

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MÁRIO LUIZ FERRARI NUNES

*A arte do egresso de Educação Física  
na sociedade globalizada*

Relatório de Pesquisa

SÃO PAULO

2016

## Resumo

Em tempos de globalização e hegemonia do ideário neoliberal, o poder disciplinar e, com isso, os processos de ajustamento do cidadão ao Estado e suas estratégias de normatização vêm sofrendo abalos. O que se percebe é a transformação dos modos de governo das condutas de si e dos outros, que incidem em alterações na estrutura do setor público e nas formas de regulação da conduta privada. Esses deslocamentos das formas de governo das populações engendram outras maneiras de pensar o cotidiano e os modos de pertencimento dos sujeitos, isto é, a identidade. Frente a essas mudanças, o Ensino Superior ganha novos contornos para produzir os profissionais destes tempos. Diante deste cenário, esta pesquisa teve por objetivo significar os efeitos decorrentes dos modos de subjetivação promovidos pelo currículo da formação inicial em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior privado que atende, majoritariamente, setores da sociedade em ascensão social. Foi realizada uma etnografia da prática docente de um egresso e análise textual das postagens que fez na rede social *Facebook*. Os dados produzidos foram analisados a partir das noções de governamentalidade, entendida como arte de governo de si e dos outros, concebidas por Michel Foucault. O conhecimento elaborado indica que em meio às ambiguidades e incertezas em que o egresso vive e produz sua prática, as relações de força que ocorrem entre os discursos da formação inicial, os debates promovidos pelo coletivo da escola, os sociais e pedagógicos comprometidos com as transformações sociais e os de si mesmo potencializam a diferença como condição de luta e transgressão das forças neoliberais.

**Palavras-chave:** Educação Física - prática docente - governamentalidade neoliberal – diferença.

### Abstract

In times of globalization and hegemony of neoliberal ideas, disciplinary power and the adjustment processes of the citizen to the State and its forms of regulation have been shaken. What we see is the transformation of the modes of government of the behavior of self and others, which focus on changes in the structure of the public sector and in the forms of regulation of private conduct. These displacements of the forms of government of the population engender new ways of thinking the daily life of individuals and his belonging modes, that is, identity. Faced with these changes, higher education gained new contours to produce professionals in these times. In this scenario, this research aimed to mean the effects of subjectivity modes promoted by the curriculum of initial training in Physical Education from an institution of private higher education that meets, mostly, sectors of society in social mobility. Ethnography of teaching practice and textual analysis of post of an egress teacher Facebook social network was held. The material produced in the field and textual research was analyzed from the notion of governmentality, understood as the art of governing themselves and others, formulated by Michel Foucault. The knowledge produced indicates that amid the ambiguities and uncertainties in the egress lives and produces his practice, the power relations that occur between the discourses of initial training, debates promoted by school collective, social and educational committed to the social change and yourself empower the difference as a condition of struggle and transgression of neoliberal forces.

**Keywords:** Physical Education - teaching practice - neoliberal governmentality-difference

## SUMÁRIO

<b>Resumo.....</b>	<b>1</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>1</b>
<b>1 -Apresentação.....</b>	<b>1</b>
<b>2 – O texto final: as aventuras de <i>Ben10</i>.....</b>	<b>5</b>
<b>3 – Objetivos.....</b>	<b>6</b>
<b>4 – Caminhos da investigação.....</b>	<b>6</b>
4.1 – O sujeito da pesquisa.....	6
4.2 – Materiais.....	8
4.3 – Método.....	9
<b>5 – A superfície de apoio.....</b>	<b>14</b>
5.1 – As mudanças globais.....	14
5.2 – O neoliberalismo global.....	17
<b>6 – As aventuras do professor <i>Ben10</i>.....</b>	<b>29</b>
<b>Episódio 1: Os segredos do Omnitrix.....</b>	<b>29</b>
1ª parte – a escolha da carreira.....	29
2ª parte – a escolha da faculdade.....	33
<b>Episódio 2: <i>Ben10</i> contra as garras neoliberais da formação inicial.....</b>	<b>38</b>
1ª parte – Fantasmático entra em ação.....	38
2ª parte – Quatro braços e a confusão de fronteiras.....	41
3ª parte – Chama e a luta pela conclusão do curso.....	47
4ª parte – XRL8 é acionado na luta contra o tempo.....	51
<b>Episódio 3: Aquático e o início de carreira.....</b>	<b>54</b>
<b>Episódio 4: Insectoide e a sedução neoliberal.....</b>	<b>63</b>
<b>Episódio 5: Massa Cinzenta e o coletivo da escola.....</b>	<b>76</b>
<b>Episódio 6: Ultra T e a prática pedagógica.....</b>	<b>86</b>
<b>Epílogo: Diamante e as suas práticas de liberdade.....</b>	<b>113</b>
<b>Conversas com.....</b>	<b>124</b>
<b>Anexo.....</b>	<b>134</b>

## 1 - Apresentação

A partir da análise da produção científica realizada durante o percurso investigativo do doutorado (NUNES, 2011), pode-se constatar que o debate acerca da formação do professor, e dentro dela a do professor de Educação Física, parece caminhar para uma polarização. Em uma ponta, há uma preocupação central quanto à identidade do professor, do profissional e da própria Educação Física. Neste caso, o que se vê são estudos acerca da formação inicial debruçados sobre a questão da separação do curso entre Licenciatura e Bacharelado. Aqui, as investigações focam o currículo e suas disciplinas, a valorização de um ou de outro campo de formação, enfim, a questão é a função social docente e da área. A crítica mais áspera está na agência do professor: forma-se para uma docência comprometida com as questões sociais características da educação ou forma-se para uma prática específica comprometida com a mercantilização de saberes e a mercadização<sup>1</sup> das práticas corporais características do mercado produtivo?

Na outra ponta, a questão está no saber-fazer do professor. Nesta, o debate recai sobre a relação entre a formação inicial e a formação continuada. De um lado, discute-se sobre a atuação para o desenvolvimento do professor reflexivo, centrando esforços no pensar sobre a prática. Em alguns casos, discute-se a atuação do professor como crítico ou agente cultural, centrando esforços na ação política do docente. Por outro, afirma-se que o tempo de formação é aligeirado e que o currículo apresenta noções básicas de cada disciplina, cabendo ao graduado a busca pelo aprofundamento na área de seu interesse. Nessa linha, também há o discurso da atualização permanente, necessária diante do constante avanço da humanidade na produção do conhecimento. Este discurso, por sua vez, alinha-se à necessidade do “recheio” do *curriculum vitae*, cujas qualidades profissionais traduzem-se em quantidade de cursos de especialização ou *stricto sensu* realizados.

Nessa polarização há uma questão comum. Ela perpassa o problema da defasagem existente entre a preparação do futuro profissional e a realidade prática que irá enfrentar. Debate-se, ora o excesso/ausência de teoria, ora o excesso/ausência de prática. Em suma, a centralidade da discussão recai no currículo e no professor do curso superior.

---

<sup>1</sup> Para evitar confusões, esclareço que o termo mercantilização refere-se à transformação de produtos em mercadorias. Por sua vez, o termo mercadização refere-se à realização de negócios que encaminham as mercadorias aos consumidores.

A produção científica revisada no estudo anterior (NUNES, 2011) não apresenta debates sobre as motivações complexas que engendram o professor nessa história. O modo como o aprisionamos nisso tudo, como aprendemos a falar sobre ele e ele sobre si mesmo, enfim, não se observam análises sobre os discursos que operam a docência. O que estou a dizer é que as formas de subjetivação e *governamento*<sup>2</sup>, presentes tanto na formação inicial quanto na formação continuada, parecem ficar à solta. Pelo contrário, há uma insistência em definir o campo de atuação profissional e o professor normatizado. A luta pelo fechamento de suas fronteiras identitárias é evidente. Entendo que a preocupação central é identificar as particularidades e ambiguidades presentes na formação docente que possam impedir a fixação desejada. Feito isso, o foco passa a ser combatê-las e expurgá-las para fora dessas fronteiras e garantir a identidade objetivada pelas políticas públicas, normas e valores sociais, enfim, trata-se de fixação de ideologias, identidades, currículo e Educação Física. Parece-me que tudo isso é a pura busca por essencialidades e interioridades verdadeiras. Em meio a esse processo, o que incomoda é o que se espera que os professores sejam está distante do que eles fazem. E fazem muitas coisas, sejam elas as aguardadas, as indesejáveis, as inesperadas, ou, ainda, as inenarradas<sup>3</sup>.

Diante disso, a pesquisa anterior centrou esforços na investigação dos modos de regulação dos sujeitos do currículo, sujeitos dos processos de formação docente. Focou os diversos dispositivos que o currículo utiliza para o assujeitamento dos estudantes tendo em vista à formação do professor desejado e à consolidação da Educação Física desejada, e, também, para o que venha a ser e como deve ser o Ensino Superior. Todos significados pela hegemonia neoliberal marcada pelo consumismo, autoempendedorismo e mercadização.

Os resultados indicaram que as tecnologias empregadas produzem ora sujeitos ajustados ao currículo, ora sujeitos resistentes ao mesmo, além de múltiplas

---

<sup>2</sup> A palavra *governamento* designa todo o conjunto de ações – dispersadas e disseminadas nas microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar deliberadamente a conduta de si mesmo ou a conduta dos outros ou, em outras palavras, “que visam estruturar o eventual campo de ação dos outros” (Foucault, 1995, p. 244). Cabe reforçar que o poder na concepção foucaultiana é uma ação sobre ações possíveis, apoiada em saberes. Enquanto ação, o *governamento* torna-se possível quando alguém mobiliza saberes para por em funcionamento o poder sobre outrem, e assim governá-lo. O *governamento* é a manifestação material do poder.

<sup>3</sup> Para reforçar o argumento, destaco que as pesquisas de Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira, ambas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, indicam que a atuação docente, muitas vezes, escapa das amálgamas projetadas pelas políticas de formação, livros e “cartilhas” didáticas. Do mesmo modo, os estudos de Stephen Ball demonstram que o processo de significação do docente acerca da prática pedagógica é marcado por traduções e reconceptualizações que incidem em novas estratégias de regulação por parte dos órgãos supervisores e reguladores de ensino. De maneira precisa, reforço que a prática pedagógica vem sendo constantemente reinventada no âmbito do GPEF/FEUSP – CNPq.

significações para o professor, a Educação Física e o Ensino Superior. O estudo reforçou a impossibilidade de apreensão e determinação dos significantes. Essa multiplicidade de significações e subjetivações, por sua vez, gera, a todo o momento, constantes invenções de práticas curriculares que visam à captura desses sujeitos à lógica neoliberal tendo, como contraposição, táticas de resistência e fuga dos mesmos.

Nesse jogo constante e cambiante de contenção e resistência, que caracteriza a mudança cultural em voga, que ocorre mediante a rápida destruição de estilos de vida específicos e a transformação em algo novo (HALL, 2003), emergiram na escrita da pesquisa as figuras do Dr. Frankenstein, o currículo criador, e a do Monstro: as criaturas da formação inicial. Sujeitos inventados pelos artifícios do currículo que tentam domar a diferença<sup>4</sup> e torná-la a norma. No caso, o professor de Educação Física que colocará em ação um currículo afeito à ordem neoliberal.

A pesquisa produziu novas formas de ver e dizer acerca do currículo da formação inicial e dos seus sujeitos. O currículo-criador e suas estratégias de controle das criaturas que inventam, os alunos-monstros, futuros docentes, fomentaram efeitos mais contraditórios do que concernentes com o projeto homogeneizante. Resultou daí outra metáfora para o professor destes tempos: a figura do herói-monstro. Alguém capaz de atuar de forma ambígua entre a homogeneização, função histórica concedida ao professor na escola moderna (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992) e a resistência cultural. Alguém capaz de problematizar as certezas do pensamento moderno e das exaltações do pensamento neoliberal. Sujeitos reais que parodiam o modelo prescrito.

Os resultados suscitaram novas questões, que motivaram a realização do presente estudo: diante das posições de sujeito e saberes que o currículo da formação docente fornece para a assunção profissional dos egressos, como os sujeitos atuam

---

<sup>4</sup> No sentido pós-estruturalista, o sujeito não é a fonte geradora de significados, mas é fruto de um devir histórico. Sendo assim, a identidade, aquilo que caracteriza um sujeito, não é uma essência ou a unidade da sua experiência. Ela é discursivamente produzida e interdependente daquilo que ela não é: a diferença. Hall (2000) explica que a identidade é construída por meio da diferença e não fora dela, e toda identidade, eu/ele por exemplo, só se constitui em relação com um Outro, “o exterior constitutivo” (p.106), com aquilo que lhe falta. Elas emergem no meio de relações específicas de poder, portanto, são produtos da marcação da diferença e da exclusão ao invés do signo de uma unidade idêntica (p.109). Desse modo, a unidade da identidade é constituída no interior dessa relação de exclusão. No entanto, o jogo de poder dessas relações é constantemente desestabilizado por aquilo que ele deixa de fora. Para o autor, a identidade se ancora e tenta se fixar no momento de exclusão, o que cria uma hierarquização e afastamento entre os pólos resultantes das relações, estabelecendo a identidade sem diferenciações, naturalizando-as. Outro aspecto importante refere-se ao processo linguístico de significação, que impede a fixação do significado a um significante. Nesse jogo, Derrida (2002) explica que o signo é um sinal, um traço que está no lugar de outra coisa, mas não coincide com a coisa em si. Nesse sentido, há sempre um adiamento do significado do signo, o que faz da linguagem uma estrutura instável, que apenas funciona como sinal necessário para a comunicação operar. A tentativa de normatização da diferença é o que constitui as relações sociais, isto é, a luta pela determinação da identidade de um signo, o seu governo e controle para a definição dos significados, logo, da realidade, do sujeito e da verdade das coisas do mundo.

diante das discussões complexas que envolvem as transformações do setor público no âmbito do trabalho docente? Quais são as suas influências na vida profissional, na escola, nas relações com os alunos? Quais rastros desse período de formação e convivência são reiterados na atuação docente? Quais são abandonados, ressignificados ou sequer lembrados? Diante das forças da regulação neoliberal, o egresso produz práticas de liberdade ou fica preso às suas amarras e jogos de sedução?

Em tempos de crítica ao abandono das identidades modernas e da possibilidade e medo sobre quais venham a se tornar as novas formas de ser contemporâneas, a pesquisa realizada teve a pretensão de contribuir com debate sobre a diferença, as regulações da cultura e as formas de subjetivação presentes tanto no currículo da formação inicial, na graduação, na formação contínua, como nas práticas do cotidiano escolar, que marcam os sujeitos e, em especial, o professor de Educação Física. Sua finalidade foi a de fornecer armas para a luta política destes tempos pela elaboração de práticas de “dessujeição” aos ditames hegemônicos da governamentalidade neoliberal, tendo em vista uma vida não fascista<sup>5</sup>.

Para tanto, a pesquisa perseguiu os rastros neoliberais presentes nas práticas discursivas e não discursivas de um professor recém-egresso de um curso de Licenciatura em Educação Física em uma escola da rede municipal paulistana de ensino de São Paulo. Foi realizada uma etnografia da prática docente e análise textual das postagens do egresso na rede social *Facebook*. Os dados produzidos na pesquisa de campo e textual foram analisados a partir das noções de governamentalidade<sup>6</sup>, entendida como arte de governo de si e dos outros, elaboradas por Michel Foucault. Essa escolha

---

<sup>5</sup> Essa expressão é explicada adiante.

<sup>6</sup> Foucault (1992b, p. 291) apresenta três modos de significar seu neologismo *governamentalidade*. Em todas essas definições, percebe-se uma ênfase em relações de poder, em tecnologias de dominação. 1 – o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem 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 governo, 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. Posteriormente (FOUCAULT, 2008b), reformula essa noção, explicando que ela seria o ponto de encontro entre técnicas de dominação sobre os outros e técnicas de si. Ou seja, na *governamentalidade* se fundem a dimensão política com a dimensão ética (Ó, 2009). Os seus estudos trataram de mostrar “como *da* pastoral cristã, da sociedade da lei, característica do Estado de justiça, da Idade Média –, tinha-se chegado à sociedade de regulamento e disciplina – Estado administrativo (nos séculos XV e XVI) –, e, desta, à sociedade de polícia, controlada por dispositivos de segurança – Estado de governo” (VEIGANETO, 2002, p. 23). A *governamentalidade* pode ser compreendida como a arte de governar e sua análise implica o estudo do governo de si (ética), o governo dos outros (as formas políticas da *governamentalidade*) e as relações entre o governo de si e o governo dos outros.

derivou da potencialidade que esta noção permite para examinar as forças que atuam sobre o egresso da docência em Educação Física.

## 2 - O texto final: as aventuras de *Ben10*

A discussão e os resultados da pesquisa foram divididos em temas de análise. Estes, por sua vez, estão organizados em episódios, no sentido ficcional, que tratam as descrições das ações do sujeito investigado como aventuras. As passagens inspiram-se no seriado infanto-juvenil *Ben10*, no qual o protagonista por meio de um artefato especial se transforma em diferentes alienígenas para combater seus inimigos. Para cada aventura do professor *Ben10*, um personagem diferente foi acionado a fim de resolver os problemas do exercício da docência.

Personagem do *cartoon*, *Ben* é um garoto capaz de transformar-se em vários alienígenas, cada qual com formas e poderes diferentes. O enredo da série gira em torno de ameaças extraterrenas. Diante de situações de risco, *Ben* aciona o *omnitrix*, um artefato em formato de relógio, para enfrentar o perigo que se anuncia. *Ben* também é um monstro, um herói-monstro. O interessante é que, muitas vezes, ele não consegue transformar-se no desejado, nem tampouco permanecer o tempo esperado no corpo do alienígena. O resultado é sempre inesperado, mais emoção – tal e qual uma aula, tal e qual se dá no campo do exercício da docência.

É bom esclarecer que, além dos poderes do *omnitrix*, *Ben* é um menino de 10 anos, mimado, arrogante e, pode-se dizer, com repertório de conhecimentos pragmáticos mas pouca capacidade de reflexão. Ele vive em um *trailer*, em outro modelo familiar composto pela prima e o avô. Os pais, assim como muitos pais contemporâneos, vivem em outro espaço e não têm tempo para o filho. Sua prima e seu avô, identidades subjugadas assim como o infantil *Ben*, são astutos, inteligentes e completam a equipe de heróis da diferença na solução dos problemas. Em verdade, ele nunca vence sozinho. O que isso indica é que, a partir desses personagens, podemos metaforizar a construção de novas estratégias para a luta contemporânea. *Ben* é diferença pura<sup>7</sup>.

Em pesquisa anterior (NUNES, 2011), este personagem serviu de inspiração para representar o professor de Educação Física destes e nestes tempos: um profissional

---

<sup>7</sup> Gilles Deleuze (1988) explica que o mesmo nunca retorna. A repetição do mesmo como idêntico é uma ilusão. O que retorna é sempre Outro. É a diferença pura. Ou seja, em cada ação o sujeito nunca é o mesmo. A cada aventura *Ben10* é Outro. Ele é sempre diferença que não pode ser capturada pela identidade do que venha a sê-lo. “Queremos pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao Mesmo e as fazem passar pelo negativo” (DELEUZE, p. 8, 1988).

formado por múltiplas competências, flexível para enfrentar adversidades renovadas e inéditas, mas com conhecimentos superficiais e insuficientes. Fatores que o leva a buscar constantemente a completude de si mesmo. A maquinaria em ação que criou o professor *Ben10* (o currículo Frankenstein da graduação) está associada ao governo de corpos eficazes, produtivos e competentes. Com isso, produz e, por isso, reforça a individualidade. O professor *Ben10* é um sujeito cuja experiência formativa lhe propicia a instabilidade como a certeza de sua jornada.

Assim, como o herói do *cartoon* e os sujeitos pós-modernos, o professor *Ben10* é fragilizado pela precarização e incompletude de sua formação. O professor *Ben10* faz do seu labor uma aventura constante de enfrentamento das adversidades por uma vida não fascista.

Assim, procuro adotar nesta escrita o *estilo literário*, conforme propõem Gergen e Gergen (2006). Este “estilo”, por sua vez, substitui os discursos realistas que produzem verdades características das pesquisas de cunho positivista. É visto como possibilidade de a pesquisa chegar a audiências fora do mundo acadêmico e, assim, realizar um trabalho político significativo.

### **3 – Objetivos**

- significar os efeitos decorrentes dos modos de subjetivação promovidos pelo currículo da formação inicial na prática docente.
- analisar as posições de sujeito assumidas pelo egresso em relação às situações de conflito que o mesmo estabelece com outros sujeitos da comunidade educativa no cotidiano escolar.
- identificar o campo epistemológico das escolhas didático-metodológicas que leva o sujeito da pesquisa a colocar o currículo em ação e verificar o porquê dessas escolhas.
- estabelecer as cadeias enunciativas das práticas discursivas e não discursivas proferidas pelo sujeito da pesquisa tanto nas redes sociais como na prática pedagógica.
- significar o modo pelo qual o egresso viabiliza práticas de liberdade em favor de uma ética de si mesmo.

### **4 . Caminhos da investigação**

#### **4.1 - O sujeito da pesquisa**

O sujeito desta pesquisa foi escolhido a partir dos seguintes critérios:

- Ter cursado a formação inicial superior (licenciatura e bacharelado) na Instituição que acolheu a pesquisa anterior (NUNES, 2011);
- Ter sido sujeito da pesquisa anterior (à época, foram observados materiais didáticos de alunos durante o período de atuação no 5º e 6º semestres);
- Atuar na educação básica;
- Manter o hábito regular de acesso e atuação (compartilhar, curtir, postar) na rede social *Facebook*;

Por conta de sua base epistemológica, esta pesquisa não busca generalizações, mas, sim, a diferença<sup>8</sup>. Frente a isso, optei em investigar as posições de sujeito e as condições de possibilidade discursivas de um professor em atuação. A essa definição acrescento a dificuldade em localizar sujeitos que atendessem aos critérios estabelecidos. À época da investigação anterior, o número de discentes na turma investigada era alto. No entanto, no momento do levantamento dos possíveis sujeitos da pesquisa, apenas dois deles atuavam na escola básica. Sendo que um dos dois tinha realizado a graduação na íntegra na mesma faculdade. O outro havia feito transferência de outra instituição e cursou três semestres da Licenciatura e mais dois para concluir o Bacharelado. A escolha do primeiro ocorreu em virtude da sua trajetória formativa, realizada na íntegra na mesma instituição.

