moderna, diz, é, por excelência, uma sociedade educativa. Desde então, a educação é tomada como possibilidade de superação de problemas sociais e econômicos. Não por menos, ao sinal de qualquer crise, ela é vista tanto como a causadora da mesma, por conta da sua pseudoineficiência, como a solução, por conta da promessa da transmissão dos conhecimentos necessários para o enfrentamento do que se anuncia (LAWN, 2001).

Apesar dos discursos negativos ou entusiastas, a educação não é causa, tampouco consequência das crises. No entanto, aprendemos com Foucault, na fase de seus estudos genealógicos acerca da governamentalidade moderna, que a expansão das disciplinas, isto é, tanto da produção dos saberes como da produção de formas de condução das condutas deles decorrentes (relação saber-poder), impactaram a governamentalização do Estado e a ascensão da economia política liberal. Essa expansão se deu pela ampliação das instituições de sequestro do tempo humano como o hospital, a caserna, a fábrica e a escola (FOUCAULT, 2012).

Diante dessa condição, Noguera-Ramírez (2011) distingue três momentos da produção de discursos e práticas pedagógicas que determinaram a função da escola e com essa a própria sociedade, a saber: um momento de instrução ou, em termos de Comenius, uma educação para todos, no qual se fortalece a relação entre as práticas pedagógicas, as de polícia e a razão de Estado; um segundo momento, - a educação liberal, iniciado com a influência dos movimentos burgueses e do fortalecimento da laicização do Estado, logo com a propagação de noções de liberdade e de natureza humana; e um terceiro, forjado no final do século XIX, em que ganham forças os saberes da Psicologia e com eles a emergência da noção de aprendizagem, recontextualizada nos dias atuais nos termos da sociedade da aprendizagem (DRUCKER, 1999), na qual se fortalece os discursos de capital humano e educação por competências, características da arte neoliberal de governo.

Na Educação Física, enquanto disciplina sistematizada, também é bem conhecida a sua condição de emergência. Ela se deu na transição entre o momento de instrução e a ênfase nas práticas de polícia, marcadas por ações médico-sanitárias sobre a população das cidades e a educação liberal, caracterizada pela presença dos movimentos ginásticos europeus: um conjunto

de práticas racionais formulado com vistas à aquisição de hábitos higiênicos, tanto no âmbito público como no privado. Essas práticas garantiriam a produção de um corpo vigoroso, sem problemas decorrentes dos vícios urbanos, autônomo. Em jogo, a normalização de comportamentos e valores do grupo em posição hierárquica de governo: a burguesia. Em cena, uma pedagogia do gesto (científico, mecânico), uma educação do corpo (SOARES, 1992). No século XX, também é conhecida a mudança da Educação Física, que sem negar sua ação sobre o corpo, passa a ter em vista o desenvolvimento de aspectos biopsicossociais, pautados, também, na noção de aprendizagem. Nesses termos, inaugura-se nesse momento a Educação Física com ênfase na aptidão físico esportiva para, nos meados dos anos 1980, adentrar na preocupação ora com o desenvolvimento das funções proprioceptivas ora das habilidades motoras. Nos dizeres de Bracht:

Paulatinamente, no século XX saímos de um controle do corpo via racionalização, repressão, com enfoque biológico, para um controle via estimulação, enaltecimento do prazer corporal, com enfoque psicológico (1999, p.74).

Imersos em meio à hegemonia neoliberal e aos movimentos de resistência que dela emanam, a Educação Física, no início dos anos 1990, produz outros modos de conceber suas formas de intervenção sobre o corpo. Por um lado, fazendo a crítica às formas de alienação produzidas pelo capitalismo, surgem as pedagogias críticas emancipatória e superadora. A primeira questiona a emancipação das formas humanas de se-movimentar, tomadas e padronizadas pelo esporte de alto rendimento; a segunda, buscando a aquisição dos conhecimentos denominados clássicos, necessários para a superação da condição subalternizada em que produz e vive a classe trabalhadora. É no bojo das teorias críticas da Educação Física que acontece a elaboração de outro objeto do conhecimento na área: a cultura corporal (de movimento)<sup>3</sup>. Por outro, reforçando aspectos pertinentes ao neoliberalismo, ganha espaço a Educação Física com foco na promoção da saúde, fomentando o cuidado de si utilitário em busca de um estilo de vida ativo, um sujeito auto empreendedor e auto referenciado. Ao contrário dos objetivos médico-sanitários, a saúde, nas pedagogias destes tempos, deixa de se limitar aos aspectos inerentes aos sistemas e órgãos do corpo humano. A saúde torna-se um problema político, moral e de identidade. Viver se associa a estar em boa forma. Nesses termos, o corpo saudável passa a ser a mídia pessoal de um sujeito empresário de si. O que se visa, de fato, é estabelecer na sociedade uma cultura empresa na qual a concorrência é o motor de sua existência.