A busca ocorreu com a colaboração de uma ex-aluna, que organiza e mantém na rede social *Facebook* um grupo de amigos que engloba os alunos daquela turma e participa de outros nos quais mantém uma relação ativa com os colegas dos tempos da graduação. Além da busca nos “grupos”, a ex-aluna enviou mensagens por *e-mails* e *inbox* à procura de colegas que atendessem aos critérios definidos.

Logo após o início da pesquisa, o sujeito escolhido foi demitido da escola em que atuava. Naquela altura, em virtude dos problemas pessoais do professor, que geraram muitas faltas, havia filmado três aulas em um espaço aproximado de dois meses e meio de aula. Diante disso, realizei o contato com o outro ex-aluno para a efetivação da pesquisa. A sua condição de “transferido” tornou a pesquisa mais interessante para a produção dos dados frente às análises das condições de possibilidades para a circulação das práticas discursivas e não discursivas que o envolvem.

---

<sup>8</sup> O pensamento pós-estruturalista nega a fixidez das coisas; a identidade é apenas uma ilusão passageira, pois as coisas nunca serão as mesmas após cada criação. Isso significa que não existem significados últimos e verdadeiros, o que impede a generalização. “A repetição não é a generalidade. De várias maneiras deve a repetição ser distinguida da generalidade. Toda fórmula que implique sua confusão é deplorável, como quando dizemos que duas coisas se assemelham como duas gotas d’água ou quando identificamos ‘só há ciência do geral’ e ‘só há ciência do que se repete’. Entre a repetição e a semelhança, mesmo extrema, a diferença é de natureza” (DELEUZE, p.11, 1988).

## 4.2 - Materiais

Esta pesquisa está ancorada no campo dos Estudos Culturais, na sua vertente pós-estruturalista, cujas preocupações referem-se à constituição e ao funcionamento dos sistemas de relações, e não com os objetos formados por esses processos (FROW; MORRIS, 2006). Diante disso, esta pesquisa pretendeu situar o modo como o sujeito professor egresso significa sua ação docente e as relações sociais com a sociedade mais ampla, e como faz circular e interditar práticas discursivas que incidem em processos de sujeição, no governo de si e dos outros que, no caso investigado, são os pares do trabalho e alunos. Afinal, essa é a dinâmica que molda e modela as formas com que os sujeitos concebem a si, aos outros, a sua formação, a sua profissão e a sociedade em que estão inseridos.

A fim de possibilitar a construção de significados sobre as posições dos sujeitos da pesquisa frente à governamentalidade neoliberal, os dados foram produzidos em duas fontes de pesquisa: as redes sociais e o âmbito da ação docente – o currículo<sup>9</sup>. Nas primeiras, busquei analisar as posições de sujeito que o egresso assume frente aos dispositivos de *governamento* destes tempos e as formas como produz a si mesmo. Entendo que nesses espaços sociais encontram-se a produção e manifestações de posicionamentos frente às condutas cotidianas de si e dos outros e, por isso, têm se constituído em ambiente de atuação social com finalidades diversas, divulgando ou interditando ordens do discurso de toda espécie. Sublinho que não houve a intenção de pormenorizar as postagens, tampouco torná-las objeto de investigação. Procurei ampliar os espaços discursivos da docência do sujeito investigado e possíveis contradições.

Em relação à segunda fonte, o fazer do currículo constitui-se em possibilidade para a efetivação das formas de governamentalidade neoliberal ou em ações contra-hegemônicas. Desse modo, objetivei analisar as concepções do sujeito da pesquisa referentes ao ensino da Educação Física, função da escola e ao modo como coloca o currículo em ação, como conduz as condutas de seus alunos, reiterando ou possibilitando novas posições de sujeito no contexto das aulas.

---

<sup>9</sup> A noção de Currículo empregada ultrapassa a definição hegemônica de texto prescritivo de conteúdos, métodos e/ou avaliações escolares ou de seleção de conhecimentos produzidos pela humanidade. É aqui entendido como um espaço tempo que envolve relações de poder, tenciona prevalecer certa concepção de sujeito e sociedade e potencializa a construção de identidades. Assim sendo, o currículo é um campo de negociação entre as diferentes culturas que convivem na escola e por conta disso ressignifica as experiências de outras culturas (LOPES; MACEDO, 2011).

### 4.3 – Método

Os Estudos Culturais estão comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade e buscam analisá-las mediante as forças diversas que têm produzido importantes perturbações, deslocamentos e lutas sociais, políticas e culturais em seu interior (JOHNSON, 2004). A questão é como e por que essas coisas acontecem e não apenas a preocupação com o seu conteúdo. Interessou-me saber como as práticas culturais de determinado espaço falam e produzem a vida das pessoas. Essas características da pesquisa em Estudos Culturais incidiram na escolha da etnografia e da análise textual como métodos para a produção de dados da pesquisa.

Ao associar a etnografia às análises textuais, considero que cada uma delas pode atender finalidades distintas no interior desta pesquisa. A análise textual permite o entendimento de textos e discursos que circulam na produção da cultura, logo das relações de poder<sup>10</sup> e suas tramas no interior das instituições. A etnografia, por sua vez, possibilita a investigação dos efeitos das táticas imanentes que decorrem dessas relações, situando os discursos em contextos locais específicos. Neste caso, os modos de regulação instituídos e instituintes que circulam na ação pedagógica do egresso.

Cabe destacar que assumo nesta pesquisa os materiais produzidos como monumentos, no sentido foucaultiano do termo. Isto implica operar sobre a superfície dos textos produzidos sem a intenção de procurar um suposto significado subjacente à sua materialidade ou o que os sujeitos dos discursos queriam dizer ou esconder. Ou seja, eles somente produzirão sentidos a partir de sua exterioridade e não pela lógica interna dos enunciados. A intenção é estabelecer relações entre os enunciados coletados e aquilo que descrevem e entre ambos e as condições de possibilidade para que os mesmos aconteçam.

Foucault (1986) nos ensina que antes de tudo é preciso recusar a noção de que exista uma intenção secreta nos discursos. Para ele é necessário superar as ideias que tratam os discursos como significantes que carregam um significado, que distorcem a

---

<sup>10</sup> É importante frisar que neste texto trabalho com a noção de poder formulado por Michel Foucault. A definição a seguir é a que entendo ser a que melhor expressa as proposições do filósofo. “Enfim, não entendo o poder como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre o outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessam o corpo social. (...) Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram uma nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais” (Foucault, p. 102-103, 1997).

realidade e têm por objetivo deturpá-la ou alienar as pessoas. Os discursos não têm algo em seu interior: a origem intocada da verdade a ser desvelada pelo pesquisador. As análises aqui empreendidas não têm a intenção de verificar se o sujeito da pesquisa estava falando a verdade ou escondendo os fatos. O que interessa são as condições de existência que permitem que algo seja dito por um sujeito a partir da posição que ocupa no interior dos enunciados e o modo como se reconhece nele.

A análise foucaultiana dos discursos exige que o pesquisador fique no nível de existência das palavras, das coisas ditas. O que requer um trabalho extenuante e árduo com o próprio discurso. O que existe são enunciados que o próprio discurso coloca em funcionamento. O que aqui se propõe é a tentativa de dar conta das relações históricas e políticas das práticas que estão presentes nos discursos. No saber pós-estruturalista, as palavras, portanto a linguagem, também são construções históricas e constitutivas de prática, no entanto, sem estruturas permanentes como responsáveis pela constituição da realidade.

Nas concepções de Foucault tudo é prática e tudo está atravessado por relações de poder e saber, que se implicam mutuamente. Isto é, são as relações de poder que permitem e atualizam as práticas sociais e o modo como falamos delas, sejam textos ou instituições. Por conta disso, o discurso vai muito além de um modo de referência às coisas. Ele apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. Segundo Foucault, os conceitos não estão na consciência dos indivíduos; pelo contrário, estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo (FOUCAULT, 1986).

Para Foucault, em um trabalho de análise do discurso, o que importa não é a interpretação dos documentos, nem se ele diz a verdade, nem qual é o seu valor expressivo. Para o filósofo, é preciso “trabalhá-lo no seu interior e elaborá-lo” (p. 07). A tarefa principal consiste em identificar elementos que o define e descrever as relações entre documentos e discursos. Para isso, é preciso destacar que uma prática discursiva compreende o uso de um saber. Dentre as várias definições apresentadas por Foucault sobre o que seja um saber, realço aqui que “Há saberes que são independentes das ciências (que não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido); mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (p. 205).

Assim, pode-se dizer que Foucault observa os saberes por meio das práticas discursivas, que são os meios pelos quais se pode enunciar, falando, escrevendo e, hoje

em dia, postando, curtindo, compartilhando mensagens e, até mesmo, ministrando aulas. As postagens, as aulas, a conduta docente no interior da escola, enquanto práticas discursivas formam sistematicamente os objetos dos quais falam. A descrição da formação dos objetos de um discurso pode identificar os relacionamentos que caracterizam a prática discursiva. Ou seja, as produções nas redes sociais, materializadas em formato de textos, imagens, vídeos, são práticas que os sujeitos utilizam para discursar sobre determinado tema, assumindo determinadas posições que são reguladas na e pela cultura. O mesmo se dá no tocante à prática pedagógica.

Como nossos atos enunciativos, nossas ações falantes acontecem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com certo regime de verdade, entende-se que o sujeito que fala ocupa uma posição de obediência a um conjunto de regras, formuladas historicamente e afirmando as verdades de um determinado período. As coisas ditas, portanto, não acontecem no vazio, ao acaso ou são frutos de um sujeito dotado da razão plena. Elas são fortemente e estrategicamente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Por conta disso que a noção de prática discursiva em Foucault não se confunde com a simples expressão ou manifestação de ideias, pensamentos, criação de conceitos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso.

As fontes selecionadas são aqui compreendidas como práticas discursivas, tanto as escolares quanto as das redes sociais que obedecem a um ordenamento anterior. Elas funcionam por meio de enunciados e atendem a regras de formação específica (políticas, profissionais, religiosas, econômicas etc., no tocante à primeira fonte e, em especial, pedagógicas e escolares, no caso da segunda). Nesses espaços, alguns ditos são selecionados e outros interditados. Em suma, são elementos potentes para a construção da análise sobre os modos como os sujeitos negociam significados e viabilizam suas experiências sociais, conectando-as com rastros da sua formação inicial, continuada e as relações que estabelecem com a área educacional, seja por meio dos discursos científicos ou por meio dos discursos do senso comum.

A análise textual de inspiração foucaultiana ajuda a entender as postagens no *Facebook* como um texto social importante e um indicador social que fornece um repositório de informações a respeito de tendências sociais, valores contemporâneos, posicionamentos políticos, profissionais, religiosos etc. Não se está aqui a enfatizar que tal meio de comunicação apresenta ou não uma força capaz de atuar diretamente no comportamento dos sujeitos, mas, sim, como elemento potente que opera processos de

interdição ou autorizações de discursos. O que implica na conformação ou não aos modos de regulação da cultura. Retomo que não houve a intenção de analisar os posicionamentos acima descritos, mas observar aspectos que contradizem ou não as posições do sujeito investigado no tocante aos modos de sujeição ou resistência frente ao neoliberalismo e à sua atuação pedagógica.

A observação das postagens aconteceu em comum acordo com o sujeito da pesquisa. Acessei semanalmente as postagens, atentando-me para aquelas que versavam sobre os posicionamentos políticos (não partidários) seja por meio de comentários ou compartilhamentos e as que se referissem à prática docente. As mensagens curtidas não foram levadas em consideração por entender que a “curtição” não significa concordância e porque muitos temas curtidos eram irrelevantes para a pesquisa.

A etnografia, por sua vez, refere-se à descrição científica social de um povo e da sua base cultural e vem sendo utilizada tanto por antropólogos como por sociólogos. Ao longo de sua história, a observação e a descrição do Outro atenderam a questões diversas e estiveram ligadas a compromissos históricos diferentes. As transformações sócio-históricas modificaram os pressupostos da etnografia. Ela deixou de atender aos interesses de uma teoria do progresso, voltada para tentativas de assimilação. A partir de pressupostos pós-modernos, os pontos de vista tanto do pesquisador como dos pesquisados passaram a ser problematizados. Na etnografia pós-moderna cada aspecto da vida humana é visto como culturalmente criado e determinado em circunstâncias particulares e localizadas, o que impede qualquer tentativa de generalização. O projeto etnográfico agora é considerado, sobretudo, um trabalho escrito.

A etnografia é reconceptualizada e compreendida como um texto e, como tal, sujeita a toda influência que a constitui. No atual momento da pesquisa qualitativa, Lincoln e Denzin (2006) pedem que as Ciências Sociais e as Humanidades tornem-se terrenos para a construção da crítica em torno de assuntos contemporâneos candentes, como a democracia, as identidades, os Estados-Nações, a globalização e a comunidade. No presente projeto, entende-se que estes temas estão articulados com as imposições neoliberais e às formas de resistência dos sujeitos. A etnografia foi utilizada mediante as contribuições de Gergen e Gergen (2006) para quem as observações elaboradas pelos pesquisadores estão saturadas pela interpretação<sup>11</sup>, que os relatórios produzidos são exercícios de interpretação e que a pesquisa entrelaça-se com a representação.

---

<sup>11</sup> No sentido pós-estruturalista a interpretação nada mais é do que uma constante substituição de significantes. Ela é mais uma prática de significação. Nessa assertiva, entende-se que não há nada anterior ao signo. Cada signo só pode se remeter para outros signos. Ou seja, não há como chegar a uma origem

A etnografia foi realizada por meio da observação não participante e a coleta de entrevistas do sujeito investigado no âmbito da sua prática pedagógica. A observação foi realizada por um período de seis meses. Nesse prazo, realizei a observação presencial de 10 aulas. Sendo que em algumas foram feitas filmagens e produzidas anotações a respeito de algumas falas e em outras apenas anotações. Como a intenção não era observar uma possível coerência didática ou os saberes docentes, mas os rastros da formação inicial nas suas práticas discursivas e não discursivas, as observações foram feitas em turmas distintas e à revelia.

No transcorrer da observação, diversos acontecimentos característicos da cultura escolar implicaram no tempo da produção de dados da pesquisa tais como: suspensão de aulas por conta da greve dos professores; reuniões de pais; parada pedagógica; preparativos da unidade de ensino para eventos internos; apresentação de trabalhos coletivos realizados pelos alunos; atividade coletiva para usufruto das piscinas e faltas do professor. Além da assistência às aulas, realizei duas entrevistas, agendadas previamente e registradas em áudio. Essas entrevistas foram efetuadas em uma sala de aula da escola, em horário de atividade do professor, e tiveram a duração de 50 minutos cada. Esse horário e espaço foram escolhidos pelo próprio.

As entrevistas foram divididas em dois temas: a memória da formação inicial e a atuação na escola. Não houve um roteiro prévio de perguntas, por entender que bloquearia manifestações. As entrevistas consolidaram-se como bate-papo, nos quais as narrativas do entrevistado suscitaram problematizações.

Após as transcrições realizadas, constatei a necessidade de retomar algumas questões com o depoente. Para completar as análises, trocamos *e-mails* e mensagens *inbox* na rede social *Facebook*. Os depoimentos das entrevistas foram transcritos em formato de narrativa para, posteriormente, serem organizados nos episódios que compõem o texto final. Cabe destacar que a cronologia das falas presentes nas entrevistas foi rearranjada em conformidade com os episódios e os respectivos temas de análise.

---

da coisa em si, mas a outras interpretações. Como diz Michel Foucault: “A vida da interpretação, pelo contrário, é o crer que não há mais do que interpretações” (2000, p.62).

## 5 - A superfície de apoio

*Só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade (FOUCAULT, 2005, p. 27).*

### 5.1 – As mudanças globais

Esta pesquisa se insere no quadro complexo que caracteriza a sociedade destes tempos. É época impossível de se estabelecer uma linha que a defina. A polêmica central diz respeito ao estatuto da globalização: vivemos o fim da história ou o choque entre civilizações? Estamos imersos na universalização da cultura ocidental ou a ocidentalização está em xeque? O que se vê é a homogeneização ou um crescente hibridismo cultural? Fim do Estado-nação ou a retomada de elaborações de novas fronteiras? Aumento do poder estatal ou fortalecimento da sociedade civil?

Apesar do intenso debate formulado por renomados pensadores, não há respostas a essas questões. De certo, veem-se alguns dos efeitos desse processo: uma sociedade, em geral, marcada pela influência midiática e consumo; drásticas alterações no mundo do trabalho; ações predatórias sociais e ambientais geradas pelo capital especulativo; elite política cada vez mais articulada com os seus interesses pessoais e com os das elites econômicas; movimentos sociais de indignação e esperança; fluxo migratório intenso; políticas reivindicatórias de identidade, entre tantos outros elementos que marcam estes tempos com a sua complexidade, ambivalência e contrariedade.

Com significados diversos, o termo globalização tem contribuído para repensar a teoria e a política social contemporâneas. É o assunto da moda que abre qualquer debate acerca das transformações sociais nas quais estamos envolvidos. A globalização está no centro das discussões sobre as características e mudanças que definem a era atual.

As questões apresentadas em torno do processo da globalização incidem em aspectos econômicos, políticos e culturais que se articulam e se retroalimentam. Nessa direção, a globalização pode ser abordada pela hegemonia política e econômica neoliberal e pela relação que esta estabelece com a sociedade cada vez mais marcada pelo multiculturalismo. Diante disso, o ponto nodal dessas mudanças é a questão da identidade. Quem será ou deve ser o sujeito destes tempos? Como ele deve ser produzido para fazer funcionar uma sociedade que se estrutura desestruturada? Será o sujeito cosmopolita do mundo global ou o sujeito localizado nos problemas de sua cultura de origem? O que se vê, sem dúvida, são lutas pela definição desse processo. Ou seja, pelo controle da conduta das condutas dos sujeitos, pela definição e controle da

realidade. Como aponta Ball (2006), os diversos efeitos produzidos pela globalização viabilizam a alteração das formas de regulação da vida privada.

Para Bauman (2005), a globalização sintetiza a mudança do sujeito em relação à sua identidade nacional. A princípio, ela funciona como uma espécie de guarda-chuva de identidades, hierarquicamente superior às demais como as de classe, gênero, opção sexual, profissão, raça, idade etc. A nação delimita fronteiras entre o “nós” e o “eles”, entre o nacional e o estrangeiro, e seria fruto da aproximação entre o território domiciliar e a soberania individual do Estado, criando um sentimento de identificação entre os sujeitos locais e si mesmo. A identidade nacional seria, então, uma forma prioritária de exclusão e a garantia central da coesão de uma sociedade, regulando sujeitos e interesses diversos. Seria também o princípio das formas de governo das populações para a consecução do projeto da Modernidade (SOUSA SANTOS, 1995).

Não à toa, a escola moderna constituiu-se sobre uma base nacional comum de conteúdos, unificou formas de ensinar e avaliar, sistematizou o tempo e os espaços e construiu um aparato burocrático de organização, a fim de fomentar um amplo processo de identificação entre seus sujeitos. Pode-se afirmar que a escolarização moderna disponibilizou um complexo de narrativas acerca de quem nós somos e de quem são os outros. Por conta disso, a escola é um espaço de sequestro dos indivíduos desde a mais tenra idade, que termina por influenciar o modo como relatam os eventos de suas vidas e, assim, conseguem atribuir a si mesmos uma identidade no interior de uma história particular (nação) e significar seus modos de ser, agir e pensar, bem como os dos outros (ROSE, 1998). A escola contribui para a negação do Outro ou o reconhecendo dos iguais, a partir do reforço de características que geram afiliações e, por conseguinte, o natural fechamento de fronteiras que forma a base da solidariedade e concordância de ideias entre os idênticos.

A globalização promoveu profundas alterações nas estruturas sociais, que desestabilizaram a noção de identidade nacional. As relações decorrentes desse processo modificaram a dinâmica social sólida da Modernidade, desenvolvendo novas e complexas tendências que promoveram mudanças na produção, no trabalho, no consumo e nas instituições modernas, como a escola. O resultado foi o surgimento de novas identidades e o recrudescimento de outras, sucumbidas anteriormente pela identidade nacional.

Hall (1998) expande a discussão, indicando que uma das principais alterações provocadas por esse processo seria a “compressão do espaço-tempo”, que promove a “aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor que as

distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância” (p. 69).

Ao interconectar áreas geograficamente distantes em frações cada vez menores de tempo, os meios de comunicação expõem ininterruptamente modos e comportamentos diversificados, colocando todos frente às novas formas de compreender o ser humano, a história e a sociedade. Para muitos dos analistas contemporâneos, ao mesmo tempo em que tudo isso elimina a distância e o tempo e torna o mundo mais próximo, permite ações com intenções de homogeneizá-lo, e, assim, ampliam-se e diversificam-se as tentativas e as formas de regulação dos comportamentos dos indivíduos.

Mesmo sendo um sistema que opera nos cinco continentes, os efeitos da globalização são contraditórios e não produzem resultados homogeneizantes no mundo inteiro. A articulação dos diferentes elementos que constituem a globalização também possui características positivas, uma vez que, ao desarticular as identidades estáveis do passado, abre a possibilidade para a "criação de novas identidades" e a “produção de novos sujeitos”. Por conta disso, Hall (2003) sugere a possibilidade de a globalização produzir, simultaneamente, novas formas de identificações tanto globais como locais. Isso faz entender que as transformações decorrentes da globalização não podem ser compreendidas se não atentarmos para o contexto cultural onde ocorrem, nem tampouco, sem que sejam deslindadas as intrincadas relações entre o global e o local.

Nessa relação, a globalização parece aumentar significativamente o poder econômico de grandes corporações e geopolítico dos governos das grandes nações. Por necessitar ampliar seu rol de adeptos e consumidores, e aumentar o ganho de capital de suas elites, a globalização necessita da sociedade multicultural para prosperar. O resultado dessa aproximação faz com que a relação do global com o local favoreça o empoderamento de grupos e indivíduos, que anteriormente eram alijados do terreno das lutas políticas. Como efeito para o aumento da produtividade, essa parte da população teve maior acesso à educação. Com isso, a produção e a circulação do conhecimento foram democratizadas, gerando a possibilidade de sujeitos e grupos opositores participarem na esfera pública e interferirem nas políticas globais. Ao acessar as redes de mídias globais, os grupos de resistência promovem lutas por interesses locais e fomentam ideias de oposição (KELLNER, 2004).

O impacto da globalização acaba por deslocar os sujeitos de sua cultura e abalar tanto a compreensão que têm das fronteiras de sua nação como de si mesmo. Chega-se a falar em crise de identidade. Agora, não mais una e indivisível, mas múltipla e

fragmentada. Nessa concepção, não há uma identidade estabilizada, mas um processo de identificação contingente, que rechaça qualquer tentativa de fixação, de identidade. Como esse processo nunca se esgota, a proliferação de sentidos produz a diferença e, como consequência, a necessidade incessante de definir, capturar e governar os sujeitos.