O que esses momentos - formas de fazer Educação (Física) - têm em comum é a sua condição moderna, a ênfase em um sujeito racional que, ora deve se ajustar à sociedade, ora deve transformá-la de uma sociedade desigual para uma sociedade mais justa em termos de distribuição e reconhecimento. Em comum, todas são pautadas nos mesmos ideais: a sociedade moderna, elaborada com base no conhecimento universal, descoberto pelo sujeito (moderno) racional. Em comum, um niilismo reativo.

---

<sup>3</sup> Não é nossa intenção debruçarmos sobre a definição/distinção dos termos. A fim de minimizar qualquer celeuma a respeito, utilizamos a grafia entre parênteses.

Em que pese suas bases epistemológicas serem distintas, ciências biológicas e ciências humanas, todas são herdeiras do discurso filosófico que considera a razão a verdade do sujeito, seja pela busca do seu desenvolvimento, do seu aprimoramento, seja pelo desvelamento da ideologia dominante. No entanto, sabemos bem que suas metas, propagadas por discursos edificantes e messiânicos, padecem diante do que não conseguem realizar. Não por menos, observamos a presença de fortes discursos por parte de professores, realçando que nada é possível fazer, um niilismo negativo. Não por menos, no contexto de uma sociedade globalizada, neoliberal, multicultural, de incertezas e novos desafios, emergem, também, outras possibilidades para se pensar a Educação Física.

Nietzsche nos ajuda nessa fabulação. De cara, podemos insistir e priorizar a invenção em detrimento da capacidade cognitiva de descobrir, desvelar; duvidar das essências; preferir as aparências; dizer não a segurança da presença do ser; afirmar o diferimento, a diferença; abandonar qualquer noção de negação e contradição; preferir as incertezas; dizer não aos valores e sim a sua valoração. Promover uma visão perspectiva e interpretativa de conhecimento e afirmar o caráter produtivo da linguagem. Questões filosóficas que se pautam nas lições de Nietzsche acerca da verdade, do conhecimento, do sujeito, da valoração dos valores, da vontade de poder e que estão presentes no atual debate acerca das teorias curriculares.

As contribuições de Nietzsche e seus herdeiros (Foucault, Deleuze, Derrida, Agamben) ao pensamento curricular apontam a importância de tomar a centralidade da cultura nas práticas pedagógicas, visto a sua importância como reguladora de comportamentos, produtora de emoções, afetos, logo subjetividades. Contrapondo-se ou resistindo desse modo à percepção cada vez mais eminente acerca dos efeitos do paradigma moderno. Como vimos, o *ethos* moderno não permite o contágio da razão, pois sua concepção de subjetividade é fechada e a de identidade, fixa. Esse evitamento, essas limitações e determinações, é o que garantiriam o desenvolvimento do sujeito. Para nós, trata-se de uma nomenclatura para camuflar as batalhas contra as paixões, domesticar afetos. Nome, definição, meta que faz da noção de desenvolvimento um compêndio de saberes e poderes que admite apenas uma única narrativa do ser: aquele que por meio do conhecimento universal sabe agir racionalmente a um momento inesperado, constituindo-se um sujeito autônomo, competente, virtuoso, fundamento da nossa moral. Não por menos, está cada vez mais difícil o sujeito moderno abrir-se ao estranho e à diferença. É mais fácil negar essa presença, não ter empatia com a vida do outro, exceto quando esse outro denota a superação da sua condição de existência de modo a fazer crer que o feito decorreu de seus próprios esforços. Há que se pensar com as forças de Dionísio uma "virada afetiva", a fim de fomentar as paixões e os afetos como forças transgressivas na Educação (Física) (SILVA; NUNES, 2020).