Diante desse quadro, Ball (2004) afirma que não há como negar que existem novas formas de controle e regulação da vida privada e que elas tentam operar a construção de certo tipo de sujeito. O que está em jogo parece ser a constituição das identidades ideais para compor o quadro social globalizado. O resultado seria a produção de sujeitos que vão atender e colocar em circulação a globalização “de cima para baixo”, favorecendo a expansão do capitalismo predatório e a homogeneização cultural.

## 5.2 – O neoliberalismo global

Nesse cenário, a questão central é a hegemonia do ideário neoliberal. O neoliberalismo não diminuiu a função reguladora do Estado, como é corrente afirmar. Ele criou uma série de aparatos a fim de regular as atividades privadas que antes eram de responsabilidade estatal. A essas se somam as parcerias público-privadas e a criação de entidades não governamentais, fortalecendo a terceira via<sup>12</sup>. Com base nas análises feitas por Foucault (2008a) a seu respeito, assumo aqui o neoliberalismo como um conjunto de técnicas e saberes que favorecem tanto a expansão das formas do capitalismo contemporâneo, quanto a *governamentalização* do Estado. Esse conjunto utiliza táticas de *governo* que fazem com que o Estado siga a lógica do

---

<sup>12</sup> Giddens (2001) estabelece a terceira via como opção tanto para o fracasso do socialismo de Estado, que não conseguiu administrar o mercado por meio exclusivo do Estado, como para a experiência do capitalismo, que decorre de uma produção excessiva acompanhada de miséria, desemprego e concentração do capital para poucos. A terceira via superaria essa polarização por conciliar mercado com justiça social e, no plano teórico visa à humanização das relações vigentes produzidas pelo capitalismo e também garante a manutenção da taxa de lucro. Para tanto, necessita da reformulação do papel do Estado - nem ausente, nem protagonista, mas coadjuvante dos cidadãos na construção política e social. O Estado exerceria o papel de auditor. A sociedade civil seria o *locus* estratégico de obtenção de consenso. Disso resulta o surgimento de novos agentes e uma nova função para as agências preexistentes, que atuariam como reguladoras. Seus temas basilares seriam a cultura cosmopolita (alavancada pela comunicação); um novo individualismo, não como expressão de egoísmo econômico, mas desvinculado da ideia de classe; o avultamento de uma sociedade civil ativa com a ampliação da cultura participativa e a multiplicação dos chamados novos movimentos sociais; novo Estado democrático, deixando para trás velhas polaridades de classe que não existem mais, dando lugar a formas mais politizadas de consciência, num processo de “democratização da democracia”. No entanto, a proposta de Giddens não levou em conta os efeitos da globalização e do neoliberalismo. Os meios de comunicação incidiram no comportamento político e na transformação do cidadão moderno em um consumidor de informação. Como consequência, as tentativas de operar sob os moldes da Terceira Via apagaram qualquer resquício de arena da luta de classes; fortaleceram o desmonte dos direitos trabalhistas; enfraqueceram o campo de disputa de projetos de hegemonia antagônicos, e também reduziram o nível de consciência coletiva; rebaixaram a pauta política das organizações dos trabalhadores, que passaram a operar por interesses pessoais. A Terceira Via acabou por favorecer o neoliberalismo.

empreendedorismo, transformando-se em uma grande empresa. Esse modelo é visto como muito mais econômico, rápido, fácil, produtivo, lucrativo.

Por conta disso, privatizam-se as empresas estatais lucrativas e amarram-se as atividades não lucrativas como a saúde, educação e segurança aos padrões regulatórios do mercado. O resultado dessa articulação é que as atividades estatais não lucrativas são direcionadas para os estratos sociais desprovidos economicamente, aqueles que não podem gerar acúmulo de capital direto ao empreendedor. Cabe destacar que desses setores se extrai o que pode gerar lucro como material didático, hospitalar, bélico, uniformes, mídias instrucionais etc. e os serviços de apoio, tais como segurança transportes e alimentação, que são terceirizados. Sobra ao Estado os custos com os especialistas, que têm seu valor profissional diminuído mediante práticas de governo assentadas nas alcunhas da gestão neoliberal como reengenharia, reorganização, planejamento estratégico, austeridade, *accountability*<sup>13</sup>, *downsizing*<sup>14</sup>.

O que fundamenta essas ações são os discursos que constroem o mito da eficiência do modelo de gestão do setor privado em “parceria” com o Estado, solapando a administração pública mediante críticas ao seu conservadorismo, burocracia, ineficiência e à corrupção de seus funcionários, além do alto custo de sua manutenção. O novo modelo de gestão realça um Estado fraco e oferece uma perspectiva idealizada do futuro. O mais interessante é que esse mito apaga as falhas da gestão do setor privado ao mesmo tempo em que romantiza e glorifica as suas intervenções na coisa pública (BALL, 2006). O que está em curso é uma ampla reforma orientada pelo mercado para o setor público.

A atual *governamentalização* do Estado neoliberal sustenta as atuais políticas de reforma do setor público, inclusive a educação básica e superior. Para Ball (2006), os efeitos de mercado nessas reformas estão enraizados em uma psicologia social do autointeresse, nos ensinando a respeitar resultados, não princípios. Consequentemente, os novos mercados sociais são definidos por uma mistura de incentivos e recompensas que permitem estimular respostas para o interesse próprio. Reforça o sociólogo inglês que a economia de mercado neoliberal se apoia nas concepções que afirmam a competição entre pessoas como natural à espécie e que a humanidade é composta de indivíduos cujas referências são eles mesmos. O mercado dá apenas um impulso básico.

É aqui que termos como performatividade, reponsabilidade e gerencialismo ganham força e compõem um pacote de políticas para a mudança do Estado. Esses

---

<sup>13</sup> Responsabilidade.

<sup>14</sup> Diminuição ou extinção dos cargos hierárquicos

termos, importados do setor privado para o serviço público, inserem a cultura e, assim sendo, as práticas dos modos de produção capitalista com suas finalidades comerciais e sua moral utilitária no setor público, inclusive nas escolas.

Ball (2006) explica que a performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Do ponto de vista interno das instituições estatais, ela funciona de diversas maneiras com vistas a atar os nós dos problemas decorrentes das situações cotidianas, a fim de reelaborá-los. Do ponto de vista externo, ela facilita o monitoramento do Estado, que governa a distância – mediante o cálculo de seus resultados e, conforme o ponto de vista neoliberal, governa mais gastando menos. Ela coloca em cena um governo sem governo. Isso ocorre porque o Estado se espalha nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo.

Para Lyotard (1989), a performatividade é uma cultura ou um sistema de “terror” que por meio de estratégias como julgamentos, comparações e exposição imprime uma forma de controle e com isso promove mudanças nos sujeitos. Os níveis de desempenho, seja dos sujeitos individuais ou das organizações, são utilizados como: indicadores de produtividade frente aos resultados obtidos; exposição da qualidade do trabalho executado; momentos de inspeção para reorientar a produção. Nesse bojo, a avaliação ganha forças e desempenha um papel central. É por meio dela que o valor de um indivíduo ou organização pode ser representado. Como afirma Lyotard, a performatividade permite estabelecer uma equação entre eficiência e verdade. Afinal, uma escola é eficiente mediante os resultados obtidos nas avaliações externas, mediante o número de alunos aprovados no vestibular. Ou, para alinhar a esta pesquisa, uma boa aula de Educação Física é aquela que produz corpos eficientes tendo em vista o desempenho em campeonatos esportivos escolares ou níveis de aptidão física.

A cultura da performatividade contribuiu para a consolidação da sociedade de controle em detrimento da sociedade disciplinar<sup>15</sup>. Ela tornou menos importante a distribuição do tempo e dos sujeitos em funções específicas, como era feito no sistema de produção fabril ou de escritório. O controle agora se dá por meio de base de dados de desempenho e produtividade, reuniões coletivas de avaliação, balanço anual, relatórios escritos, solicitações de promoção, inspeções, avaliação por pares (BALL, 2001). A vigilância panóptica é substituída por um espetáculo que coloca em jogo a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos

---

<sup>15</sup> Esse processo é anunciado Foucault em várias obras e afirmado por Deleuze (1992). Optei em não detalhar essa passagem neste instante, mas usá-la em diversos momentos das análises.

agentes. Modificam-se constantemente as expectativas e as exigências. Com isso os indicadores de desempenho tornam-se obsoletos antes mesmo de se tornarem habituais. Logo, são rapidamente substituídos por outros, disseminando a insegurança entre os sujeitos. Por meio de uma pressão invisível sentem-se responsabilizados pelos rumos do trabalho e, como consequência, esmeram-se em produzir o desejado sem ter a certeza de estar fazendo o suficiente ou tampouco a coisa certa.

Para que a performatividade e a responsabilidade possam ser assimiladas como natural pelos sujeitos, entra em cena o gestor. Desde as reformas neoliberais instauradas nos anos 1990, a gestão tem sido peça-chave tanto na reforma política, quanto na reconfiguração da estrutura e da cultura do serviço público. Ball (2001) explica que o novo gerencialismo introduz as orientações necessárias, remodela relações de poder existentes entre todos e interfere no modo e no local em que as decisões políticas sociais são realizadas. Enquanto os mercados trabalham de fora para dentro, a gestão funciona de dentro para fora. A função do gestor passa a ser a de desgastar os regimes ético-profissionais nas escolas e substituí-los por regimes empresariais competitivos. O gestor difunde atitudes e introduz a cultura do desempenho, na qual professores se sentem responsabilizados e, simultaneamente, comprometidos e envolvidos/as na organização<sup>16</sup>.

A cultura do desempenho mediada pela gestão (da qualidade e excelência) altera profundamente o ato de ensinar e a subjetividade dos professores perante as novas formas de controle empresarial (através de marketing e competição), que se instauram na escola. Isso traz como efeito o aumento da individualização, que, por sua vez, fragiliza as relações de filiação a uma classe profissional e, por conseguinte, a ação sindical. Por meio da cultura empresarial, os gestores normalizam e instrumentalizam a conduta dos docentes de modo a mobilizá-los a atingirem as metas estabelecidas.

Estas ações são contraditórias. De um lado, modificam o *modus operandi* da gestão fabril, que exercia vigilância permanente em função da pouca confiança nos empregados. Não à toa, nesse modelo de gestão, cargos como os de supervisão eram enaltecidos e bem remunerados, pois exerciam o controle da qualidade. Na nova cultura organizacional, as responsabilidades de gestão são delegadas e as iniciativas e a

---

<sup>16</sup> Como nota, presenciei em uma reunião de planejamento docente, que antecedia ao início do ano letivo, a comemoração pelo número de matrículas alcançado pela Instituição. Tal cena assemelhava-se a outra que presenciei em uma concessionária de automóveis após a venda de um veículo. Em ambas, a meta alcançada foi enaltecida como resultante do esforço de todos, mas com a valorização pontual de alguns: o vendedor do carro e alguns professores que atuaram na divulgação do produto ofertado pela escola, no caso o (certificado de conclusão de) curso. Sem dúvida, o termo “Escola S/A” cunhado por Tomaz Tadeu Silva e Pablo Gentili, em 1996, faz todo o sentido.

resolução de problemas são valorizadas. Por outro lado, se estabelecem novas práticas de vigilância e automonitoramento por meio dos sistemas de avaliação, fixação de metas, comparação de resultados e bônus por eficiência. Tudo isso enaltecido pela busca da qualidade total. Deste modo, fica difícil crer que as instituições educacionais não assumam as características do capitalismo, naturalizando essas práticas entre todos que frequentam a escola – docentes, pais, mães, funcionários e alunos.

Segundo Ball, essas reformas criam um novo ambiente moral, tanto para consumidores quanto para produtores, introduzindo todos em uma “cultura dos interesses do *self*”. O mercado celebra a ética dos interesses pessoais e desejos individuais e, ao mesmo tempo, obscurece e deprecia a igualdade coletiva. Nessa *governamentalidade*, as concepções morais de esfera pública são pauperizadas e planejar almejando o bem comum e com foco na esfera pública torna-se uma ação esvaziada. Desse processo, decorre o desejo que a identidade nacional seja substituída pela identidade cosmopolita. Surge o sujeito adequado à lógica global do consumo e da produção: o sujeito-cliente.

A força da globalização neoliberal e a presença de sua criatura - o sujeito-cliente - modificaram as estruturas sociais, principalmente as que embasaram a conquista dos direitos e a consolidação do mundo do trabalho e, por conseguinte, a educação. Isso obriga a lembrar que a Modernidade se instaurou mediante a luta da burguesia revolucionária pelo fim dos privilégios da nobreza e a consequente condição de igualdade e liberdade para todos.

À época, a luta por direitos fez surgir o modelo de cidadania moderna que não está atrelado a uma qualidade pessoal que habilita o cidadão a atuar na *polis*, como era costumaz entre os gregos antigos. O modelo de cidadania moderna fez surgir duas esferas distintas de atuação: a pública e a privada. Na esfera privada, as condições e qualificações do sujeito, bem como as relações afetivas ou as de negócio são relevantes apenas para quem dela participa. Por ser privada, esta esfera subordina-se à pública apenas quando ameaça a sua ordem. Por sua vez, na esfera pública os problemas decorrentes das relações sociais são comuns a todos. Assim, o exercício da cidadania moderna é feito apenas na esfera pública. Momento no qual as pessoas, para atuar nesse espaço, são privadas de suas características pessoais tais como as condições de classe, raça, religião, raízes étnicas e regionais, nível de escolaridade etc. e, ao mesmo tempo, lhes são imputados os direitos essenciais: liberdade de consciência, de expressão, de reunião, de trânsito; o direito à vida, ao voto, à propriedade; à inviolabilidade domiciliar e à proteção da detenção sem ser por motivos de lei (CAPELLA, 2004). Mais à frente, a

esses direitos foram acrescentados educação, saúde, lazer, transporte e seguridade social. Sendo direitos de todos, caberia ao Estado o dever de salvaguardá-los dos seus transgressores e das possíveis ameaças externas. Na esfera pública todos têm o direito de participar e decidir sobre ela tendo em vista o bem comum. A cidadania moderna é a base da constituição da identidade nacional.

No entanto, em tempos de globalização neoliberal, é impossível analisar as ações do Estado sem admitir que existam limites que lhes são impostos pela transnacionalização do poder econômico, que difere drasticamente da relação que o Estado tinha anteriormente com o mercado nacional. Apesar de ainda guardar algumas características da relação local, principalmente no Brasil, o poder político modificou-se. O que temos é a presença de um poder supra-estatal<sup>17</sup>, que impõe políticas ao Estado, especialmente as que incidem no campo econômico. O interessante é que o poder do governante supra-estatal, que é privado, tem efeitos de natureza pública, porque ele determina as políticas locais. No caso específico da educação esses efeitos são visíveis nas políticas que facilitaram a expansão do ensino superior privado, implantaram e proliferaram tanto os sistemas avaliativos como as políticas curriculares e as políticas de formação de professores, por exemplo.

No campo econômico, essa interferência promove políticas de desregulamentação e ajustes de novas regulamentações que visam dar às empresas autonomia e socializar os seus custos referentes à mão-de-obra no domínio da esfera pública. Por meio dessas ações, o mundo do trabalho vem alterando drasticamente as formas de contratação e remuneração, pois as obrigações empresariais nessa área vêm sendo rapidamente eliminadas. Para se garantir no emprego, o trabalhador assume a legitimidade pretendida pelo governo supra-estatal: a eficiência. Por outro lado, a competição promovida pela autonomia das empresas gerou a canibalização entre elas e entre funcionários e, além disso, a precarização das condições de trabalho.

Acompanhada pelos discursos do progresso e crescimento econômico, a eficiência naturaliza-se, apresenta o mercado como estado natural da sociedade (BAUMAN, 2008a) e enfraquece o modelo da cidadania moderna e a luta por direitos por parte daqueles que ainda não os obtiveram. Fator que faz crer que as relações de privilégio recrudesceram e mantêm-se com força na contemporaneidade. O espaço público tornou-se privado e as práticas sociais, assim como os sujeitos, mercadorias. O

---

<sup>17</sup> O poder supra-estatal é representado por órgãos bilaterais como Unesco, OMC, BM, OCDE entre outros, que mantém relações diretas com as grandes corporações como as chamadas gigantes do ramo da informática, mineração, petróleo, indústria automobilística etc.

discurso da eficiência invade todos os recantos da vida. Com isso, a determinação do padrão comportamental já não depende mais apenas das ações de controle por parte do Estado. O mercado de concorrência passa também a se encarregar disso. Seus efeitos são mais eficazes por conta de sua descentralização e jogos de sedução. Soma-se a isso a articulação entre as elites políticas, as elites econômicas e as grandes corporações, que promovem uma crise de legitimidade na política representativa. Como resultado, reforça-se a tendência à despolitização e passividade entre as pessoas, que acabam por aceitar a gerência do poder supra-estatal fora dos princípios de uma sociedade democrática (CASTELLS, 2013). Dito de outra forma, os direitos prometidos na Modernidade, que ainda não foram conquistados por todos, solapam diante dos discursos do mercado e do consumo. Os direitos passam a ser o de consumir e empreender<sup>18</sup>.

A escola, como invenção do Estado Moderno, também não escapa às mudanças estruturais. Para muitos, é uma das últimas barreiras para a mudança da sociedade a ser derrubada pelo neoliberalismo, pois como anunciou a OCDE nos anos 1990, ela é potente para a mobilização e ganho de capital (STOER, 2002). Por conseguinte, vem sendo atacada de todos os lados para atender às mudanças exigidas.

As mudanças estruturais da escola estão intimamente ligadas a uma nova forma de organização social, na qual o meio de produção não é nem o capital, nem os recursos naturais, tampouco o trabalho. É, conforme enfatiza Drucker (1999), o conhecimento altamente especializado. Essa modalidade substituiu o conhecimento enciclopédico da sociedade iluminista e passa a ser valorizado quando se mostra eficaz na ação. A denominada sociedade do conhecimento se estrutura de modo que as pessoas instruídas sejam especialistas. A ênfase no conhecimento transforma a educação, pois ela não pode ser mais uma ação exclusiva da escola. Afinal, ela não dá conta dessa necessária condição.

Para Drucker (1999), a educação destes tempos tem que estar saturada em toda a sociedade: nas empresas, escritórios do governo, entidades sem fins lucrativos, todos devem se transformar em instituições de ensino e aprendizagem. As escolas, nessa lógica, passam a trabalhar em associação com empregadores e as organizações que fornecem emprego. Não à toa proliferam cursos de extensão, pós-graduação,

---

<sup>18</sup> Nota-se a força desses discursos diante da disseminação de ações de proteção ao consumidor como o SAC (serviço de atendimento ao cliente), o Código de Defesa do Consumidor, o Estatuto do Torcedor, as ouvidorias institucionais ou os espaços que reforçam e potencializam o empreendedorismo como o SEBRAE, cursos de capacitação, livros de autoajuda e sucesso pessoal, programas midiáticos, diretrizes curriculares centradas no saber fazer etc.

capacitação e tantas outras classificações, que fica difícil identificá-los. E isso não é só no nível superior ou na condição adulta. Desde a mais tenra idade, crianças e jovens de todas as classes sociais, raças e credos são instadas a frequentar escolinhas de todos os tipos, sejam esportivas, ginásticas, rítmicas, musicais, artísticas, matemáticas e as das mais variadas línguas estrangeiras. Até nos espaços de lazer como os shoppings centers, buffets infantis, hotéis, restaurantes e centros de recreação ou moradias como os condomínios, encontramos pedagogos e licenciados em diversas áreas, como os da Educação Física, promovendo atividades denominadas pedagógicas. Ninguém pode ficar à toa<sup>19</sup>. Tudo isso, a fim de ampliar o capital humano dos indivíduos, adaptá-los a essa condição de eterno aprendiz para a vida adulta e assim naturalizar a busca pessoal pela eficiência.

Diante dessa lógica, os sujeitos têm que aprender a aprender. Os conteúdos das disciplinas passam a ser menos importantes que a capacidade dos estudantes de continuar aprendendo. A nova sociedade exige aprendizagem por toda a vida, para tanto, o aprender tem que ser atrativo, ativo e algo que o indivíduo almeje. São essas as condições que transformam a educação por objetivos e aquisição de técnicas, característica do período anterior às reformas estruturais dos anos 1990, por uma educação por competências, característica destes tempos.

Mais ainda! Frente a essas condições, a escola passa de uma demanda da população, um direito, uma obrigação estatal, para a responsabilidade pessoal. O Estado vai deixando à revelia aqueles que não conseguem nadar nesses mares. O sujeito da educação, como dizem, tem que correr atrás. A sociedade do conhecimento produz outra identidade: o aprendiz permanente ou o cosmopolita inacabado (POPKEWITZ, 2004), isto é: um sujeito cujas características são a responsabilidade pessoal e autogestão de seus riscos e investimentos, logo de seu destino. Este sujeito é quem é capaz de solucionar problemas de toda ordem; um sujeito adaptado a uma sociedade em constante transformação.

Do mesmo modo e com a mesma intensidade, o sujeito cliente da sociedade do conhecimento não aceita que o Estado arque com as custas da formação do Outro. Se outrora, o liberalismo incitou práticas que em nome da defesa da sociedade fomentaram guerras contra a ameaça estrangeira e criaram dentro de suas fronteiras os sujeitos

---

<sup>19</sup> Como nota, hospitais, clínicas de repouso, laboratórios e paróquias também mantêm setores para as crianças se entreterem com os chamados brinquedos pedagógicos. O modelo de aprendizagem da sociedade do conhecimento invadiu todos os espaços da infância, inserindo-a permanentemente na escola. Além desses, nos lares em que há viabilidade econômica, as crianças são bombardeadas com artefatos pedagógicos travestidos de brinquedos e livros infantis.

anormais, aqueles que não se adequavam aos processos de normalização tais como os loucos, os delinquentes, os deficientes, os perversos, enfim, os que ameaçavam a manutenção da ordem e da produtividade, agora o neoliberalismo vai produzindo outras formas de exclusão. O que se vê são práticas que formulam e enaltecem uma vida fascista.