É diante dessas condições e possibilidades que docentes da Educação Física vêm há quase duas décadas ensaiando práticas pedagógicas consubstanciadas pelo pensamento da diferença, conhecida como currículo cultural da Educação Física. Uma tentativa de afirmar a vida.

Podemos dizer que o currículo cultural é uma teoria, se tomarmos o termo não como aquilo que descreve um objeto, mas o que, ao descrevê-lo, o inventa (SILVA, 1999). Desse modo, a teoria curricular é um discurso que indica as forças de sua invenção. No caso, o encontro das forças entre comunidade

educativa, docentes e acadêmicos insatisfeitos com o que se apresenta na educação, na vida.

Como Silva nos explica, uma teoria curricular volta-se, sempre, para uma questão central: o que deve ser ensinado? E, assim, qual é o conhecimento ou saber considerado importante para compor o currículo? Por conseguinte, quem os sujeitos que acessam esses conhecimentos devem se tornar? São essas questões que nos permitem notar as diferentes perspectivas das teorias de currículo. Podemos dizer que o currículo cultural é, apenas, mais uma perspectiva, que traz para o cenário da Educação Física questões nietzschianas que buscam afirmar a vida.

#### 4. Possibilidades

No currículo cultural não há a pretensão de se ensinar o conhecimento verdadeiro. Tampouco de afirmar ou estabelecer a verdade relativa aos modos de jogar, dançar, lutar, brincar, praticar ginástica ou aos modos de dizê-las. Não se trata de assimilar técnicas corporais, desenvolver habilidades motoras, conceitos sobre a atividade física, ou acerca dos denominados conhecimentos clássicos. Tampouco se busca a origem de uma prática corporal, naturalizando a sua história como evolução, progresso.

Para Nietzsche, o conhecimento não está posto como uma relação de correspondência entre um sujeito cognoscente e o objeto. Essa relação é um produto, não um fundamento do conhecimento. Tampouco é o mais antigo dos instintos do ser humano. Não há uma verdade a ser conhecida. Conhecimento e verdade não têm uma origem. Não há uma essência absoluta que dela decorre os acontecimentos. Não são metafísicos. Eles têm história. São deste mundo. O conhecimento foi inventado e a verdade depois dele. A verdade, diz, sobrevém ao conhecimento, sem que este seja destinado à verdade, sem que a verdade seja a essência do ato de conhecer (FOUCAULT, 2014, p.187).

Com Nietzsche, no currículo cultural, a verdade é interpretação. Cabe dizer que interpretar não é comparar com algum critério externo e chegar “a verdade”. Não se trata de uma atividade hermenêutica. Quem interpreta inventa, produz a verdade. Não por menos, no currículo cultural abre-se espaço para que diferentes interpretações acerca dos modos de praticar bolinha de gude, das análises de um lance de jogo de futebol, dos floreios de perna no forró, de uma drible na pipa, do *power-lifting* sejam apresentadas e incentivadas, favorecendo a compreensão dos estudantes de que elas são resultantes de diferentes pontos de vista, posições, perspectivas.

Ao contrário de outras pedagogias que por meio de ações didáticas, avaliações diagnósticas, conhecimentos prévios ou sincréticos - escutam as vozes, os saberes discentes para convertê-los a um ponto único: o conhecimento verdadeiro, no currículo cultural os diversos saberes discentes e dos praticantes das práticas corporais são pontos de partida do estudo; são apreciados, vivenciados, praticados, ampliados, aprofundados, discutidos, tensionados, rejeitando qualquer noção de consenso. Não se trata de afirmar a validade de cada um, sua essência. Se todo conhecimento é mera interpretação, invenção, então nada é válido por si. Apoiado em Nietzsche, no currículo cultural a vivência de vários saberes é avessa à assimilação, à síntese, à totalização.

Vivencia-se o conhecimento científico que pautam as técnicas corporais, assim como os saberes da gente que não se apresentam como científicos. Com

Nietzsche, no currículo cultural entende-se que não há nada além nem por trás das perspectivas. Não por menos, observam-se práticas pedagógicas em que não há congelamento de possibilidades. Se o estudo envolve, por exemplo, o skate, os saberes dos alunos e das alunas movem a aula; aqueles que ainda não sabem suas técnicas produzem outras; alguns fazem um *Ollie-Flip*, um *Ollie-Heel* e um *Pop Shove-it*; outros tentam fazer o possível; outros andam no skate sentados, deitados, apoiados em colegas, do modo que conseguirem, que inventarem, sem que esses últimos sejam tomados como errados, diagnósticos, ou preparatórios para o modo de andar “verdadeiro”. Mais! Caso alguns assim desejarem, não andam. Podem apreciar, comentar, construir, consertar entre tantas possibilidades, assim como acontece na(s) cultura(s) do skate. Podem interpretar os gestos, discursos, agir sobre eles mediante diferentes perspectivas. Afinal, se não fosse assim, os modos de andar de skate, ele próprio e os skatistas e seus modos de ser, agir, estariam fadados a ser em si para sempre. A aula no currículo cultural não é a da assimilação do já dado. Ela é ativa na invenção de outras possibilidades de conhecer, ser, estar, praticar.

Se a vontade de saber é a vontade de permanência, de fixação, de verdade das coisas, o currículo cultural não deixa o saber esquecer que ele tem condições de emergência e procedência, não deixa ele esquecer sua condição de vir-a-ser. Não por menos, nas aulas os alunos aprofundam os conhecimentos que acessam tanto para conhecer suas condições de existência como para afundar qualquer ideia de origem, fundamento. Ao contrário de algumas teorias da Educação Física que trazem a cena a história do skate, como fundamento, origem, o currículo cultural se importa com as condições que possibilitaram o seu acontecimento, que motivaram a sua criação. Se interessa com as forças que mantêm a existência do skate, suas mudanças, descontinuidades. Escancarando a vontade de saber, o currículo cultural fomenta a vontade de escrever, dizer, fazer de outras formas.

Nas demais teorias da Educação Física há uma crença na existência de um “eu” unificado, estável, origem e causa do conhecimento, da ação. A insistência metafísica no “eu” como essência e objetivo de suas ações é a marca de sua arrogância (moderna). Os indivíduos são padronizados em idades, fases, estágios ou, ainda, em conscientes e inconscientes, alienados e emancipados, hábeis e inábeis, aptos e inaptos, saudáveis e enfermos. Nelas, a identidade é valorizada. O mesmo e o igual são cultuados. A diferença é ameaça. Não por menos, reduzem tudo o que é diferente ao igual. Não é à toa que proliferam aos quatro cantos vozes que visam a assimilação da diferença, a propalada e malfadada inclusão. Não por menos, todos os alunos fazem a mesma tarefa, escutam a mesma orientação, bronca, ao mesmo tempo, do mesmo modo. Mais! Até as necessidades fisiológicas dos alunos é tratada da mesma maneira (todos podem ir beber água!)

No currículo cultural, o sujeito não é uma substância, um elemento transcendental, seja o professor, a aluna, praticantes das práticas corporais: skatistas, ginastas, atletas, fisiculturistas, sambistas, brincantes de maracatu, de boneca, de carrinho de rolimã, *gamers*, surfistas... os sujeitos dessas práticas não são uma essência fixas na representação, que é propagada em meio aos discursos e às relações de poder que determinam quem pode, o que pode, onde e como falar, fazer. Afinal, não há como negar que predomina nas teorias de Educação Física moderna a noção de que tanto o sujeito coincide com o que ele

pensa que é, como os sujeitos das práticas corporais coincidem com o que deles se fala.

Não por menos, em qualquer estudo acerca de uma prática corporal, ecoam enunciados tais como boneca é brincadeira de menina; skate é coisa de maloqueiro; capoeirista é macumbeiro; jogador de futebol é milionário; empinar pipa é coisa de vagabundo; tênis é esporte de rico. No currículo cultural essa condição é colocada em suspensão. Causa-se desassossego. Abala-se as certezas da identidade, do sujeito, das qualificações e classificações. Abre-se espaço para a incerteza e os riscos do permanente devir. Ao apresentar imagens, vídeos, narrativas e até promover diálogos com sujeitos que vivem outras formas de ser e estar nessas práticas, a ilusão da identidade, do Uno, da estabilidade do eu é colocada à prova. Entra em cena a multiplicidade do eu, do sujeito, da prática, dos praticantes. Afirma-se a diferença enquanto potência.