Na introdução do livro *Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia* de Gilles Deleuze e Félix Guattari, publicado no início dos anos 1970, Michel Foucault apresenta um pequeno texto denominado *Anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista* (1996). Afirma escrevê-lo como uma singela homenagem a São Francisco de Salles, que escreveu no século XVII a *Introdução à vida devota*. Nele, Foucault substitui a devoção a Deus pela admiração à obra dos dois pensadores e, também, exalta uma arte de viver contrária a todas as formas de fascismo, desde aquelas colossais, que nos circundam e nos sufocam, até as formas pequenas que tiranizam e amargam as nossas vidas cotidianas.

O fascismo, como é conhecido, pode ser entendido como uma ditadura por conta do domínio político ser exercido por um partido único. No entanto, essa afirmação é limitada e impede de pensar o fascismo como certo desejo e fascínio das massas populares por ele. Esse desejo pode ser compreendido pela concessão do exercício do poder realizado pelos aparelhos estatais de repressão, controle e polícia para parcela das massas. No fascismo, o exercício do poder não foi realizado por um ditador onipotente e seus asseclas, mas por vastos grupos de sujeitos investidos dessas funções estatais por meio de delações, vigilâncias e até pela autorização da ação de matar (DUARTE, 2015).

Como se pode notar pelos escritos até aqui produzidos, o neoliberalismo adquire um caráter fascista ao seduzir a todos para entrar em seu jogo, consumir seus artefatos, viver sua plena individualidade e combater seus inimigos e fazê-lo funcionar. Para tanto, basta investir em si mesmo, incrementar práticas que valorizem seu capital humano, sua aparência, seu currículo e aceitar com naturalidade que as formas de gestão dos negócios e da política se transformem nas atuais formas de gerência do Estado, das instituições e dos sujeitos, implantando regimes de verdade que fazem crescer dia a dia formas de controle social mercadizadas e violentas estratégias de exclusão e estigmatização sobre aqueles que escapam ou não conseguem manter-se no jogo. Não à toa, além da vigilância sobre esses sujeitos, recrudescem no mundo ocidental os discursos da direita extremista, a xenofobia e os gritos pelo retorno da ditadura militar no Brasil, por exemplo.

Como já foi dito, esse movimento de tentativas de fixação de identidade gera outro: os que não se adaptam ou são colocados à margem do sistema neoliberal. São eles que vão promover a globalização “de baixo para cima” (KELLNER, 2004), favorecendo a construção de movimentos de resistência e a construção de formas culturais híbridas. Aqui a questão central perpassa as políticas multiculturais e a luta pela definição do controle da representação. Cabe destacar que o neoliberalismo derruba o poder disciplinar das instituições modernas e com isso os processos de ajustamento do cidadão ao Estado e suas formas de normatização, favorecendo a presença da diversidade cultural sem torná-la estrangeira, estranha. A sociedade neoliberal não pretende normalizar indivíduos e controlá-los em uma ordem. Ela enfatiza a tolerância como ferramenta para a convivência com os indivíduos infratores e às práticas minoritárias, resolvendo qualquer dilema sob o enfoque econômico. Ao contrário do que algumas bandeiras antineoliberais afirmam, o neoliberalismo não tenta suprimir os sistemas de diferença, mas otimizá-los por meio da adoção de técnicas e dispositivos descentralizados que geram compensações (financeiras) entre os agentes. Se a grade econômica passa a ser a base de regulação da sociedade, do governo das pessoas (FOUCAULT, 2008a) e o sujeito-cliente a sua representação, a presença da diferença pode ser o elemento a desestabilizar esse processo (HALL, 2000).

A conduta das condutas neoliberal é realizada por meio da inserção de representações no sistema global enquanto mercadorias. Por conta disso, pode-se dizer que as lutas afirmativas ganharam espaços de reivindicação por reconhecimento em meio às lutas dos neoliberais contra o controle excessivo do Estado. O aspecto produtivo do neoliberalismo, qual seja: a sua luta contra as formas de regulação estatal e a valorização da diversidade do mundo social consistem, para Foucault (2008a), nos instrumentos que podem propiciar o desenvolvimento de estratégias de emancipação política e afirmação da diferença. A propagação de sua crítica é, para o autor, o princípio de processos de regressão e a conservação de mecanismos de governo do Estado. Ao contrário, o estudo de sua produtividade favorece as ações de resistência que podem estimular a globalização “de baixo para cima”.

Para Ó (2009), o tema da *governamentalidade* constitui uma poderosa ferramenta para analisar a racionalidade neoliberal. Ela potencializa a descoberta da “permanente e objectiva associação entre o domínio da política, o exercício da autoridade e as modalidades de conduta evidenciadas pelos cidadãos” (p. 98). Nesse sentido, a diferença pode encontrar espaço para a luta de sua presença, escapando do *governo* do Estado, agora neoliberal, logo, da fixação da identidade.

O que se está a argumentar é que a globalização neoliberal abriu portas para que a identidade não seja algo definido para sempre e a diferença não seja vista como algo que simplesmente difere de uma referência: a identidade. Embora pareça paradoxal afirmar que não há uma identidade, o que remeteria à fragilização das lutas culturais por reconhecimento e igualdade de direitos, a perspectiva da diferença impede a fixação da identidade por relações de poder assimétricas. Isso seria a possibilidade de a representação carregar significados produzidos pelos sujeitos da própria cultura criadora da representação. O que, sem dúvida, não é o que acontece para as culturas que não conseguem exercer o poder político. A impossibilidade de fixar a identidade na representação é, ao mesmo tempo, uma luta contra as formas de regulação dominantes do capitalismo parasitário e dos grupos privilegiados e um processo constante de produção de sentidos híbridos, que nunca acaba e, portanto, impossível de ser determinado.

As questões formuladas e as análises até aqui empreendidas ajudam a fortalecer a sociedade de controle como a que promove a regulação dos sujeitos para além das instituições disciplinares. O poder disciplinar atua na estruturação de parâmetros de comportamento, prescrevendo as formas com as quais o sujeito vai operar. São suas regras que asseguram a obediência a suas regras e os mecanismos de inclusão ou exclusão. A sociedade de controle indica que o poder disciplinar é limitado porque abre espaços para a resistência dos sujeitos. Para evitar isso, os mecanismos de controle foram democratizados e esparramados para além das instituições sociais, ocupando todo o tecido social por meio de redes flexíveis e flutuantes que incidem na totalidade das ações dos sujeitos. A forma como agora o poder atua, o *biopoder*, faz com que todos atuem por sua própria vontade e torne a vida o seu objeto (FOUCAULT, 1997). Essa sociedade espraia-se nos recônditos mais distantes e profundos da estrutura social, o que faz com que o poder atue nos corpos da população por meio da totalidade das relações sociais. O que passa a estar em jogo é a produção e a vigilância de sujeitos não apenas ajustados a essa sociedade, mas, também, como os agentes da garantia de sua consolidação.

Esse quadro contraditório e produtivo torna necessário investigar a ação do egresso do curso de Licenciatura em Educação Física, visto que o mesmo carrega nas suas identidades - o sujeito cliente e o sujeito da periferia -, elementos que interessam ao consumo, à produção, mas pela sua diferença, pode fazer das relações locais o ponto de resiliência à homogeneização cultural. Interessa saber como o poder regula a sua vida.

O que foi constatado na pesquisa anterior (NUNES, 2011) é que os mecanismos de regulação promovidos pelo currículo da formação inicial pautam-se na formação de um sujeito ajustado às regulações da governamentalidade neoliberal, mas também são atravessados por algumas pautas contra hegemônicas. No estudo realizado ficaram evidentes as estratégias de captura do sujeito da periferia, ao mesmo tempo em que as suas perenes reinvenções indicaram que este sujeito, enquanto aluno do Ensino Superior, vive constantemente escapando às amarras que tentam domá-lo. O que incita investigá-lo no âmbito da docência para o qual foi formado.

Agora, assumindo a identidade docente, marcada por discursos de redenção, heroísmo e transformação social, entre outros termos salvacionistas e messiânicos, e pelas exigências da performatividade que constituem a docência destes tempos, como ele atua frente aos discursos de homogeneização e os de resistência? O que faz com as políticas que tentam regular, gerenciar e naturalizar esse processo? Cabe analisar se esse sujeito carrega os rastros de sua formação na sua ação docente e cotidiana, tendendo mais para o sujeito fixo que a sociedade neoliberal deseja ou caminha para processos de identificações temporários, constituindo-se em um sujeito capaz de tomar uma posição política e se identificar com o outro em situação de opressão, atuando a seu favor.

## **6 – As aventuras do professor Ben10**

### **Episódio 1:**

#### **O segredo do Omnitrix - as escolhas.**

##### **1ª Parte: a escolha da carreira**

*Aos 10 anos de idade, Benjamin (Ben) Tennyson descobre um dispositivo alienígena na floresta chamado Omnitrix. Um relógio que lhe permite transformar-se em 10 diferentes espécies alienígenas. Cada uma delas apresenta características próprias, dotadas de poderes. No entanto, a escolha do alienígena depende do inimigo que enfrentará. Saber escolher o alienígena correto é o que permite a Ben10 lograr êxito nas suas aventuras.*

As aventuras do professor *Ben10* começam no momento em que se depara com as escolhas para a carreira profissional, quando teve que acionar o *Omnitrix* pela primeira vez. O professor Ben 10 considerou dois pontos no momento da decisão: não gostava de trabalhar em locais fechados, diante do computador, e simpatizava com a ideia de ajudar e conversar com as pessoas. Por conta disso, chegou a pensar em Fisioterapia, mas decidiu-se pela Educação Física. Logo de cara foi trabalhar com jovens deficientes em centros de convivência social e percebeu que era o que queria. No contato com esse grupo, pensou em seguir na área da Educação.

Tal dúvida entre as profissões é mais comum do que se imagina. Para muitos, Educação Física e Fisioterapia são cursos similares. Afinal, a Educação Física buscou ter como objeto para ser tratado cientificamente algo que se encontrasse nas fronteiras entre as ciências, de modo que nenhuma disciplina constituída pudesse trata-lo plenamente (CRISORIO, 2003). Não à toa, muitos alunos de um dos dois cursos fazem a segunda graduação no outro curso<sup>20</sup>. No limite, tal dúvida encontra condições para ancorar-se na imprecisão do que se entenda, há mais de três décadas, pelo que vem a ser a Educação Física.

Como se sabe, a gênese da Educação Física decorre da emergência da Medicina Social. Ela é concomitante com a preocupação dos Estados modernos em controlar a população e regular suas atitudes, comportamentos e fluxos econômicos, além de instituir seu vínculo com o território – a identidade nacional. Isso decorreu da consolidação do capitalismo e do crescente processo de aglomeração urbana na Europa no transcorrer dos séculos XVII e XVIII. De forma radical, esses processos geraram a necessidade nos grandes centros de promover a homogeneidade social a fim de constituir a cidade como unidade dependente de um poder único, centralizado e bem regulamentado. Desse modo, tornou-se imprescindível submeter a todos aos padrões

---

<sup>20</sup> Ação comum na Instituição em que *Ben10* estudou.

higienistas de controle dos seus corpos, seja o sujeito enquanto espécie (*biopoder*) seja como massa (*biopolítica*) e o próprio meio que os acolhe. Isso é o que caracteriza o poder político da medicina. Por meio dele, distribuem-se os indivíduos de modo a isolá-los, individualizá-los e vigiá-los um a um. O indivíduo e o seu estado de saúde tem que ser esquadrihado, dividido, inspecionado, percorrido por um olhar permanente e controlado por um registro, tanto quanto possível completo, de todos os fenômenos (FOUCAULT, 2012b).

É desse modo que a sociedade moderna encontrará os dispositivos disciplinares eficientes para controle dos indivíduos, estabelecendo também padrões que constituirão os processos diferenciadores entre o normal e o patológico, no que concerne à normatização de comportamentos e disciplinarização dos modos de concepção de si e do mundo (FOUCAULT, 1997). Nessas condições sociais, ser um agente da saúde é algo imprescindível para a manutenção da ordem pública e para o bem dos sujeitos. Portanto, trata-se de profissão que tem valor e reconhecimento.

A Educação Física está nos alicerces do pensamento liberal<sup>21</sup> e surge como um dos dispositivos disciplinares necessários à consolidação da sociedade moderna. Na Alemanha, primeiro país a criar uma política de saúde pública e instaurar uma medicina coletiva, surgiram os métodos ginásticos, tanto para incentivar a constituição de um espírito nacionalista como uma política médica. As transformações desses métodos possibilitaram a gênese da Educação Física escolarizada e a sua introdução na ordem da racionalidade científica (CRISORIO, 2003). Mais tarde, na passagem do século XIX para o XX, no Brasil, a Educação Física se consolidou. O país atravessava um momento histórico em que prevaleciam políticas de assepsia social, em decorrência do agravamento da crise sanitária, gerada pela crescente urbanização, industrialização e expansão econômica. Por conta disso, ela se tornou um dispositivo importante para a elevação moral da população, bem como para a construção de uma nação próspera. Sua ação era higienista e visava prevenir as doenças que afligiam as populações urbanas da época como febre amarela, peste bubônica, tifo, tuberculose etc., garantir a força de trabalho, boas parturientes, eugenia e valores morais (SOARES, 1994). Pode-se afirmar que pelas bandas de cá seus agentes foram personagens importantes para a coesão social.

---

<sup>21</sup> Tomo o Liberalismo das proposições de Foucault (2008a) para quem o termo não tem sentido de ideologia ou representação social. Para o filósofo, trata-se de um tipo de arte de governar assentada numa Razão de Estado.

Apesar de ao longo dos anos a Educação Física ter sofrido a influência de outros aspectos e epistemologias relativos ao corpo, não se desvinculou da profilaxia higienista. Nos dias atuais, o vínculo com área médica não apenas recrudesce como contribui para a ressignificação das formas de controle da população. Pode-se dizer que isso advém das características destes tempos de luta por mudanças sociais e por imposições globalizantes de modos de ser produtivo, eficiente e, principalmente, sujeitado pelas novas formas de governamentalidade do Estado neoliberal.

No Estado neoliberal, a proteção oficial à população é vista como onerosa, logo se incentiva que isso deve ser da responsabilidade de cada um. Com isso, ao mesmo tempo em que nos tornamos exacerbadamente livres e individualizados, somos constantemente confrontados pelo medo e a insegurança do desaparecimento do “Estado protetor”. Daí a emergência de dois processos sociais: 1) incentivo ao cuidado de si e a superação dos obstáculos por meio do esforço pessoal, gerando iniciativas de todos os tipos (empresas, cursos, criação de produtos) para atender essa demanda; 2) exclusão e imobilização dos indesejáveis e inadequados aos ditames do mercado de trabalho, o que impõem formas de controle da sua circulação no espaço público.

Nestes tempos, a ação da Educação Física, denominada neohigienista<sup>22</sup>, atua no controle das doenças decorrentes do mundo contemporâneo, incentiva o combate ao sedentarismo e suas mazelas (*stress*, doenças cardiovasculares, osteoporose, obesidade etc.). Por outro lado, enfatiza aspectos estéticos relacionados ao consumo e à produção de si mesmo.

Se as políticas médicas do século XVIII se associam ao nascimento das clínicas e o conseqüente rebaixamento dos níveis de enfermos e das enfermidades, as políticas contemporâneas incidem em novas práticas que requerem outras formas de atenção com o corpo. Diversas são as áreas que desenvolvem estudos sobre os cuidados e esforços necessários para a constituição de um regime corporal que interessa à eficiência e à economia, logo à produção e ao consumo. Não é por benevolência e preocupação com a saúde que os ataques contra a obesidade e o tabagismo são proferidos. Tampouco é por obra do acaso a expansão dos tempos e espaços dedicados à disseminação de um determinado modelo de corpo nos veículos de comunicação.

---

<sup>22</sup> Entendo o neohigienismo como uma forma de *biopolítica* contemporânea. Ele se articula com as novas funções do Estado. Expressa o modo como a contemporaneidade submete-se à racionalidade científica e às práticas avaliativas, que objetivam averiguar em que medida os corpos se constituem como sujeitos a partir dos dispositivos da governamentalidade neoliberal. As políticas neohigienistas acirram a produção dos desejáveis e o controle dos indesejáveis. O resultado tem sido o aumento da violência social com a conseqüente produção de novas formas de racismo, que preterem os corpos obesos e frágeis e a criminalização dos pobres pela sua condição social.

Tudo isso potencializa a escolha de campos de trabalho que requerem o cuidado com o Outro. Alguns estudos sobre o interesse dos ingressantes pela área da Educação Física indicam que é significativa a parcela daqueles que querem contribuir com a sociedade em função da crescente procura por uma vida ativa e a melhora da estética (COUTINHO et al, 2005; SILVA; CARNEIRO, 2006; MACIEL et al, 2010). Somam-se a isso os discursos da ação benevolente que tanto caracterizam a sociedade brasileira, em função da sua tradição judaico-cristã de auxílio ao próximo<sup>23</sup>, como também os discursos da responsabilidade social que caracterizam o neoliberalismo. Como não poderia deixar de ser, em tempos em que o Ensino Superior se especializa na mercadização de seus produtos, esses discursos invadem o cenário da formação inicial docente (NUNES; NEIRA, 2014), impulsionando a valoração social e econômica dos profissionais que prestam esses serviços.

Há mais! Em que pese as motivações de um sujeito serem extremamente complexas, a preferência por trabalhar em locais arejados, distantes de qualquer conformação do corpo produzida por (i)móveis de escritórios, indica outros rastros neoliberais. Se a questão médica exerce influência, não obstante o discurso hedonista faz o mesmo. Desde os meus tempos juvenis de escolha da profissão, a área da Educação Física, assim como a do Turismo e Lazer, produzem certo fascínio nos futuros estudantes por vincular sua ação profissional aos prazeres que as atividades que regulam proporcionam aos praticantes<sup>24</sup>. Do mesmo modo, é comum a crença de que se tratam de campos de formação que não exigem grandes esforços intelectuais. Talvez por isso, nos meus tempos de professor da educação básica, ouvi pronunciamentos como: “vou escolher a Educação Física para praticar esportes” ou “vou fazer Educação Física por ser mais fácil do que outras”. Quando passei a atuar no ensino superior, tornaram-se recorrentes as reclamações por parte dos alunos sobre o excesso de teoria e a pouca

---

<sup>23</sup> A esse respeito, cabe destacar que, além da propagação desses discursos em seus cultos, a participação da igreja católica na educação brasileira, logo, na formação da população, tem larga tradição. Até a proclamação da República, em 1889, ela mantinha os principais colégios das elites e fazia a educação do povo nas paróquias. Após a Revolução de 1930, foi promulgado o Decreto nº 19.941 de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas, como parte do projeto de hegemonia da burguesia industrial. Sua missão seria propagar os sentimentos de caridade e solidariedade social para atenuar as disparidades sociais. Nas décadas de 1940 e 1950, a Igreja católica, além de instaurar as PUCs, participou ativamente da elaboração e promulgação da LDB 4021/1961 (SAVIANI, 2007). Nos dias de hoje, a influência permanece acrescida pelos movimentos evangélicos neopentecostais, que vêm ocupando gradativamente maior número de assentos nas casas parlamentares do país. Isso ficou evidente na demora da promulgação do Plano Nacional de Educação 2010/2020, ocasionada pelas intervenções dos representantes religiosos nos encontros do CONAE (Conferência Nacional da Educação) e na elaboração dos planos estaduais e municipais de educação, que sofreram restrições quanto ao debate de gênero nas escolas.

<sup>24</sup> Esse é o meu caso, dos colegas próximos que influenciaram a minha escolha profissional e de muitos dos colegas de classe. Em obras marcantes da área como Daolio (1995), Lovisolio (1995) e Barbosa (2001) entre outras e em diversos artigos científicos, esse tema é reforçado.

prática ou as queixas manifestas em frases como “não vim para a Educação Física para ficar sentado, lendo”. Os usos dos prazeres do corpo também estão evidentes em sua rede social. *Ben10*, assim como muitos sujeitos destes tempos, divulga suas viagens, suas baladas, enfim, sua liberdade. De algum modo, ele também é constantemente capturado por dispositivos hedonistas.

A escolha da profissão por parte de *Ben10* evidencia os modos como os discursos dominantes da área, pautados em formas de intervenção instrumental sobre o corpo, circulam na sociedade e mantêm estável a hegemonia de seu significado. Essa escolha permite reconhecer a epistemologia e função social que lhes dão guarida. São elas que atribuem aos sujeitos da Educação Física um saber técnico articulado às concepções de funcionamento do corpo e atividade física, vinculado com a área médica e tutelado por outras disciplinas. Não há como negar que a Educação Física reforça o *biopoder*. Esses discursos, que, indiretamente, estão a serviço das mudanças das funções do Estado influenciarão decisivamente a prática pedagógica de *Ben10*.

## ***2ª Parte: a escolha da faculdade***

A escolha da faculdade deu-se em virtude da proximidade da mesma com a sua casa. A frequência aos muitos bares que rodeiam a instituição em que se matriculara era um risco constante à conclusão do curso. O professor *Ben 10* soube, através de colegas, que havia uma faculdade de Educação Física que aceitava alunos reprovados ou em vias de ser, mediante um processo de adaptação da carga horária. No vale-tudo para superar dificuldades acumuladas na instituição de origem e sem ampliar os custos com a formação inicial, transferiu-se, juntando-se a uma parcela significativa de colegas que trilharam o mesmo percurso.

As marcas do neoliberalismo vão se inscrevendo no corpo de *Ben10*. Como observei em pesquisa anterior (NUNES, 2011), não são poucos os discentes que têm como principal critério para a escolha do local onde cursarão seus estudos a distância de casa ou do trabalho, explicitando em primeiro plano a relação custo-benefício em detrimento da qualidade do curso.

Se não bastasse a configuração comercial do entorno, que, como diz, influenciou seu comportamento social no transcorrer das aulas, a ameaça de reprovação reforçou mais ainda a grade econômica como basilar para a sua tomada de decisão. A retenção, além de gerar um dispêndio não planejado, atrasa o ingresso no mercado de trabalho, o

que acarreta mais prejuízo ao sujeito. O conhecimento parece ser algo de uma “órbita” diferente.

No neoliberalismo, a economia política não se restringe apenas ao Estado e aos processos econômicos. Incorpora as relações sociais, formas de socialização, comportamentos dos indivíduos etc. Tendo no mercado o princípio de inteligibilidade, passa a ser a lógica com a qual e na qual devem funcionar e desenvolver as relações e os comportamentos de cada grupo e indivíduo, bem como as explicações dos fenômenos sociais. Entende-se que as pessoas são por natureza individualistas, racionais e hedonistas, e todas as suas ações buscam maximizar seus níveis de satisfação pessoal. A partir deste pressuposto, a escolha da carreira e do lugar dos estudos deve ser entendida pela ótica dos comportamentos individuais e egoístas, que, por sua vez, é o que permite aos indivíduos desenvolverem sua inesgotável capacidade de livre escolha na única esfera que garante e potencializa a referida capacidade individual: o mercado (GENTILI, 2002).

A condição vivida também possibilita a inserção de *Ben10* em outra prática característica no neoliberalismo, que vem transformando a vida cotidiana: a cultura do efêmero e do volátil. Autores como Harvey (1993) e Bauman (1999) realçam em suas análises que vivemos a era da produção de mercadorias, que enfatiza cada vez mais a condição descartável, instaurando uma cultura de valores e virtudes do instantâneo. Assim sendo, a educação e suas instituições tornam-se também mercadorias prontas para a compra, a troca e o descarte.

À cultura do efêmero e do volátil insere-se o medo da imobilidade. Estar imóvel, não poder deslocar-se na sociedade globalizada, torna-se um problema. Bauman (1999) explica que hoje em dia todos estão em movimento. A liberdade de movimentar-se e mudar de rumo na vida indica promoção social, progresso e sucesso, enquanto isso, a imobilidade significa derrota, fracasso e atraso. Para o sociólogo, as ambições da vida são comumente expressas em termos de mobilidade, da livre escolha de lugar, da viagem, de ver o mundo. Não à toa, *Ben10* recheia de lugares próximos e distantes sua página na rede social *Facebook*, indicando estar aqui e ali ao mesmo tempo.

A vida imóvel expressa o confinamento, a falta de mudança, a impossibilidade de acessar locais de que os outros desfrutam. Viver bem é estar em movimento, principalmente quando se percebe a facilidade com que é possível mover-se e do mesmo modo entender que ficar não mais satisfaça. A primeira faculdade não lhe satisfez. Era possível sair, outros já o fizeram. Então, *Ben10* saiu, mudou, moveu-se! Nada o prendeu, nem as facilidades do deslocamento para casa. Nestes tempos,

liberdade significa acima de tudo liberdade de escolha. Como sujeito destes tempos, nos quais a imobilidade forçada, a condição de estar preso a um lugar, parece abominável, *Ben10* seguiu novas trilhas. Afinal, como diz Bauman: “Estar proibido de mover-se é um símbolo poderosíssimo de impotência, de incapacidade e dor” (1999, p.130).

A questão da escolha da faculdade faz emergir outras questões: por que *Ben10* resolveu cursar o Ensino Superior? Por que não optou por uma faculdade pública? Ou, se o fez, por que não apontou o fato. Durante os vários anos em que atuei no ensino superior, em instituições privadas que acolhem sujeitos oriundos da escola pública e moradores de bairros periféricos, costumei iniciar os cursos fazendo duas perguntas aos alunos: quem tem pai ou mãe que concluiu o ensino superior? Quem prestou vestibular para a universidade pública? Os resultados obtidos ao longo de dez anos de magistério nesse espaço foram os mesmos. Em geral, em classes com 70 alunos em média, um ou dois acenavam positivamente e, nem sempre, para as duas questões ou indicavam a formação superior para o pai e a mãe.

Nos anos 1990, o governo brasileiro promoveu reformas educacionais em todos os níveis da educação, sob forte pressão de agências multilaterais (poder supra-estatal), para capacitar a população a atuar frente às novas imposições da sociedade do conhecimento e, paralelamente, diminuir os indicadores da pobreza mundial. Essas mudanças estratégicas eram parte do processo de reformas estruturais mais amplas, implantadas no cenário da globalização, no qual o Estado devia executar novas funções e estratégias administrativas de modo a aumentar a sua eficiência e a sua capacidade de regulação com menor custo. Dentro da lógica das políticas neoliberais do Estado, o governo federal<sup>25</sup> recorreu ao modelo de privatização das empresas estatais como meio para suprimir seu problema de déficit público, abortando qualquer tentativa de resolver esta situação com um projeto mais amplo de país. *Ben10* viveu a infância e a juventude imerso em discursos que impunham um novo regime de verdade aos sujeitos: a imperiosa necessidade de cursar o Ensino Superior para ser alguém na vida.

Como bem público, a educação superior brasileira também sofreu forte pressão pela democratização de acesso e expansão de seu sistema de ensino. A universidade passou a ser desafiada tanto pelo Estado como pela sociedade mais ampla para reorganizar suas funções. A universidade foi questionada como espaço privilegiado de produção do conhecimento ao mesmo tempo em que reivindicava maior autonomia

---

<sup>25</sup> A política neoliberal e o processo de reestruturação do Estado brasileiro foram iniciados durante o Governo Collor (1990 – 1992) e intensificados a partir de 1995, com o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002).

frente à crescente submissão de suas pesquisas aos critérios de eficácia e de produtividade (SOUSA SANTOS, 2010). Como se sabe, a expansão do Ensino Superior fez com que emergissem empresários da educação, estabelecendo outros objetivos para o setor. Com isso, as instituições privadas de Ensino Superior passaram a funcionar como acessório do "sistema" público.

Mediante os discursos da ineficiência do Estado para gerir e atuar também nos setores sociais, o setor privado foi chamado a atuar em sistemas de parcerias ou assumir algumas das funções do Estado, como, saúde, previdência privada, segurança, educação, etc.. Desde então, essas funções vêm sendo transferidas quase que em sua totalidade para o mercado privado, atendendo, no entanto, apenas a parcela de indivíduos das classes ascendentes, e à classe média e alta. Para aqueles que não podem arcar com essa fatura, restam os serviços ineficientes do Estado e seus programas de caráter emergencial. Durante a gestão FHC, o processo de privatização foi acelerado e o Estado adotou uma administração pública de caráter gerencial e flexível, voltada para o atendimento do cidadão consumidor e para o controle de resultados. Dava-se naquele momento o pontapé inicial para o jogo da comodificação e marquetização de áreas como a educação, que se tornavam sujeitas à lógica econômica do mercado. De um modo ou de outro, *Ben10* também estava inserido nesse debate e imerso na afirmação de novos modos de ser. A ampliação das instituições privadas no ensino superior, isto é, a mercadização da educação corrobora para que o Estado provedor seja substituído pelo Estado regulador, logo avaliador/ auditor (BALL, 2004). Por outro lado, a expansão do ensino superior enreda numa teia grupos culturais com histórias distintas, diferentes modos de vida e intenções variadas quanto ao seu próprio desenvolvimento. O que se pode dizer é que as novas imposições formativas para a população se enquadram naquilo que Hall (1997) explica sobre as revoluções da cultura. Para o autor, inserir grande parcela de sujeitos em um mesmo discurso - promovidos a nível global, pode causar impactos significativos sobre os modos de viver desses sujeitos, sobre o sentido que dão à vida, e sobre a cultura num sentido mais local. As mudanças culturais globais encontram no ensino superior mais um caminho para favorecer a rápida mudança social em curso. Na mesma medida promove sérios deslocamentos<sup>26</sup> culturais, pois a vida local é inerentemente deslocada por não ter mais uma identidade objetiva fora de sua relação com o global (HALL, 1997, 1998, 2003; GIDDENS, 2002). No caso da instituição em que *Ben10* estudou isso fica evidente, pois ela atende sujeitos oriundos

---

<sup>26</sup> Hall (2003, p.16) explica que uma “estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma pluralidade de centros de poder”.

das classes C, D e E, moradores de bairros periféricos e de cidades circunvizinhas, sendo que ampla parcela ingressou com idade acima do esperado para este nível de ensino e alguns deles completaram a Educação Básica por meio do sistema de educação de jovens e adultos (EJA).

O discurso da ineficiência do Estado também produz outros efeitos, talvez mais cruéis. Além da naturalização da intervenção do setor privado na coisa pública, esses discursos de certa forma inibem os sujeitos que estudaram na escola básica pública a tentarem o ingresso na universidade pública. Conforme constatei nas aulas, a maioria nem tenta e concorda que “lá” é lugar para alguns privilegiados. O silêncio de *Ben10* em relação às escolhas que fez pode referendar essa questão, que, sem dúvida, é produto e produz significados afeitos ao neoliberalismo.

Outro aspecto relevante é que a expansão do ES privado e ainda nos mesmos moldes da estrutura da universidade pública representa a bem sucedida hegemonia do pensamento neoliberal, que imputa uma visão totalizante do futuro em que a ciência, a tecnologia e a educação representam os setores-chave que possibilitam a nação melhorar sua competitividade na economia global (PETERS, 1995). Afinal, o ensino superior carrega o significado de ser o lugar em que, por meio da educação, se aprende a dominar e produzir a ciência e a tecnologia. Do mesmo modo, a narrativa neoliberal centra-se no individualismo, instaurando um modo de comportamento dominado pelo auto interesse. Desloca-se o sujeito de seu meio e o insere em práticas discursivas da ordem da produtividade cuja lógica faz dos aprendizes clientes e/ou consumidores.

## Episódio 2 – *Ben10* contra as garras neoliberais da formação inicial

### 1ª Parte: Fantasmático entra em ação

*Como o nome indica, Fantasmático é semelhante a um fantasma. Seus poderes lhe possibilitam a invisibilidade, o que lhe traz vantagens em muitas batalhas. Ben se transforma em Fantasmático pela primeira vez em um episódio para sair despercebido da casa de sua tia-avó. Nosso professor Ben10 também usa desses poderes, aciona o Fantasmático e passa quase despercebido no transcorrer de sua formação.*

Sua transferência de instituição foi gerada pela Campanha do Amigo<sup>27</sup>. O início das atividades deu-se mediante um evento de apresentação da Instituição aos ingressantes<sup>28</sup>, no qual pôde encontrar e confraternizar-se com colegas da faculdade anterior. Alegando ser uma pessoa tímida, *Ben10* ressalta a importância desse momento, enquanto os seguintes foram mais difíceis pelo fato dos antigos colegas não cursarem as mesmas disciplinas, atendendo a ajustes pessoais.

Aqui se denota outro enunciado atacado pelos neoliberais. A timidez como crítica de si mesmo somente acontece em determinadas condições. Foucault (2011) afirma que em todas as culturas as técnicas por meio das quais os indivíduos constituem-se como sujeitos (as técnicas ou práticas de si) sempre implicam uma série de obrigações com a verdade: é preciso, por exemplo, descobrir a verdade, ser iluminado pela verdade ou dizer a verdade. O filósofo não se preocupa em definir o que é verdade e o que não é. Mas questiona por que algumas coisas são consideradas verdade enquanto outras não, por que algumas coisas se tornam verdadeiras e outras não. Para ele, em cada sociedade se constrói um regime de verdade, ou seja, cada sociedade define um tipo de discurso como sendo verdadeiro. Essa definição é feita em meio aos jogos de força e envolve interesses políticos e econômicos.

Desse modo, a relação entre verdade e sujeito pode ser descrita em três eixos que se imbricam. No eixo do saber, a relação é um objeto teórico construído pelas teorias das Ciências Humanas, que produz as verdades reconhecidas no sujeito enquanto objeto a ser conhecido: no caso em tela, o sujeito tímido. No eixo do poder, ela designa o indivíduo tomado como objeto a ser dominado pelas práticas de poder, que possibilitam certos tipos de conhecimento e de verdade, logo, da ação do sujeito. Não à toa, a escola e o trabalho localizam os sujeitos tímidos e lhes dirigem técnicas de regulação, que envolvem a crítica, o alarme aos pais e colegas, as comparações e as projeções

---

<sup>27</sup> Trata-se de uma campanha de captação de alunos, que remunera os discentes que indicam colegas que efetivam matrículas.

<sup>28</sup> Conforme descrevemos em trabalho anterior (NUNES, 2011), é comum na Instituição frequentada por *Ben10* a realização de eventos de acolhida aos alunos ingressantes nos primeiros dias do calendário letivo e outros eventos festivos nos intervalos das aulas no transcorrer dos semestres.

pessimistas de futuro. O último eixo, o da ética, trata da relação do indivíduo consigo mesmo, trata-se de pensar as verdades que o indivíduo atribui e reconhece em si mesmo a fim de se constituir como sujeito (FOUCAULT, 2005). Diante desses eixos, o sujeito aprende a ver-se, expressar-se, governar-se, julgar-se e narrar-se. O que um sujeito quer dizer para si mesmo, definindo-se como tímido? Onde e de que modo ele se inscreve e atua mediante essa posição de sujeito? Coragem ou justificativa?

Esses jogos de verdade são onipresentes, pois é a partir deles que se constroem as possibilidades da constituição dos objetos de conhecimento assim como de modos de subjetivação dos indivíduos. A timidez é objeto da psicologia e é classificada como doença social, que limita as ações do sujeito. Enquanto objeto do saber, a timidez enfrenta mais problemas em uma sociedade que impregna o empreendedorismo como modo hegemônico de ser. Ela é mais do que um problema do indivíduo. Ela é um problema social e da economia política. Ser tímido é algo que limita o sujeito, logo, a produtividade, e precisa ser superado.

*Ben10* destaca o ambiente e os espaços de convivência presentes na instituição. Os discursos e as estratégias de captura do cliente presentes na lógica do livre-mercado subjetivaram-no. Sua concordância indica a naturalização dessa ação.

Eu gostava muito do espaço. O outro campus era enorme, não dá pra comparar. Porém, a XXXXX era mais aconchegante. Era grande, mas não tanto. Eu sempre gostei muito de lá. Tem muito espaço para as pessoas conversarem. Tem a área verde. Quando a gente queria estudar, a gente chegava mais cedo. Eu achava bacana aquele espaço, logo quando você entra à esquerda. Parece uma praça. Cheia de banquinhos com luminária para as pessoas sentarem. Eu gostava muito! (*BEN10*)

Assim como a escolha da profissão está marcada pela aversão a espaços fechados, a arquitetura do ambiente da instituição lhe possibilitou o bem-estar e a identificação. Ou seja, *Ben10* reafirma os discursos que invadem o lugar de trabalho a respeito das condições de instalação laborais. Este movimento cresce em importância na arquitetura dos espaços de trabalho das grandes corporações, amplamente divulgados por empresas de grande porte e impacto como a Google Inc.. Hoje, é comum que elas invistam na produção de salas temáticas direcionadas às reuniões, recantos paradisíacos para a alimentação, espaços agradáveis para acolher os interessados em seu produto, áreas apropriadas para o lazer, à prática esportiva e gímnica em geral, descanso, jogos, massagens etc.<sup>29</sup>. Os espaços planejados surpreendem pela sua proposta lúdica, com

---

<sup>29</sup> Seguindo a lógica desse pensamento, o presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, lançou na pauta do Congresso a proposta de construir um shopping center como anexo ao parlamento.

ares de informalidade e descontração que transbordam nas relações e práticas sociais que ali se dão. Assim como vem acontecendo nas empresas, na instituição frequentada fica impossível fazer distinção entre os objetivos desses espaços, pois, por lá, os sujeitos trabalham, produzem e também têm momentos de lazer.

Para Ball (2004), a *performatividade* faz com que as instituições se preocupem cada vez mais com seu estilo, sua imagem, sua semiótica e a maneira como apresentam as coisas mais do que com os modos que a fazem operar. De fato, o investimento em tempo, dinheiro e energia com a gestão das aparências, a elaboração das estratégias de *marketing* e sua efetivação produzem maior opacidade sobre as intenções planejadas. O educador inglês afirma que nas políticas das reformas educacionais em voga, as formas arquitetônicas são técnicas empregadas para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder funcionais (BALL, 2005). Sem dúvida, a transformação da Universidade de espaço sisudo, fechado para espaço de alegria e prazer inspirado nos shoppings centers é uma marca dos tempos neoliberais.

Como identificação de qualidade, a arquitetura planejada traz consigo o sentimento de pertencimento à instituição. Tal sentimento é fomentado com a intenção de salvaguardar uma relação duradoura e confiável entre a instituição e seus alunos, maximizando interesses que envolvam afeto e economia. Isso significa o cuidado em preservar o relacionamento. Por outro lado, para os alunos, o espaço pode representar, além do investimento em uma formação superior de qualidade legítima, valorizada e potencialmente promissora, um percurso da vida permeado pelo prazer e o reconhecimento. Não à toa, *Ben10* tem boas recordações do local e é sua intenção retomar os estudos na mesma instituição.

Em relação às ações institucionais de captura de clientes, só se lembra da Campanha do Amigo. Com um pouco de incerteza e buscando na memória, recorda que levou uma amiga e ganhou um “dinheirinho”. Sobre essa situação, *Ben10* não elaborou nenhuma crítica, pelo contrário, divertiu-se com o fato. Apesar de adotar posturas críticas às políticas públicas e aos ideários e representantes de caráter neoliberal em sua página pessoal do *Facebook*, não se deu conta que essa prática transforma os sujeitos em mercadorias, em alvo de ganho financeiro, por menor que o seja. O que indica a naturalização da ação. O sujeito comodificado descrito por Bauman (2008a) parece encontrar muitos espaços para a sua hegemonia.

Reiterando sua condição de ser pouco comunicativo, Fantasmático explica que não buscava saber sobre o que acontecia na instituição e lembra-se de pouca coisa que a faculdade promovia nos espaços comuns ou eventos. Esse fato é marcante, pois em suas postagens nas redes sociais, não se encontram eventos com colegas desta etapa da vida, indicando que sua rede de amigos foi pouco influenciada por ela. Recorda do desfile de uma escola de samba realizado após o Carnaval e da qual não sabe dizer o nome e nem o motivo de sua presença e de uma mostra de dança, evento promovido pela professora responsável pela disciplina de Atividades Rítmicas. Neste caso, confunde tanto o nome da professora, com a qual não teve aula, mas ouvia falar, como o do evento.

### ***2ª Parte: Quatro Braços e a confusão de fronteiras***

*Quatro Braços tem uma incrível força graças à sua enorme massa muscular e seus quatro braços que ajudam muito nas batalhas corpo a corpo. Seus quatro braços juntos podem levantar coisas pesadas sem muito esforço. Graças à sua pele extremamente resistente, ele é quase invulnerável, podendo resistir a fogo, lasers e ataques formidáveis com danos minimizados. Para encarar a sua multifacetada formação inicial, Ben10 evoca as características deste alienígena.*

A recordação do evento anteriormente citado foi acompanhada de elogios. Valorizou o fato de ser uma mostra cultural de dança – que diz não ser comum na faculdade, e por envolver alunos de várias séries. Aqui algumas marcas, que entendo como resistências à formatação costumeira da formação inicial em Educação Física, mereceram realce. Primeiro, a organização do espetáculo rompe com a seriação. Os alunos tanto de semestres anteriores como dos posteriores à disciplina participam da sua organização e apresentação. Além disso, *Ben10* enfatiza que a Educação Física é um curso com predominância disciplinar nos esportes, o que torna o evento por si um destaque. Nas análises realizadas em trabalho anterior (NUNES, 2011), destaquei que essa professora era uma das poucas que tentava resistir aos processos de homogeneização com os quais o currículo tenta operar seus sujeitos, inclusive os professores. Isso se deu pelo modo como o evento era justificado para a instituição e para o curso: uma prática avaliativa, sem, no entanto, pautar-se por notação. A amostra de dança era materialização da resistência. Afinal, além da sua condição de “exceção” disciplinar, sua prática não atende a técnica científica, presente na maioria das disciplinas, assim como a avaliação atende a outros propósitos.

*Ben10* aproveita e diz que tem muita dificuldade em trabalhar com dança nas suas aulas, apesar de gostar de dançar e frequentar espaços sociais aonde essa prática ocorre, conforme demonstram suas publicações nas redes sociais. Justifica que a dificuldade decorre da ausência dessa prática corporal na sua formação. Retoma que na faculdade anterior teve apenas a disciplina de Ginástica Rítmica, resumida à organização e execução de coreografias coletivas e à indicação das possibilidades e benefícios que essa ação proporciona ao desenvolvimento infantil. Concreto ou não, parece que a racionalidade técnica colonizadora de práticas sagradas e populares, consubstanciada na pedagogização das danças, contamina seu olhar para a prática pedagógica do mesmo modo que dificulta a sua elaboração curricular. Por não frequentar as aulas ministradas pela professora transgressora, *Ben10* não teve referências para tentar fazer o mesmo em sua prática pedagógica.

A confusão de fronteiras entre *Ben10* e seus alienígenas se fortalece. Ingressou na nova instituição com a necessidade de cumprir em regime de adaptação as disciplinas Aprendizagem Motora e Didática. Por conta da análise de seu histórico escolar, foi obrigado a cursar o 4º e o 5º semestres ao mesmo tempo, pois ainda “devia” algumas disciplinas e havia cumprido outras na faculdade anterior.

A confusão de fronteiras na formação docente é marcada pelos seus limites. Ou seja, aquilo que caracteriza um curso - o currículo, não é único em relação às disciplinas, carga horária e conteúdos. A depender da instituição certos conhecimentos são agrupados em disciplinas específicas ou os mesmos temas no interior de disciplinas “guarda-chuva”. Educação Física Infantil, Educação Física no Ensino Fundamental e Educação Física no Ensino Médio foram descritas por *Ben10* como pertencentes à disciplina Didática<sup>30</sup>. Ao relembrar a grade curricular e os conteúdos aprendidos na primeira instituição, afirma que as “coisas” eram bem diferentes e que esse não era o único caso. Se na primeira instituição, os conhecimentos da Aprendizagem Motora eram ministrados em conjunto com os do Desenvolvimento Motor, na segunda, encontram-se em disciplinas distintas. O mesmo ocorre com Fisiologia, que, na primeira faculdade abarca os conhecimentos da Anatomia. Enquanto na segunda, Anatomia é uma disciplina com conteúdos próprios e dividida em dois semestres – Anatomia I e II.

---

<sup>30</sup> Para compreender melhor essas informações, acessei a grade curricular da faculdade na qual *Ben10* cursou anteriormente. Observei que existe no 6º semestre uma disciplina denominada Educação Física na Educação Básica e que há Didática Geral no 2º semestre e Didática da Educação Física no 3º. A ausência da informação por parte de *Ben10* pode denotar mais um instante de confusão que o currículo Frankenstein da Educação Física proporciona aos seus sujeitos, assumindo a característica de suas incertezas e a potencialização de suas criaturas.

Cabe destacar que, apesar de graduado há pouco tempo, *Ben10* não consegue precisar as disciplinas que compuseram a sua trajetória formativa após a transferência de instituição. Do mesmo modo, não sabe definir se as disciplinas estavam contidas na Licenciatura ou no Bacharelado, em função do modo como sua matrícula foi consolidada, pois fez os dois cursos concomitantemente. Fatores que contribuíram para a sua constituição monstruosa.

Um olhar mais atento pode inquirir essas condições e diferenças. Será que essa divisão disciplinar e de conteúdos são feitas à revelia? Seguem as diretrizes oficiais da área? E a relação afetiva com os professores, quais são as motivações para isso?