Nas teorias da Educação Física moderna citadas não se observa nas obras que as divulgam os critérios que incidem sobre a conduta humana. O que é bom, desejável, o que pode ser feito, assim como o que não presta, o indesejável e o que não deve ser feito aparece, mais uma vez, como essência. O que se pretende é que o sujeito dessas teorias/aulas (docente e discente) se desenvolvam enquanto humanos (demasiadamente humano) e se apresentem na sociedade e no trabalho no exercício pleno da sua cidadania. Pessoas de direito, autônomas, de bem! Fazem crer que os critérios para essas escolhas são inquestionáveis. Eis a força da moral e dos moralismos, apresentados como universais e transcendentais. Não por menos, qualquer sinal de perigo, em qualquer dessas pedagogias, percebe-se movimento de lutas por hegemonia, quiçá movimento de ressentidos<sup>4</sup>.

Assim como o conhecimento, a verdade, o sujeito e a moral também têm história e como os demais apresentam-se como uma história imóvel, essência. Ao tematizar as práticas corporais, o currículo cultural questiona quem atribuiu o valor ao valor das práticas corporais, dos praticantes. Quem atribui ao funk o valor depreciativo para as suas músicas, locais de festa, gestualidade, funkeira, funkeiro? Quem atribuiu o valor apreciativo ao ballet, ao corpo de baile, às bailarinas e bailarinos, aos palcos dos "melhores" teatros? Por que vagabundo, maloqueiro, macumbeiro são apresentados com valores negativos? Por que ser coisa de menina, de homossexual, de negro, de gordo é algo a ser adjetivado, valorado de forma negativa? Não se trata de inverter valores. Se o conhecimento é interpretação, toda interpretação é avaliada, é-lhe atribuída um valor. A interpretação não é neutra, é valorativa. Nesses termos, são muitas as questões a serem tratadas: em quais circunstâncias esses valores foram estabelecidos? Quais foram as forças empregadas na luta de sua criação, manutenção e propagação? Por que esse valor e não outro? No currículo cultural essas questões são problematizadas, a fim de percebermos as forças que constituíram os discursos, as verdades e a verdade de si mesmo.

Assim como ensina Nietzsche, no currículo cultural não se propaga a renúncia a qualquer valor. Questionar sua arbitrariedade, mostrar sua historicidade tem por intenção colocá-lo na condição de artefato, de criação, o

---

<sup>4</sup> Afirmamos essa condição diante de alguns eventos no campo do debate epistemológico da EF. Não é de hoje que observamos várias tentativas de classificar a produção na área e, diante dessas, tem se ampliado a defesa da matriz crítico-dialética como a verdade da EF (realismo científico); seus propositores negam e desqualificam outras perspectivas de EF de forma irrefletida, sem o rigor científico-filosófico que defendem.

que implica a possibilidade de sua resignificação, sua recriação em outro lugar, em outras circunstâncias, de outro jeito. Não por menos os docentes mobilizam novas correlações de força entre os alunos diante do valor do valor. Incentiva-se a criação de práticas, artefatos, espaços sempre transitórios para a criação de novos valores.

Ao contrário das demais teorias da Educação Física que afirmam as coisas como desde sempre aí a espera de serem descobertas, definidas, a fim de transmitirem segurança, o currículo cultural traz as coisas da vida como se apresentam: caóticas, desordenadas, heterogêneas, a fim de tomar a incerteza como possibilidade de se conduzir na vida. O currículo cultural ao tematizar as práticas corporais traz a cena o conhecimento em termos de interpretação e de correlação de forças; a verdade do conhecimento como perspectiva; a moral como artefato; o sujeito e as práticas corporais como efeitos dos discursos, ficções, como impossibilidades da representação, como multiplicidades, diferença.