Como se sabe, a legislação atual permite a cada curso elaborar seu currículo desde que atenda às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Área. Quanto à legislação, a EF é um caso à parte quando confrontada com outros cursos. Ela tem que atender às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Licenciatura (BRASIL, 2002), que formam professores para a atuação na educação básica e às DCN para os cursos de graduação e Licenciatura em Educação Física (BRASIL, 2004).

Não há nesta investigação a intenção de analisar as DCN, sejam as dos cursos de Licenciatura, sejam as da Educação Física. Mas, torna-se necessário considerar alguns aspectos para a compreensão dessa condição. Como se sabe, as DCN, como o próprio nome indica, não constituem regras fechadas e definitivas da organização curricular, apenas orientam aspectos a serem considerados no momento da reformulação do projeto político-pedagógico das Instituições de Ensino Superior (IES). Como artefato do Estado, a elaboração desses documentos visa atender às demandas produzidas pela globalização. Isto é, busca a transformação econômica, política, cultural e social dos Estados nacionais e o ajustamento das populações a esse momento sócio-histórico. Em se tratando de um país periférico, os documentos oficiais brasileiros fazem algo mais: buscam ajustar seus sujeitos às condições impostas por instituições supranacionais, pelos governos das grandes potências, pelas imposições das grandes corporações e também às pressões dos movimentos sociais locais. Por conta dessa condição vulnerável, os documentos, enquanto produtos de políticas públicas, são, inevitavelmente, um processo de “bricolagem” que envolve: o empréstimo e cópia de partes e ideias pensadas e produzidas em outros contextos; a melhoria das ações testadas em outros tempos e espaços e o emprego de teorias, tendências e investimentos diversos (BALL, 2001).

Sem dúvida, uma rápida leitura das DCN de Educação Física indica maior força das agências globais que das locais, logo, do ideário neoliberal sobre o currículo da

formação inicial. Não à toa, sua ênfase está no saber-fazer, característico das imposições do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, agências multilaterais, como a Unesco (presentes no conhecido relatório Jacques Delors), para os países pobres e em desenvolvimento (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; BARRETO; LEHER, 2008). Elas afirmam que o importante não é o conhecimento do professor sobre o seu trabalho e sim saber transformá-lo em prática. O que importa é o conhecimento utilitário, pragmático. O discurso presente nas Diretrizes para a formação dos professores gira em torno da eficiência, das competências, da produtividade, da qualidade, enfim, discursos sintonizados com a teoria da eficiência social do início do século XX, que tanto influenciaram a educação e que ganharam outros contornos nestes tempos. A Educação Física também faz a sua parte para consolidar a sociedade do conhecimento proposta por Druker (1999).

A influência dos pressupostos neoliberais faz com que a maior parte das políticas seja frágil. Frutos de acordos realizados por interesses muitas vezes contraditórios, que implicam uma formulação concebida por complexos processos de influência, produção e disseminação de textos científicos e políticos recriados nos contextos da prática (BALL, 1998), como se pode observar por meio da experiência narrada. Com base nas análises do sociólogo da educação Basil Bernstein, Ball (2001) corrobora que as políticas educacionais, por envolverem um constante deslocamento discursivo, geram a sua recontextualização, tanto no seu interior quanto entre o campo oficial e o pedagógico, que ocorre nas escolas, universidades e outros segmentos da área educacional, como revistas e eventos especializados. De forma resumida, pode-se perceber que, assim como as políticas nacionais, as políticas curriculares devem ser analisadas como um produto híbrido, resultante de um nexo de influências e interdependências que combinam lógicas globais, distantes e locais. Não à toa, potencializam currículos-criadores de sujeitos criaturas.

Os estudos de Alviano Júnior (2011) podem ajudar na compreensão dessas políticas no âmbito da Educação Física e das discrepâncias da trajetória curricular de *Ben10* e, com isso, produzir significações a respeito. Em sua pesquisa acerca da organização curricular de um curso de Licenciatura em Educação Física em uma IES particular, constatou que os vetores de força entre os membros do colegiado atuam de maneira tal que os interesses pessoais e as relações de poder que envolvem o corpo docente influenciam a grade curricular. Como resultado, a formatação do currículo por ele investigada incorporou as fragilidades das DCN e os interesses docentes e deixou à revelia qualquer consideração que pesasse as condições da sociedade, do mundo do

trabalho (professor de Educação Física) e o diálogo com as comunidades científicas e movimentos sociais. Resultados que, segundo o autor, favorecem a introdução de políticas neoliberais que promovem a precarização na formação docente.

O que *Ben10* descreve, sem dúvida, alinha-se ao investigado e às condições de possibilidades nas quais se inscrevem as políticas curriculares. Do mesmo modo, é possível significar os efeitos políticos e subjetivos resultantes criados na sua formação. Sem dúvida, sua ação docente e prática pedagógica sofrem essas influências, como se verá adiante.

Questionado sobre os conteúdos aprendidos, *Ben10* não os cita. Nesse momento, destaca as aulas de musculação, ginástica de academia, que estão alocadas no Bacharelado. As aulas que retrata como as mais marcantes foram as referentes à prática escolar (Educação Física infantil, Educação Física no ensino fundamental e Educação Física no ensino médio), que ajudaram a compor o seu TCC. Relembra também que tomou contato com os aspectos psicomotores nas aulas de Desenvolvimento Motor (que não contempla esses aspectos) e em algumas disciplinas que versam sobre as metodologias de esporte e ginástica. O que evidencia mais confusão na sua formação.

Em relação às disciplinas escolares citadas, recorda que odiava, no primeiro momento, as aulas de Educação Física infantil, na qual se sentia totalmente perdido. Cabe reforçar que os conteúdos dessa disciplina enfocam a construção sócio histórica da infância, as várias concepções de infância e a produção de pedagogias que tentam educá-la e normatizá-la, relacionando-as com os currículos historicamente produzidos na Educação Física alinhados a tais concepções. Ou seja, não se trata de uma disciplina que veicula os discursos da psicologia do desenvolvimento, que caracteriza parte de seus discursos sobre ação docente e sobre a infância. Enfatiza que o docente responsável “pegava demais no pé dos alunos”, exigindo resenhas de textos e sistematizações das atividades nas aulas. Diz que apenas no semestre seguinte, no qual o mesmo docente ministrou as outras disciplinas da área educacional, compreendeu melhor o tema e passou a perceber a infância, a juventude, a escola e a realidade à sua volta de outro modo. Mesmo afirmando não ser um aluno questionador, dedicou-se mais a essas disciplinas, realizando as leituras e atividades propostas com afinco.

Às dificuldade em diferir as disciplinas dos cursos de Licenciatura e Bacharelado soma-se outro caso no qual lembra o nome do professor responsável, mas não o associa à disciplina ministrada. Tampouco se recorda do nome do professor que a orientou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura. Destaca,

entretanto, que estes eram professores “legais” e exalta a maioria, classificando-os como mais qualificados que os da faculdade anterior.

Em relação à valorização dos docentes (“legais” e qualificados), a confusão de fronteiras também se mostra potente. A construção da relação afetiva entre professor e aluno pode ser observada nos mais variados enfoques teóricos que discutem o processo educativo. É sabido que os discursos que enaltecem essa possibilidade tornaram essa condição em imposição, em fato, verdade, acontecimento, em condição de superação e crítica ao ensino denominado tradicional. Enunciada por autores de bases epistemológicas e intenções diferentes como John Dewey, Anton Makarenko, Henry Wallon, Georges Snyders e Paulo Freire, essa relação consagrou-se como tradição e atravessou a formação docente no transcorrer do século XX, chegando aos dias de hoje. Nos livros de Didática que permeiam o ensino superior<sup>31</sup> é constante a asserção nos métodos de ensino e/ou na discussão acerca da relação professor-aluno, na gestão da sala de aula e na estruturação dos diversos espaços e relações escolares.

Apesar de enfoques e campos teóricos diferentes, os autores citados defendem que a alegria e o afeto devem fazer parte da atmosfera dos espaços pedagógicos. A boa relação durante a aula é tida como condição para a aprendizagem. Além disso, as crianças e jovens precisam saber que estudar é um ato sério, que implica dificuldades. Precisam saber que a alegria não pode ser confundida com a alegria do não-fazer ou da pura diversão. A alegria está relacionada à certeza de que se pode aprender, produzir e resistir aos obstáculos encontrados.

No entanto, o enunciado proferido por *Ben10* indica dificuldades em rememorar e associar conhecimentos. O que permite entender que não os assimilou. Isso possibilita inferir outras coisas: os professores que deixaram a imagem de “legais” parece que o fizeram pelo modo prazeroso com que se apresentaram e conduziram as aulas<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Constatação realizada a partir de um exercício de levantamento e análise promovido na aula de Didática por alunos do curso de Pedagogia, por mim solicitado. As obras a seguir foram as que tiveram ampla presença nas referências bibliográficas na disciplina de Didática de cursos de graduação em diversas Licenciaturas e versam de alguma maneira sobre o tema: MASETTO, Marcos Tarcísio. Didática: A Aula como Centro. São Paulo: FTD, 1996; LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994; PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002; LOWMAN, Joseph. Dominando as técnicas de ensino. São Paulo: Atlas, 2004; CORDEIRO, Jaime. Didática. São Paulo: Contexto, 2007. PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro (Orgs.). Didática - embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2010. Além dos citados, notória foi a presença de obras de Rubens Alves, filósofo da educação que marca sua escrita pela defesa dessa condição.

<sup>32</sup> Na produção dos dados da pesquisa anterior (NUNES, 2011), por diversas vezes os alunos enfatizaram de maneira positiva o modo como alguns professores atuavam em sala de aula, principalmente aqueles que contam histórias, brincam, fazem piada para quebrar a monotonia da transmissão dos conteúdos. Cabe destacar que essa postura é valorizada por muitos, mesmo que os docentes mexam com aspectos

Também é notório nos dias de hoje o acréscimo ou substituição dos discursos da aprendizagem em meio à alegria da experiência, por ações docentes divertidas, que muitas vezes não conduzem ao aprendizado. Cabe ressaltar que o contexto do hedonismo neoliberal faz acontecer a resignificação da pedagogia ativa<sup>33</sup>, formulada por Willian Kilpatrick, um dos idealizadores do movimento progressista da educação do início do século XX. Nessa trilha, há algumas décadas multiplicam-se nas revistas destinadas ao magistério as dinâmicas de grupo e brincadeiras enquanto recurso didático que visam manter o clima divertido da sala de aula. De modo relevante, observo constantemente pequenos trechos de vídeos que apresentam aulas “divertidas”, divulgados por ex-alunos<sup>34</sup> nas suas redes sociais. Esses materiais são tidos como importantes, diferentes, interessantes, motivadores. Parece que caminhamos para a consolidação do hedonismo pedagógico.

Conforme o estudo anterior (NUNES, 2011), a narrativa de *Ben10* e a minha experiência com a formação de professores indicam, no campo da Educação Física o hedonismo é produzido, reforçado e divulgado por uma tradução do termo lúdico, que se vincula aos interesses por prazer. Há uma ênfase em modos de execução das aulas pautados no aspecto prazeroso<sup>35</sup>. Esse modo de agir se instaura nas condições hedonistas da sociedade de consumo e estão presentes nos apelos da globalização marcada pelos aspectos performativos do neoliberalismo, que podem ser associados à ênfase que *Ben10* dá a qualificação dos docentes. Nessa trilha, cabe destacar que é marcante o modo como a instituição exalta o currículo dos seus professores e promove situações de publicização de seus feitos laborais. Tratam-se de rastros neoliberais do currículo que formou *Ben10*.

### **3ª Parte: Chama e a luta pela conclusão de curso**

*Chama tem a capacidade de gerar, manipular e projetar intenso calor e fogo de seu corpo, mesmo debaixo d'água. Ele pode moldar o fogo e também usá-lo em manobras defensivas e ofensivas. É capaz de voar e evaporar água. Também pode andar em uma pequena plataforma de fogo. Sem dúvida, o melhor alienígena para se defender e atacar diante dos adversários mais temíveis.*

---

identitários que desvalorizam os sujeitos do currículo, seja por questões de gênero, sexualidade, local de moradia, origem, além da classe social.

<sup>33</sup> Na instituição *locus* da pesquisa, investe-se na formação dos gestores pedagógicos em cursos produzidos por profissionais ligados ao empreendedorismo, que ofertam cursos de pedagogia ativa.

<sup>34</sup> Isso é corrente tanto em alunos da Educação Física como da Pedagogia.

<sup>35</sup> O termo lúdico é usado por muitos professores e compreendido pelos discentes de forma distante do significado atribuído pela literatura mais difundida. Cheguei a tomar contato com um TCC que justificava as aulas divertidas com menção às elaborações de George Snyders, associando-as ao termo lúdico proposto por Johan Huizinga no clássico *Homo Ludens* (HUINZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2001).

Ainda no primeiro semestre da nova instituição, *Ben10* foi reprovado no TCC. Segundo relata, o orientador contribuiu para que isso ocorresse, pois tinha muitos grupos de orientandos<sup>36</sup> e não conseguiu dar a orientação devida. Na confusão de fronteiras disciplinares e acadêmicas, “Chama” teve que enfrentar o TCC. Um dos maiores monstros que os discentes temem enfrentar na formação inicial.

O primeiro TCC, o reprovado, tratava do tema da obesidade na escola. Algo pertinente à vontade de cursar a Educação Física e aos discursos do autocuidado, decorrentes dos princípios neoliberais, fortemente presentes nos meios de comunicação e no currículo da instituição. No segundo TCC, referente à Licenciatura, a reviravolta foi total. Seu grupo abordou a pedagogia da cultura corporal.

Orientado pelo professor do qual não lembra o nome, o trabalho teve como conteúdo a importância do estudo da cultura corporal no interior da escola. Isso, informa, visava:

(...) trazer para dentro da Educação Física não só o tecnicismo, a questão do movimento repetitivo, mas, sim, saber o porquê daquele movimento; conhecer o seu corpo; conhecer as coisas que são importantes para você; trazer um pouco da cultura do aluno pra dentro da escola; fazer que ele utilize o que ele já sabe aqui dentro; fazer com que ele construa o conhecimento dele através da cultura corporal (*BEN10*).

Os estudos, comenta, foram realizados por meio de muitas leituras, dentre elas a obra *Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas* (NEIRA; NUNES, 2006); diversos artigos utilizados ao longo das disciplinas de Educação Física Infantil e Educação Física no Ensino Fundamental e Médio, que foram ministradas por um dos autores dessa obra e o livro *Jogos Educativos: estrutura e organização da prática* (ROSSETO JÚNIOR *et alli*, 2005) do qual o professor orientador é coautor. Trata-se de um trabalho que aborda o uso dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para enfrentar as dificuldades e transformações da vida e do mundo do trabalho.

O interessante é, mais uma vez, a confusão de fronteiras epistemológicas que denuncia os modos como o professor *Ben10* se graduou e anuncia o que faz na sua prática docente. A obra produzida pelo orientador insere-se nos discursos do

---

<sup>36</sup> Em função da grande quantidade de discentes, na Instituição investigada os trabalhos de conclusão de curso (TCC) são realizados em grupo de 2 a 4 alunos e, em alguns casos, esse número aumenta. Há casos em que os professores iniciam orientações para mais de 20 trabalhos no semestre, acumulando com orientações em andamento. Essa condição não decorre apenas do excessivo número de alunos por turma (há formaturas que ultrapassam 200 concluintes), mas também porque os professores são remunerados na proporção 1 hora/aula semanal para cada três grupos de alunos. Fator que implica consideravelmente na constituição de seus rendimentos.

neotecnicismo, nos quais as atividades de aprendizagem se estruturam sob a perspectiva construtivista e difere totalmente dos aportes teóricos que fundamentam a obra de Neira e Nunes, descrita por ele como basilar para a consecução dos estudos de TCC.

Organizada sob o prisma da resolução de problemas, a proposta presente na obra de seu orientador sugere o trabalho pedagógico com jogos e brincadeiras com vistas ao aprender a aprender, fundamento do escolanovismo que se enraizou no pensamento pedagógico brasileiro desde os anos 1930 e recrudescer nos anos finais do Regime Militar com a valorização da psicologia do desenvolvimento como subsídio para a tarefa educativa. Esse processo ocorreu em virtude das novas exigências que as transformações do mundo do trabalho proferiram. Para dar conta dessas demandas, o campo da Educação Física ancorou a prática pedagógica, principalmente nas séries iniciais, nos aportes da psicomotricidade e utilizou as brincadeiras para alcançar seus objetivos educacionais. Desde meados dos anos 1980, muitas produções científicas em várias áreas das Ciências da Educação divulgaram e reforçaram os métodos ativos ancorados no lema aprender a aprender.

O aprender a aprender faz do professor o problematizador dos desafios que surgem nas atividades pedagógicas e oferta aos sujeitos da educação a possibilidade de desenvolverem competências e habilidades para a resolução dos problemas e conflitos presentes no conhecimento produzido/ressignificado nas aulas. O mote central é proporcionar aos sujeitos a possibilidade de construir conhecimentos capazes de habilitá-los para a resolução de problemas presentes no cotidiano de qualquer cidadão.

Nos anos 1990, a ascensão do pensamento neoliberal fomentou novas produções que engendraram, tanto mudanças nas políticas curriculares quanto nas políticas públicas voltadas à expansão dos processos educativos para além do espaço escolar.

No que tange às políticas curriculares, foram elaboradas reformas a partir do modelo proposto por César Coll, divulgado no Brasil no livro *Psicologia e Currículo*<sup>37</sup>, onde propõe a consideração de quatro referenciais para a organização do currículo: a) socioantropológico, que considera a complexidade que envolve e produz a realidade social das escolas em que o currículo será aplicado; b) psicológico, que visa o desenvolvimento integral do aluno (cognitivo, afetivo e motor); c) epistemológico, ancorado nas características das diversas áreas do saber; e d) pedagógico, que se produz a partir do conhecimento gerado na própria sala de aula em experiências prévias. Essas referências foram engendradas a partir de conceitos formulados na psicologia da educação, a saber: o nível do desenvolvimento operatório (proposto por Jean Piaget);

---

<sup>37</sup> COLL, César. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1997.

conhecimentos prévios e aprendizagem significativa (apresentados por David Ausubel); zona de desenvolvimento proximal (concebida por Lev Vygotsky) e, ainda, esquemas de conhecimento oriundos de abordagens estruturalistas e sistêmicas, como as de Edgard Morin (LOPES; MACEDO, 2011). Todos esses autores tomaram conta da cena a respeito das possibilidades de aprendizagem na educação brasileira entre os anos 1970 e 1990.

Outra produção neoliberal que influenciou as políticas na época foi a criação e a proliferação de ONGs com finalidades educativas e que fizeram do esporte seu canal de atuação social. Essas instituições centraram esforços no esporte educacional<sup>38</sup>, elaborando propostas de intervenção didática ancoradas no desenvolvimento das competências e habilidades divulgadas para a Educação Física, conforme documentos oficiais do período e que estavam assentadas nos referenciais citados acima. Cabe aqui o destaque, que o professor orientador atua na coordenação e formação de professores desse segmento e publicou o livro mencionado a partir de experiências pedagógicas realizadas no campo do denominado esporte educacional. A ONG em que atua atende crianças e jovens da periferia e faz incursões em cidades empobrecidas no interior do Brasil, estendendo a pedagogia dos jogos educativos aos professores de Educação Física das redes municipais e estaduais de ensino das localidades visitadas que, em função de convênios firmados, não lhe resta alternativa a não ser sucumbir à proposta de ensino apresentada como salvadora. Nas capitais, a ação dessa ONG ocorre em algumas escolas públicas durante o contraturno da jornada regular dos alunos<sup>39</sup>.

Outro aspecto relevante que difere as obras estudadas para a construção do TCC refere-se ao que se entende por jogos e brincadeiras. Para Neira e Nunes (2006), o jogo é conceituado como termo que abarca as formas lúdicas que expressam uma dada cultura. Aproximando essa definição da Educação Física, os autores denominam jogo às práticas corporais sistematizadas e culturalmente transmitidas como as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, que podem ser tematizadas nas aulas de Educação Física em conformidade com a sua ocorrência social, visando à compreensão das forças

---

<sup>38</sup> Na gestão FHC, novas políticas de Estado foram promulgadas para o esporte. A mais relevante foi a Lei de Incentivo Fiscal, que estabeleceu o fomento de patrocínios de empresas privadas para a prática esportiva. A Lei dividiu, com vistas ao fomento, o esporte nas categorias educacional (na educação básica), participação (adultos) e alto rendimento (profissional). Como efeito, diversas empresas investiram no esporte educacional, divulgando suas marcas para população empobrecida e abandonada pelo Estado. Com isso, construíram junto à população em geral discursos de responsabilidade social e maior eficiência gerencial do que o serviço público. O que contribuiu para o fortalecimento das parcerias público-privadas e a privatização direta ou indireta dos serviços e deveres do Estado (SIPLIANO SILVA, 2010).

<sup>39</sup> O estudo de Sipliano Silva (2010) indica que essas incursões de ONGs nas escolas públicas são parte das estratégias de desmonte das funções do Estado e transferência das mesmas para o setor privado.

reguladoras da cultura e o reconhecimento da diferença<sup>40</sup>. Já para Rossetto *et alli* (2005), jogo difere de brincadeira. As brincadeiras são adaptadas aos objetivos relacionados ao desenvolvimento das competências e habilidades almejadas. Ou seja, são invenções (adaptações) dos professores de Educação Física com caráter funcional, universal e produtor de identidades hegemônicas, logo distante dos significados que acontecem nas culturas. Não à toa, sua produção e aplicação ocorrem em locais que atendem à população desassistida pelo Estado, fortalecendo dispositivos de subjetivação neoliberal. Ao solicitar a leitura de obra contraditória à sua, o orientador faz crer que também está imerso na confusão de fronteiras que cercam o âmago do significante Educação Física. Como se verá mais adiante, esse posicionamento não ocorre por desconhecimento ou sem querer.

A luta para a consecução do TCC foi árdua, mas não foi em vão. Destaca que os estudos decorrentes da batalha lhe permitiram obter êxito no concurso público. Em relação ao concurso, não se preocupou com o edital e acrescentou aos textos lidos nas disciplinas escolares o referencial da Secretaria Municipal de Educação referente à Educação Física, que se baseia na mesma epistemologia abordada nas aulas de Educação Física Infantil e Educação Física no Ensino Fundamental e Médio.

[...] as aulas me marcaram devido à maneira como o professor conduzia a discussão, sempre instigando os alunos a exporem suas ideias, muitas vezes com opiniões contrárias. Além das discussões das quais nunca participei, porém muito atento, acredito que as aulas me ajudaram muito para passar no concurso da prefeitura, durante a prova, me lembrava das aulas, das discussões como se fossem filmes na minha cabeça (*BENIO*).

Bem ao gosto do neoliberalismo, essas marcas parecem que ficaram por conta de sua utilidade.

#### ***4ª Parte: XLR8 é acionado na luta contra o tempo***

*XLR8 tem a capacidade de manipular a fricção para alcançar velocidades acima de 400 km/h em um instante. Usando sua velocidade, produz ataques em sucessão rápida. Seus reflexos incríveis acompanham a rapidez, permitindo esquivar-se dos inimigos. Ben10 aciona a incrível velocidade de XLR8 para dar conta das exigências de sua formação. Tem que correr contra o tempo!*

Apesar da luta contra a reprovação e outras batalhas, *Ben10* inscreveu-se no concurso, acreditando que não haveria outra oportunidade tão cedo. Sem dúvida, sua

---

<sup>40</sup> Retomo que nas concepções pós-estruturalistas que fundamentam esta pesquisa, a diferença não é entendida no sentido estruturalista de diferença entre coisas identificáveis. O seu sentido é o de variação aberta, que não permite a captura do significante por uma identidade plena.

trajetória foi heroica. Muitas guerras foram travadas e inimigos derrotados para cursar simultaneamente a Licenciatura e o Bacharelado: cumpriu disciplinas em atraso, elaborou dois TCCs, realizou horas complementares e de estágio referentes aos dois cursos. Com certeza, não é tarefa para qualquer um. Fora isso, assim como muitos colegas, XRL8 também trabalhava ao mesmo tempo em que se multiplicava para dar conta de sua formação. Sem dúvida, trata-se de um esforço hercúleo.

Como amplamente debatido em estudo anterior (NUNES, 2011), as atuações dos discentes frente às exigências promovidas pelo currículo da formação inicial e às metas de formação do futuro egresso de Educação Física lhes solicitam a apropriação de técnicas de sobrevivência. Pode-se dizer que o percurso de formação vivido pelo sujeito assume o caráter iniciático da docência, trata-se de um ritual de passagem. Como pode ser notado em suas narrativas, *Ben10* vive no cotidiano da ação laboral a correria contra o tempo e contra si mesmo. Cursos, reuniões, eventos escolares, burocracia para preencher documentos (planos de ensino e diário eletrônico) contribuem para sua precarização e desgaste físico e emocional. Ele só não pode falar que isso é novidade, pois foi bem treinado durante a formação inicial.

A correria a qual *Ben10* se submetera ocasionou dificuldades que não permitiram concluir o bacharelado. Apesar de realizar o trabalho de conclusão de curso e cumprir a carga horária do estágio e das horas complementares, descrito pelos alunos e reforçado como as tarefas mais difíceis de serem cumpridas na graduação, faltou para ele realizar uma disciplina: Artes Marciais. Justifica que seu ingresso na área da Educação, as atribuições decorrentes e, principalmente, a realização constante de cursos para a sua formação contínua, impediram de voltar à faculdade para concluir o curso em aberto. Interessante notar, que apesar de engajado na Educação Física escolar e nas coisas da escola, *Ben10* diz que pretende um dia concluir o bacharelado para ampliar as possibilidades de trabalho. O sujeito apto e flexível do neoliberalismo está de prontidão para quando for chamado a atuar.

Quero voltar ao bacharel por conta do meu projeto de natação na escola, pretendo fazer pós em esportes aquáticos para melhorar o projeto (*BEN10*).

A correria vivida na formação inicial não terminou com o ingresso no mercado de trabalho. Antes mesmo de completar a Licenciatura, *Ben10* se inscreveu no concurso público para cargo de professor de Educação Física nos níveis I e II do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de São Paulo. Êxito obtido, o problema passou a ser outro.

Em função das dificuldades para a conclusão do curso de Licenciatura, conseguiu entregar toda a documentação necessária para a contratação junto a SME no prazo final. Isso graças aos esforços do pai e à orientação de pessoas próximas. A participação do primeiro foi essencial, pois o mesmo, pessoalmente, pressionou a secretaria da faculdade para que acelerasse a cessão da documentação probatória. Enquanto sujeito da periferia, *Ben10* precisa de algo mais para exigir seus direitos enquanto sujeito-cliente: são necessários variados vetores de força.

A condição de ser cliente, descrita consistentemente em Nunes (2011), é a condição de ser cidadão nestes tempos. A cidadania neoliberal faz trocar os direitos consolidados, mas nem por todos alcançados na Modernidade, pelos direitos do consumidor. O que se viu no estudo é a ênfase em modos de subjetivação que constituem a cidadania como ação de exercer o direito de consumir. E assim fez *Ben10*.

A questão é emblemática porque introduz o sujeito em um campo de força jurídico privado que antes era alçada do Estado. O que comprova que existe, de fato, um novo poder que impõe certas políticas oficiais, especialmente no campo econômico. Para Capella (2004), esse modelo de cidadania origina-se de um poder supraestatal que favorece o monetarismo, a desregulamentação, o livre comércio, o fluxo de capital e a privatização em massa. Esse movimento favorece que os representantes políticos proporcionem a transferência das decisões fundamentais da esfera pública para a privada.

Ora, a educação é uma concessão do setor público para o privado que determina certas lógicas. No interior das instituições privadas, as relações se estabelecem pelo direito ao produto comprado: a titulação superior. A partir do momento em que as exigências foram cumpridas e as mensalidades pagas, cabe ao sujeito cliente fazer valer seus interesses e acelerar os modos como os trâmites internos estão estruturados. Ao prestador de serviço cabe atender às exigências de sua clientela. Mais ainda! No caso, a faculdade, o prestador de serviço, enquanto formador de sujeitos, sofre com o que formou – sua exigente e apressada criatura!

A classificação obtida no concurso também contribuiu para o sucesso da contratação, visto que foi nomeado na segunda chamada, em torno da 500ª colocação. Convocado para ocupar o cargo em meados de maio de 2011, desde então, mantém-se na mesma escola. Como efeito, *Ben10* evoca, volta e meia, XRL8 para outros corre-

### **Episódio 3: Aquático e o início da carreira**

*Aquático é forte, podendo levantar mais do que seu próprio peso e perfurar facilmente um buraco. Tem dentes e garras extremamente afiados, que podem cortar ou esmagar quase qualquer material sólido, incluindo aço, e é uma de suas principais formas de ataque. Esses atributos tornam este alien submarino páreo para os predadores terrestres.*

Ao longo de seus quatro anos no exercício da docência, *Ben10* realça as suas transformações. Afirma que ao ingressar na profissão era um professor histérico, “daqueles que só grita com o aluno, manda ficar quieto e não entende nada” (educação, criança, escola). Iniciou com os pequenos (anos iniciais do Ensino Fundamental). De modo controverso às suas afirmativas, realçou a facilidade no trato com essa faixa etária por “levar tudo na brincadeira” e ser “tudo mais fácil”. Em seguida, passou a lecionar para duas turmas do Ensino Fundamental II que gostava muito e os acompanhava desde o Ensino Fundamental I. À medida que as turmas ascendiam para outra etapa, *Ben10* resolveu acompanhá-las em busca de novos desafios. Manteve-se um “professor muito chato e desorganizado”. Não tinha paciência e, costumeiramente, encaminhava os alunos para a direção por menor que fosse o motivo. A consequência era o desgaste.

A narrativa é outro indicador que indica que a formação inicial em Educação Física pouco contribuiu para com o exercício da docência no chão da escola. Isso é percebido desde a graduação. Não à toa, o consumo de cursos de especialização e outras modalidades é corriqueiro entre os futuros egressos<sup>41</sup>. A ênfase no ensino das técnicas relativas ao saber-fazer acrescida da ausência de aulas de Didática em sua formação inicial, não possibilitou a *Ben10* tomar ciência a respeito de vários temas relativos à Educação como: gestão da sala de aula (organização didática); concepção de sujeito, currículo e planejamento e, principalmente, a discussão epistemológica que envolve toda a organização curricular. No início de carreira, essas questões passaram ao largo das suas preocupações ou conhecimento.

Diante disso, o que fez *Ben10*? Ingressou em um curso de gestão escolar e, posteriormente, matriculou-se na faculdade de Pedagogia. Sem os saberes necessários, diante da sua narrativa é possível inferir que atuou no início da carreira a partir dos saberes aprendidos na sua experiência pessoal enquanto aluno e sujeito de uma sociedade que discursa de forma hegemônica o que é e como deve ser um professor. Talvez por isso, *Ben10* retoma práticas de controle dos alunos que, provavelmente vivenciou na época de sua escolarização. Práticas que sabemos bem são predominantes

---

<sup>41</sup> É notório a intenção dos discentes e o incentivo de docentes e das próprias IES para que os mesmos realizem estudos de pós-graduação, de preferência na instituição que os formam (NUNES, 2011).

nas formas representadas em muitos filmes, seriados, desenhos animados etc.. Práticas associadas ao modelo conservador de escola, às pedagogias tradicionais e enraizadas no senso comum sobre o que venha a ser a escola, a escolarização e a docência<sup>42</sup>.

No tocante ao planejamento, reforça as denúncias de autores como Fussari (1990), Corazza (1997) e Moretto (2007) que indicam as dificuldades dos professores em elaborar seus planos de ensino, apenas reproduzindo-os mediante exigências laborais e, principalmente, as dificuldades para reconhecê-los como ato político e social (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2001) ou como estratégia de política cultural (CORAZZA, 1997).

Aos poucos, o contato com os pares e a sua experiência laboral foram transformando *Ben10*. Dois colegas foram fundamentais por conversarem bastante e acolherem as suas angústias. Um deles, inclusive, sugeriu que abandonasse a gritaria e procurasse ouvir e conversar mais com os alunos. Rapidamente, isso modificou o relacionamento com as crianças e, afirma, “conseguiu dar aula”. Com isso, passou a fazer anualmente uma retrospectiva da maneira como atua na escola.

Venho tentando melhorar todo ano (...) eu faço uma retrospectiva do que eu fui (...) Eu tenho que ser melhor. Acredito assim, tanto pelos meus colegas de trabalho, quanto pelas minhas formações dentro da escola (*BEN10*).

É muito interessante pensar nas forças pelas quais o sujeito é interpelado, convidado para fazer de si um objeto analisável e modificável para si mesmo. Por conta dessa possibilidade de prática de liberdade, se, por um lado, *Ben10* enuncia a importância da construção dos saberes docentes mediante a convivência com os pares da escola, enfatizando processos coletivos na produção dos cuidados e conhecimento de si e das técnicas necessárias para deixar de ser um professor “muito chato”, por outro, incorpora outra proposição neoliberal: a questão do professor reflexivo. A reflexividade pedagógica docente é mais um regime de verdade fomentado nas práticas escolares, que ancorou com força nos discursos docentes destes tempos.

Em tempos de influências neoliberais na educação, a formação do professor ocupa lugar destacado. Diante de novas intenções e metas para a formação e regulação das populações, os processos de sua profissionalização foram questionados, reduzindo a profissão docente a um conjunto de competências técnicas. Maués (2003) destaca a pedagogia de competências como aquilo que alinha as reformas educacionais à ação

---

<sup>42</sup> Arrisco a fazer aqui uma inferência a partir dos conhecimentos produzidos acerca da prática docente nas escolas. *Ben10* não justificou seu modo de atuar e tampouco foi indagado quanto ao modo como percebia a atuação dos docentes frente aos alunos na sua escolarização básica.

pedagógica. Valoriza-se excessivamente as competências necessárias para o mercado de trabalho, enquanto os conhecimentos da escola tradicional são criticados, rotulando-os de obsoletos e inúteis para a vida cotidiana.

Esta redução estimulou o enfoque da prática reflexiva como eixo organizador da formação docente. Não há intenção de enveredar por esse debate, mas, assim como em outros enfoques aqui apresentados, enxergar rastros de sua existência na subjetivação de *Ben10*.

Enquanto dispositivo de governamentalidade, nos anos 1990, as políticas públicas para a formação de professores instauraram a noção de que os docentes não necessitam de longos programas iniciais de formação. Os reflexos disso podem ser observados no currículo da formação inicial vivenciado por *Ben10*. É possível entender porque o tempo de duração dos cursos é reduzido. O que importa é que seja o suficiente para o domínio de algumas habilidades técnicas básicas. A lógica é continuar aprendendo por toda a vida e aprender fazendo, em serviço, e ser capaz de refletir sobre o que se faz na ação. Essas características decorrem da concepção do profissional flexível, já anunciada. Nesse contexto, o professor não necessita ser um intelectual com uma base teórica e prática ancorada em princípios filosóficos e históricos. Os seus atributos pessoais, sua capacidade de criação e adaptação às demandas da prática ganham destaque. Foram essas as condições que viabilizaram a formação de professores baseada somente no ensino, sem pesquisa e extensão – que caracteriza a maioria esmagadora das IES, além de abrir um canal para que profissionais de outras áreas, por meio da chamada complementação pedagógica, tornem-se professores.

Essas políticas formativas justificaram-se mediante discursos produzidos por estudos sobre o panorama da formação de professores no Brasil, além das concepções sobre a natureza do trabalho pedagógico e sua eficácia. Não é por acaso que os próprios professores são os mais críticos em relação aos seus colegas diante do acomodamento de alguns que insistem no emprego de saberes denominados ultrapassados.

Diante desse cenário, o alicerce do aprender a aprender aplicado à formação do professor, seguido dos quatro pilares propostos pela Unesco e a preocupação pragmática e utilitária para a seleção do conteúdo a ser ensinado tomaram a cena. O resultado tem sido a imposição para que as escolas tomem para si a articulação coerente entre "o quê", o "como" e o "para quê" se ensina. Tal articulação é regida por conteúdos escolhidos conforme sua utilidade imediata para o aluno e provindos somente de problemas da prática, excluindo totalmente as problematizações que envolvem os "porquês" das escolhas e a própria função da educação e do professor em nossa sociedade. Frente a

isso, o “como” se reduz às metodologias ativas, que colocam o alunado diante de situações-problema artificialmente elaboradas a fim de que possam construir os conhecimentos utilizáveis em uma sociedade ávida por mudanças.

Foram essas as condições que engendraram práticas discursivas e não discursivas a respeito da formação dos professores. A perspectiva dominante é um processo de desenvolvimento profissional permanente, que inclui a formação inicial e continuada concebidas de forma articulada. Na sociedade do conhecimento, complexa e de risco, o professor não pode parar.

A condição para a formação de professores estabelece o princípio ação-reflexão-ação, utilizando e hibridizando discussões do meio acadêmico simpáticas às concepções críticas. O resultado tem sido o reforço do aprender fazendo, à medida que reconhece um conhecimento na ação que orienta boa parte das atividades do professor. A reflexão, na maioria das vezes, decorre de crenças, de noções parciais das teorias da psicologia do desenvolvimento, ações espontâneas, da experiência prática do exercício profissional e se expressa em um saber fazer.

As políticas formativas enaltecem o professor como ser reflexivo e fundamentam-se em estudos de renomados pesquisadores internacionais como Nóvoa (1997), Shön (1997), Zeichner (1993) e Perrenoud (1993), reforçando a valorização do conhecimento produzido no cotidiano do professor: o conhecimento advindo de sua prática. A ênfase que tais teorias dão às histórias de vida dos professores parece favorecer a aceitação dos professores a respeito dessa ação ou favorece a sua divulgação mediante processos de identificação. A influência dos autores citados favoreceu a adoção do fundamento ação-reflexão-ação e alicerçou o argumento que leva a formação do professor a ser aligeirada e constante. Não é à toa que os cursos de formação continuada se ancoram na capacitação para o fazer do dia seguinte<sup>43</sup> e os professores enaltecem a necessidade de “agregar conhecimentos”.

Outra questão que merece destaque é que os currículos para a formação de professores não deixam de levar em conta ou reiterar as funções atualmente definidas para o professor, divulgadas em documentos oficiais: a) garantir a aprendizagem de todos os alunos nas diferentes áreas de conhecimento; b) conceber, realizar, analisar e avaliar as situações didáticas e intervir no processo de ensino aprendizagem dos alunos. c) gerir os trabalhos da classe; d) participar da elaboração do projeto pedagógico da

---

<sup>43</sup> No campo da Educação Física proliferam os cursos de especialização Lato Sensu que divulgam métodos e atividades de ensino, sobrevoando os aportes conceituais que as sustentam. Em geral, citam alguns autores de referência, sua biografia e principais obras.

escola e dos conselhos escolares; e) participar da integração das escolas com a família e a comunidade; f) participar da comunidade educativa e profissional (BRASIL, 1997, p.45). *Ben10* encontra-se plenamente enquadrado: participa, executa e orgulha-se de dar conta de suas funções, ao menos, é o discurso que reverbera com galhardia e propriedade. Os preceitos neoliberais oferecem ao professor um novo *status*: o de ser um profissional reflexivo.

No campo da formação docente, enfatiza Perez Gomez (2000), o conceito de reflexão não é unívoco e, por assim ser, possibilita práticas diversas e contraditórias. O autor indica duas principais perspectivas a respeito da prática da reflexão: a prática, que tem por base a aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática e a de reconstrução social, que visa a provocar a emancipação das pessoas. A perspectiva prática tem sua origem em Dewey e teve, no Brasil, grande contribuição de Donald Schön (1997), para quem a reflexão pode ocorrer na ação ou de maneira retrospectiva e é comprometida com a aquisição de saberes e competências retirados da análise da prática. Na perspectiva da reflexão para a reconstrução social, no Brasil, ganhou relevo o trabalho de Kenenth M. Zeichner (1993), cuja perspectiva é caracterizada pela tendência democrática e emancipatória por meio da qual a prática reflexiva conduzirá o professor a sensibilizar-se pelas situações de injustiça e desigualdade dentro da escola e na sala de aula. A reflexão seria, então, uma prática social, tendo em vista uma sociedade mais justa.

Perez Gomez (2000) distingue as noções apresentadas por esses autores, classificando-as em três níveis. No primeiro, a reflexão sobre a ação visa alcançar objetivos educacionais, não entendendo os contextos institucionais como problemáticos. O segundo nível revela a preocupação com pressupostos, valores e consequências aos quais as ações estão ligadas. No terceiro, a reflexão emancipatória centra-se em critérios morais, éticos, sociais e políticos presentes no discurso sobre a ação prática e inclui as forças institucionais e sociais que limitam a ação do professor e a eficiência de sua prática.

Como se pode notar nas suas falas, *Ben10* assujeita-se diante desses discursos e ressoa enunciados produzidos e influenciados pelo contexto neoliberal. Aqui, como no transcorrer de sua fala, a questão do sujeito ganha outros questionamentos. Em outros tempos, o que ele apresenta como professor chato, sem paciência, que grita não era negligenciado tampouco desclassificado na sociedade: era a norma. Agora, inserido mais tempo na docência, logo, em seus discursos, assumiu a posição de sujeito exigida

para estes tempos: o professor reflexivo. Sem dúvida, o neoliberalismo coloca os alienígenas de *Ben10* em cheque.

Nos volumes II e III da *História da Sexualidade*, Foucault (1998; 2005b) examina as formas e modalidades da relação com o eu que constituem o sujeito e pelas quais ele se reconhece como tal. O sujeito é envolvido pela conexão entre práticas discursivas e não discursivas historicamente específicas, a autorregulação normativa e as tecnologias do eu. Ou seja, variados saberes que, uma vez descritos e problematizados, contribuem para compreender como esse sujeito tornou-se o que se diz a seu respeito.

Com base nessa premissa, é possível identificar as condições que levam *Ben10* a dizer-se professor. Essa tecnologia do eu é invariavelmente decorrente de dispositivos que permitem que a reflexão de si mesmo seja feita perante o que se é dito sobre o sujeito professor, produto da poderosa maquinaria escolar, agora articulada com necessidades imperativas do neoliberalismo. Sem dúvida, os estados de dominação neoliberal parecem favorecer relações de poder dessimétricas em que a margem de liberdade é muito limitada.

Como o ingresso nos cursos de Pedagogia e em uma pós-graduação lato sensu em Gestão Escolar não bastassem, em decorrência das necessidades requeridas pelo exercício da docência, *Ben10* investe mais em si mesmo. Atualmente, está em vias de concluir um curso de extensão de Fortalecimento de Conselho Escolar, ofertado pelo MEC, do qual diz gostar muito. Destaca que o curso de Pedagogia que realizou foi sintético, aligeirado, pois muitas disciplinas foram suprimidas em função de ter realizado a Licenciatura de Educação Física. Informa que o curso que fez é específico para quem já é professor. Ou seja, mais uma vez, os dispositivos da governamentalidade neoliberal cruzam a sua vida. Afinal, a eliminação de disciplinas para a realização de uma segunda especialização permite obtê-la em alta velocidade, maximizando o tempo. Parece que em tempos neoliberais XRL8 deve estar sempre à postos.

*Ben10* retoma que assuntos como gestão democrática e conselho escolar não foram abordados na sua graduação. Isso é mais um dado da formação monstruosa, haja vista que na faculdade em que se licenciou estes temas são abordados na disciplina de Didática, da qual foi dispensado em função do aproveitamento dos estudos realizados na instituição que solicitou transferência. Para piorar, o mesmo ocorreu no curso de Pedagogia. *Ben10* é licenciado e pedagogo sem, no entanto, ter tomado contato com os conteúdos que são próprios da disciplina básica para o exercício da docência.

Esse é outro aspecto emblemático. Em tempos de mercadização e comodificação de tudo, as Instituições de Ensino Superior fazem uma comparação das grades curriculares dos cursos frequentados pelo sujeito da educação. Algumas disciplinas são “eliminadas” e o tempo do currículo fica mais enxuto. Frente a isso, seus sujeitos são seduzidos a matricularem-se em outro curso e, de forma aligeirada, obtêm mais certificações. Em trabalho anterior (NUNES, 2011), isso foi explicitado na relação entre Bacharelado e Licenciatura em Educação Física. Também é notório que na mesma instituição alguns formandos em Educação Física ingressem na Pedagogia, seduzidos pela possibilidade de completar o curso em um ano e meio mediante a eliminação de disciplinas. Noutros cursos de Licenciatura da mesma instituição como os de Geografia, Artes Visuais e Filosofia ocorrem o mesmo fenômeno. Há mais! O mesmo se dá no sentido contrário. Aos alunos da Pedagogia são ofertadas matrículas para fazerem os cursos citados nas mesmas condições<sup>44</sup>. Com isso, as IES mantêm suas metas econômicas e os sujeitos acrescentam mais certificados aos seus currículos *vitae*, mas com conhecimentos superficiais, que os induz a novas graduações e pós-graduações. Essa é mais uma estratégia de comodificação dos sujeitos e mercadização do conhecimento.