## 5. Na impossibilidade de concluir...

Podemos, agora, tecer novas tramas: conhecer as práticas corporais e seus praticantes é interpretar. Interpretar é dar sentido, é impor uma forma, é organizar a massa informe e disforme das coisas do mundo. Interpretar é criar, produzir. Cada interpretação difere uma das outras porque lhes precedem o embate dos encontros das forças, de diferentes correlações entre forças distintas, o que impede a interpretação de chegar a alguma origem, a uma essência. Interpretar é produzir outras interpretações indefinidamente, infinitamente. Conhecer é vontade de poder! É também o mais potente dos afetos. Com Nietzsche, o currículo cultural busca motivar a construir outras formas de pensar, dizer, brincar, dançar, lutar, praticar esportes, ginásticas e outras práticas ainda não inventadas. O que se busca são outras formas de fazer as mesmas coisas, a fim de que elas não cessem de ser outras coisas, diferença. Há mais, o currículo cultural não é um único e fixo ponto, pois corre o risco de se tornar em verdade, em identidade. Ele é muitas perspectivas. O, agora, currículo(s) cultural podem ter a mesma condição de origem; podem se apoiar nas mesmas bases epistemológicas; podem anunciar os mesmos encaminhamentos; enunciar os mesmos conceitos, mas nenhum desses conseguem se fechar em si mesmo. Não se pode fazer cópias do currículo(s) cultural. Pode-se, no máximo, roubar-lhe conceitos, fabulações, narrações para, ao colocar em cena em outro lugar, em outro momento, ser movimentado pela diferença e inventar outros cenários, práticas, discursos, interpretações. Não por menos, vemos seus criadores, professores-artistas-artesões, dialogar com campos distintos (teoria *queer*, pensamento decolonial, pós-colonialismo, multiculturalismo crítico, estudos culturais, filosofia da diferença), campos engajados na luta por outras condições de existência -a fim de tematizar práticas corporais de todos os matizes, lugares, idades, credos etc. Ecoar saberes científicos, populares, vulgares, infames etc., inventar novas ficções, potencializar problematizações, encontros, afetos, a fim de que, por um lapso de tempo momentâneo que seja, alunos e docentes possam mobilizar práticas de liberdade, experimentar uma estética da existência que escape às formas de vida impostas pela discursividade moderna (médica, jurídica, pedagógica, psicológica), pelas culturas (HALL, 1997) e seus efeitos fascistas, epistemicidas,

genocidas, necropolíticos para potencializar formas-de-vida, aquela que nunca pode ser separada de sua forma, uma vida política e sempre potência (AGAMBEN, 2017). Sem a pretensão de uma transformação social, mas de possibilidades de mudança, talvez, o exposto nessas linhas, com as contribuições do pensamento nômade de Nietzsche para a proposta-aposta do currículo cultural, contribua para o enfrentamento das condições anti-vida em que vivemos.

## Referências

- AGAMBEN, G. **O uso dos Corpos**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, ano XIX, nº 48, p.69-88, 1999.
- DELEUZE, G. **Nietzsche e a Filosofia**. São Paulo: n-1, 2018.
- DRUCKER, P. **A sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: o nascimento das prisões**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FOUCAULT, M. Aulas sobre Nietzsche. *In: Aulas sobre a vontade de saber*. Curso no *Collège de France* (1970-1971). São Paulo: Martins Fontes, 2014. p.183-200.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v.22 - n. 2. 1997.
- LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, p.117-130, Jul/Dez, 2001.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.
- NIETZSCHE, F. W. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- NIETZSCHE, F. W. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- NIETZSCHE, F. W. **Crepúsculo dos ídolos, ou, como se filosofa com o martelo**. Porto Alegre: L&PM, 2017.
- NIETZSCHE, F. W. **Ecce Homo: como alguém se torna o que é**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- NIETZSCHE, F. W. **Genealogia da Moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- NIETZSCHE, F. W. **O Anticristo: maldição ao cristianismo: Ditirambos de Dionísio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- NOGUERA-RAMIREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade: ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, T. T. da. O projeto educacional moderno: identidade terminais?. *In*: SILVA, T. T. da. **Identidade terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. p. 251-268. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, F. M. de C.; NUNES, M. L. F. O embate do encontro: o currículo cultural da Educação Física como lugar de conflitos. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 34, n. 71, p. 799-828, mai./ago. 2020.

SOARES C. L. **Educação Física**: Raízes Europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1992.

### **Contribuição dos autores**

Autor 1: Participação ativa na elaboração, escrita e discussão do trabalho

Autor 2: Participação ativa na elaboração, escrita, revisão e discussão do trabalho.

Enviado em: 07/junho/2021 | Aprovado em: 26/outubro/2021