Mesmo não tendo acesso à literatura e conhecimentos da Didática na formação inicial, *Ben10* atribui para si a responsabilidade pela formação deficiente. Enaltece que o que lhe faltou ao ingressar na escola foi experiência com os alunos e isso foi proveniente do modo como fez o estágio. Assim como muitos, a ficha que registra as horas e atividades foi preenchida com a colaboração da diretora da escola em que realizou o estágio. A mesma era sua chefe em outro espaço laboral. Diz que houve compreensão por parte da diretora das condições improváveis do estudante que tem que trabalhar para subsidiar os estudos, fazer estágio e cursar a graduação. Aqui, sem dúvida, ele fala da posição de sujeito professor. Da posição de sujeito aluno essa ação é da ordem das resistências.

A falta de experiência, sugere, gerou, além das dificuldades de gestão da turma, um exercício docente desorganizado. Nos seus primeiros passos, não planejava as aulas. Pensava nas atividades que propunha aos alunos durante a aula. Com o passar do tempo, as dificuldades de organização geraram maior cuidado com o plano de aula. Hoje, tem diário de bordo, o qual utiliza para planejar com antecedência, em casa, as atividades de

---

<sup>44</sup> No caso da IES que *Ben10* estudou isso começou com a oferta de matrículas aos alunos de Educação Física para realizarem a graduação em Fisioterapia, que continha poucas inscrições. No interior do curso, essa “sedução” era propalada exaltando que eram áreas afins. Isso reforça as dúvidas de *Ben10* quanto à profissão a escolher.

ensino. Nele, mantém todas as aulas registradas e dados a respeito das “crianças que dão problema”.

Em relação à seleção dos conteúdos das aulas e da metodologia empregada, *Ben10* silencia. Indica poucas contribuições dos conhecimentos transmitidos na faculdade para sua prática pedagógica. Diz que utiliza uma coisa ou outra, mas a maioria aprendeu depois, no fazer docente.

Muita coisa a gente aprende aqui na prática. Não tem segredo certo! Cada classe é diferente. Você tem que arranjar metodologia diferente. Não tem um jeito certo! Uns vão funcionar só na base do tecnicismo, outros nem tanto. Vai ser muito diferente, porque é pessoa. Trabalhar com gente é muito diferente. Cada dia, cada pessoa vai ser diferente. Um ano a turma vai tá de um jeito. No outro, vai tá de outro. As metodologias você vai mudando conforme a turma (*BEN10*).

Esse confronto com a realidade foi explicado por Raymond e Tardiff (2000) para quem nos primeiros três a cinco anos de carreira o professor desenvolve seus saberes. Também cabe aqui a crítica que Neira (2014) desfere aos currículos da formação inicial em Educação Física, taxando a relação entre discente e o currículo como Síndrome de Estocolmo. Ou seja, os alunos vivem anos sob a pressão e a intimidação, decorrentes das relações institucionais, não percebem a fragilidade dos modos de operar do currículo e, muitas vezes, até a negligência de alguns docentes responsáveis. Na condição de reféns do processo, passam a valorizar a formação, os professores e atribuir para si a culpa pelas insuficiências, dificuldades e conflitos que se estabelecem na ação docente.

Para Pérez Gomez (2000), a função do docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa. Para o autor, existem certas exigências para configurar um determinado tipo de professor que possa colocar em ação as concepções de ensino e currículo que atendam às demandas da escola contemporânea. Como já foi abordada no caso em tela, a formação de *Ben10* assenta-se em um currículo Frankenstein que mistura tendências, abordagens, teorias, discursos e práticas sobre o que vem a ser o ensino de Educação Física, que não poderia resultar em outra concepção a não ser a monstruosa. Sem dúvida, *Ben10* se aproxima da perspectiva técnica e a mistura com a perspectiva prática.

Na primeira, a atividade profissional é instrumental e dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. A segunda fundamenta-se no pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa que se

desenvolve de modo diferente e em lugares singulares. Ou seja, é um fazer determinado pelo contexto, com resultados imprevisíveis e exige do professor opções éticas e políticas, que fazem dele um artesão ou profissional que desenvolve uma sabedoria experiencial, permeada por uma criatividade capaz de enfrentar a adversidade de situações únicas, incertas e conflitantes que caracterizam o cotidiano da sala de aula.

Em termos neoliberais, a formação precária e aligeirada não permite que os discentes tenham tempo e condições para aprofundarem os conhecimentos e bases epistemológicas que influem a prática docente. As exigências que nos fala Perez Gomez para consolidar um ensino comprometido com mudanças sociais parecem estar cada vez mais distantes de se concretizarem. O que se tem é uma hibridação de discursos, que indicam que nem uma coisa nem outra foram apresentadas na formação inicial e a necessidade do consumo de certificados se potencializa. Afinal, como fazer para encontrar um “método adequado” a cada turma?

Foram essas as condições que o levaram a cursar outros cursos, sejam de graduação ou complementação. Informa que as faculdades de Educação Física não abordam coisas que são típicas da escola. Acha que não é necessário ser alfabetizador, mas tem que ajudar o aluno aprender a escrever. Reclama da ausência de saberes referentes às características sociais das crianças, de saberes que facilitem conversar com elas. E isso, enfatiza: não se aprende no curso de Educação Física.

Sua trajetória na escola vem se constituindo de modo a afirmar formas de atuação que hibridizam tendências, saberes e a especificidade do lugar da prática pedagógica. O que se observa é que sua atuação profissional internaliza tradições que estabelecem determinadas maneiras de saber e fazer, tecidas de crenças, expectativas e valores que se imbricam nos modos de conceber e planejar a prática pedagógica, trabalho docente, atividades discentes, gestão escolar e sujeitos da educação. Para além dos rituais que a cultura escolar constrói e das imposições organizativas e burocráticas, pode-se notar que são esses os aspectos que fazem pressupor a existência no cotidiano escolar de formas particulares de tradução dos conhecimentos adquiridos tanto na formação inicial como continuada, das políticas educativas ou de se poder observar como tudo isso é efetivado e ressignificado no cotidiano escolar.

#### **Episódio 4: Insectoide e a sedução neoliberal**

*Em qualquer situação que necessite o voo, Insectoide é a escolha de Ben. As asas finas que batem rapidamente lhe permitem mover-se em altas velocidades no ar e se esquivar de ataques com a mesma precisão e rapidez. Seus quatro olhos lhe dão uma ampla visão, incluindo a capacidade de olhar diretamente atrás de si e disparar fluidos. Para o combate corpo a corpo, tem uma cauda afiada e quatro pinças em suas pernas.*

O avanço dos processos de privatização e a linguagem mercantilista, introduzida pelas políticas públicas orquestradas pelos economistas neoliberais, incidem mudanças substanciais aos sistemas educacionais que invadem e colonizam a alma de seus sujeitos. Os discursos de maior eficácia do setor privado sobre o público não aludem às condições sócio-históricas daquilo a que se aplicam. Com isso, slogans de eficiência e qualidade servem de álibi para escamotear as implicações orçamentárias centradas no lucro, que dirigem as decisões tanto do setor público como do privado. Torres Santomé (2003) afirma que, no âmbito da educação, esses discursos alimentam subterfúgios para evitar debates mais amplos sobre as funções a serem desempenhadas pelas instituições de ensino, bem como as suas estruturas e formas de organização. Na formação de *Ben10*, eficiência e qualidade são fármacos que entorpecem a alma e produzem efeitos prolongados.

A sedução neoliberal, motivada por seus discursos de felicidade, marca *Ben10*. Retomando as influências da formação inicial, explica que a existência de dois cursos – Bacharelado e Licenciatura, não era percebida antes de entrar na segunda faculdade e, confessa, não conseguiu diferenciá-los com precisão. *Ben10* explica que na anterior, o curso era de quatro anos seguidos. Afirma que não havia divisão e as disciplinas eram anuais, o que acarretava menos conteúdos. Na seguinte, o currículo era semestral. O que gerou, no primeiro momento, pavor com a quantidade maior de disciplinas, logo, mais conteúdos. No entanto, essa condição anunciou outras formas da governamentalidade neoliberal seduzir seus sujeitos e, com isso, inseri-los na sua ordem discursiva da qualidade e da responsabilidade.

Diante dessa condição, destaca que os alunos têm que “correr” mais para dar conta dos estudos. Não à toa, em relação a isso, suas análises são positivas. Reitera que:

O currículo é mais completo, tem mais qualidade. O professor vai te dar conteúdo, mas você também tem que correr atrás. É o mesmo que aqui na escola. A gente vai tá passando o conteúdo, mas o aluno que tem interesse naquilo, vai correr atrás. Por ser um currículo mais amplo, tem muito mais opções, muito mais coisa, isso te dá um pouco mais de ousadia para você tentar fazer coisas novas, diferentes, na escola. Ou, até mesmo você se apropriar de coisas diferentes que você não está acostumada (*BEN10*).

Esse tipo de fala é mais um indicador da força do neoliberalismo vivido na formação inicial e levado a circular por *Ben10* no cotidiano laboral. Diversos são os autores na área da Educação que ao efetuarem suas críticas às forças neoliberais, afirmam que sua articulação não apenas cria realidades como elimina e inviabiliza a busca por outras. Silva (1992) reforça o silenciamento das vozes subalternizadas produzido pelo modo como os discursos neoliberais invadem a arena social. Não que elas não falem, a questão é o que se fala. O que produz, reproduz e reforça de tal modo que a força neoliberal acaba por fazer prevalecer seus efeitos mais funestos.

A fala de *Ben10* contém elementos da retórica neoliberal na área da Educação. O primeiro refere-se à equivalência dos termos qualidade e quantidade. O segundo enfatiza o auto-interesse. O terceiro, de forma subliminar, envolve uma das máximas do pensamento educacional contemporâneo: a inovação; elementos marcantes de um conjunto de tecnologias que envolvem políticas que produzem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática pedagógica. Por essa vereda, *Ben10* precisou do Insectoide para tentar perceber as formas diversas de sedução do inimigo e lutar contra elas.

O conceito *qualidade*, produzido pelo neoliberalismo e presente na Educação, decorre das práticas empresariais. Sem cerimônia nem mediações é transferido para o campo educacional. A noção de qualidade da educação é reproduzida massivamente nas mídias e nos discursos de profissionais das diferentes áreas. Ancora-se apenas nas noções de desempenho obtido pela mensuração dos resultados nos exames e testes de larga escala, alcançados pelos estudantes em avaliações conteudistas. Ou seja, uma boa escola ou um currículo mais completo são aqueles que transmitem mais conhecimentos. Não está em jogo o quê nem como são transmitidos.

O que se vê é a importância atribuída ao problema da qualidade. Não permite brechas para discussões sobre o que se entende por escola de qualidade ou boa escola, por professor de qualidade ou bom professor. A retórica neoliberal encontra outros campos para fortalecer-se. Em termos comerciais, a profusão de ofertas de produtos para consumo – a quantidade mistura-se com a marca da qualidade de quem as oferece. Isso parece encontrar guarida na Educação e fortalece a noção de liberdade de escolha dos sujeitos. Não à toa, os discentes da Educação física não percebem as diferenças entre os cursos que realizam. Mas, concluem o percurso com duas certificações e atuam

em vários lugares, fazendo, muitas vezes, as mesmas coisas ou, para piorar, coisa alguma<sup>45</sup>.

Autores radicados no Brasil como Vitor Paro, Pablo Gentili, Gaudêncio Frigotto, Roberto Leher e estrangeiros como Mariano F. Enguita, Torres Santomé, Perez Gomez, Michel Apple, Stephen Ball, e tantos outros, enfatizam que a retórica que enlaça a noção de qualidade refere-se à capacidade flexível de adaptação individual dos sujeitos às demandas do mercado de trabalho. A função social da educação esgotar-se-ia neste ponto, pois no momento seguinte o problema é de cada um, cabendo apenas “correr atrás”, isto é, lançar-se ao mercado na busca por um emprego. A educação deve apenas oferecer a ferramenta necessária para competir nessa arena e o restante é por conta da pessoa.

O outro enunciado ancora-se em um dos pilares teóricos do neoliberalismo: a Teoria do Capital Humano. Nesta, todo comportamento humano é baseado no autointeresse econômico dos indivíduos operando em mercados livremente competitivos. Outras formas de comportamento não são sequer consideradas ou, entendidas como distorções do modelo, devem ser corrigidas.

Essas posições indicam que os sujeitos estão inseridos no mercado, que implica uma forma de cidadania comercial. No seio deste novo ambiente moral, torna-se natural e corriqueiro que todos sejam induzidos a uma cultura do autointeresse. As motivações pessoais sobrepõem-se aos valores impessoais. A escola cria as condições ideais para o empurrão necessário. Os fatores de motivação inseridos neste novo paradigma de sociedade estão relacionados aos impulsos e valores que ancoram o comportamento competitivo e a luta pela vantagem. O que temos assistido através da ênfase no autointeresse é a celebração da competição e da disseminação dos valores do mercado na Educação. O currículo, por sua vez, ao promover mais novidades, mais possibilidades, enfatiza a correspondência moral entre o provimento público e empresarial.

Os efeitos do autointeresse são visíveis na fala de *Ben10*. São “marcados” pelos apelos “ao pragmatismo”. Isto pode muito bem ser visto como uma forma de adaptação aos incentivos do mercado em termos de ações e de práticas. O autointeresse surge também manifesto em termos de sobrevivência: salvem-se os melhores! Os que correm atrás. Mas, correr para onde? Atrás do quê? E o que for encontrado será que possibilita alcançar êxito na aprendizagem ou nas empreitadas da vida? E o que acontecerá com quem chegar depois ou cansar durante a corrida e desistir? Mediante as análises de Ball

---

<sup>45</sup> Essas afirmações decorrem das análises realizadas em estudo anterior (NUNES, 2011).

(2001) a respeito das mudanças geradas pela globalização na Educação, posso dizer que o autointeresse se caracteriza como uma crescente e predominante orientação rumo ao bem-estar interno da instituição e de seus membros (os melhores) e a um distanciamento das questões sociais e educacionais, emergenciais ou não, de cada comunidade.

A retórica da inovação, embutida na fala de *Ben10*, tem longa tradição nas pedagogias liberais e ganhou força com o Relatório Jacques Delors. Trata-se de um documento decorrente da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, promovida pela Unesco, com apoio da Unicef, o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Bird. Publicado no Brasil sob o título de Educação – um tesouro a descobrir (1998) e disponibilizado na internet pelo MEC, o documento teve por finalidade orientar as reformas educacionais dos países mais pobres e em desenvolvimento, tendo em vista a universalização da Educação Básica. O seu discurso ultrapassou o círculo oficial (governo e agências) e alcançou professores, estudantes e pesquisadores, o que favoreceu a sua disseminação (DIAS; LOPEZ, 2006). Em síntese, o seu teor aponta para a introdução de modelos de aprendizagem mais flexíveis para a formação para o trabalho. Sua justificativa assenta-se na necessidade dos sujeitos prepararem-se para a inovação, serem capazes de se adaptarem a um mundo em rápida mudança e dominarem as transformações. Indicadores que viabilizam os enunciados de *Ben10*.

Outro aspecto merece destaque. Como foi enfatizado em estudo anterior (NUNES, 2011), o discurso do “correr atrás” pode ser entendido como um dispositivo de segurança, que encastela o currículo e garante sua manutenção, salvaguardando interesses docentes e macropolíticos. Esse discurso, transformado em acontecimento, enfraquece também as possibilidades de os sujeitos da educação vislumbrarem as fragilidades de sua formação, assim como das políticas curriculares e educacionais, e exigirem abertura de diálogo para críticas e proposições de mudança curricular. O currículo dá o necessário e o discente auto-interessado responsabiliza-se pelo que falta. Não à toa, como foi visto, *Ben10* investiu em si mesmo.

(...) os cursos de gestão acredito que me ajudam nas questões pedagógicas do dia a dia, acredito que o professor deve estar em constante formação para melhorar seu trabalho (*BEN10*).

Ainda com Ball (2001, 2004, 2006) é possível dizer que a busca de cada um pelo melhor para si, para *ousar e fazer coisas diferentes* é concernente com a retórica do mercado que exige dos empregados, seja no plano individual ou no coletivo, que simultaneamente reconheçam e se responsabilizem pela relação entre a segurança do

seu posto de trabalho e a sua contribuição para a competitividade dos bens e dos serviços que produzem. A busca pelos conteúdos, pelas inovações, pelas mudanças, “fazem os indivíduos ‘quererem’ o que o sistema precisa para que opere satisfatoriamente” (LYOTARD, 1989, p. 62). Os sujeitos que assim o fizerem, expressam a sua iniciativa individual e demonstram estar aptos para atuar na sociedade mercadizada.

Dito de uma forma direta, os discursos da qualidade, do autointeresse e da inovação socializam os sujeitos em outra ordem, que encoraja o individualismo competitivo e o instrumentalismo. Algo bem ao gosto da McDonaldisação da educação (GENTILI, 1996). Os espaços que permitem a reflexão e o diálogo sobre os valores são eliminados. A premissa “a competição entre as pessoas é natural à condição humana” encontra no currículo e na cultura escolar muitos momentos para acontecer e naturalizar-se. O autointeresse se constitui em um monstro destes tempos.

Isso é visível na formação docente como denunciou *BenIO*. Se antes a escola era responsável pela formação do sujeito, agora ele se insere em uma infundável gama de cursos de toda ordem, caracterizados como formação continuada, ou seja, sem definição, sem fim. A formação continuada produz e oferece aquilo que está em evidência.

O autointeresse também encontra espaço na escola em função de políticas públicas educacionais que incentivam a realização de projetos denominados sociais e que visam a complementar o currículo, logo a formação dos sujeitos. Soma-se a isso, como já foi visto, o interesse de *BenIO* na conclusão do Bacharelado e na especialização *lato-sensu*. Aspectos que reiteram a condição diretamente vinculada ao empresariamento de si mesmo e dos outros. Em ação, *BenIO* também amplia seu campo de atuação.

O objetivo do projeto<sup>46</sup> é levar a modalidade pra criançada que não sabe nadar, fazer com que fiquem mais tempo na escola, descobrir algum talento, incentivar a prática de atividade física (*BENIO*).

Na *governamentalidade* neoliberal os sujeitos passam a ser entendidos como empresários de si mesmos, deixando à margem a noção de que a liberdade estaria garantida pela normalidade social ou pela relação normalizada consigo próprio. O governo de si empresarial implica olhar para si como sendo ele próprio seu capital, seu produtor e a fonte de sua renda. O sujeito empresário de si tem necessidades e produz

---

<sup>46</sup> Portaria 2750/11 – SME, de 27 de Maio de 2011. Regulamenta o Decreto nº 52.342 de 26/05/11 que institui o Programa “Ampliar” nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.

bens que configuram sua própria satisfação. Do mesmo modo, o sujeito empresário de si tende a investir em capital humano com o propósito de conhecer e satisfazer essas necessidades (FOUCAULT, 2008a).

Novamente a sociedade do controle entra em ação e sujeita os indivíduos às suas forças modeladoras monstruosas. Se nas sociedades disciplinares o salário era algo fixo, combinado previamente para a produção, na sociedade de controle ele é flexível. A qualquer momento alguma quantia pode ser acrescentada ou retirada. Pode ser por mérito e/ou produtividade como ocorre nas empresas e agora invade as políticas educacionais, ou pode ser por incentivo ao empreendedorismo. Isso fica evidente ao comentar o projeto de natação<sup>47</sup> que desenvolve na escola.

Existe sim a pontuação para evolução funcional, o artigo preciso procurar. Não sei de cabeça. Seria a portaria que regulamenta o projeto Mais Educação? É isso? Claro (que tem interesse), porque é uma maneira de melhorar meu salário, além do conhecimento que adquiero (BENIO).

A arte de governar o si mesmo do cidadão empresarial possibilita a criação de condições por parte do Estado que possibilitam a liberdade empresarial em um ambiente de mercado. Alerta Foucault (2008a) que a grade de inteligibilidade adotada para o comportamento desse novo sujeito é a grade econômica. Nessa, o sujeito só será governável na medida em que atuar em conformidade com os seus interesses. A atual *governamentalização* do Estado neoliberal sustenta as políticas de reforma do setor público, inclusive as da Educação Básica. Para Ball (2006), os efeitos de mercado nessas reformas possibilitam a mistura de incentivos e recompensas característicos da MacDonaldisação da sociedade, que permitem estimular respostas autointeressadas. Segundo Ball, essas reformas criam um novo ambiente moral, tanto para consumidores quanto para produtores, introduzindo todos em uma “cultura dos interesses do *self*”.

Outro detalhe precisa ser minuciado: as transformações nos sistemas organizacionais. No modelo empresarial neoliberal, a racionalidade empreendedora faz do sistema educacional um espaço de aperfeiçoamento. O conhecimento adquirido pode ir além da apropriação de técnicas do ensino de natação (o que denota que este também foi falho na formação inicial). Ele pode promover outra prática de normalização dos sujeitos como também aprender a desenvolver e valorizar uma cultura organizacional específica.

As transformações em voga desde as décadas de 1980 e 1990 substituíram o modelo de poder piramidal hierárquico e burocrático da organização das empresas pelo

---

<sup>47</sup> Anunciado na página 52.

modelo de poder em forma de rede. O modelo anterior é criticado por colocar as decisões no topo; controlar os trabalhadores, vistos como riscos de insegurança para a produção; podar iniciativas; as operações são repetíveis e calculáveis; as tarefas são fragmentadas e segmentadas e os procedimentos formalizados. Esse modelo tem como foco o cálculo, a segurança absoluta de expectativas. É dominado pela rotina e conecta os sujeitos como engrenagens. Foi feito para a estabilidade e não para a mudança. Sua máxima é o controle de qualidade (MARIA WEBER, 2008).

O modelo em rede introduz o conceito de qualidade total. Foi elaborado para aumentar a capacidade competitiva das empresas frente aos riscos que a complexidade da sociedade globalizada criou. Isso bombardeou as organizações burocráticas divididas em departamentos, cada qual com sua chefia e cargos de assessoria. Agora, os departamentos são transformados em centros de lucro. As relações são horizontais; trabalha-se em equipe; a eficiência é a prioridade; os talentosos valorizados; cada centro baseia-se na descentralização para a tomada de decisão; é autônomo e economicamente responsável por si. Seus sujeitos têm que ser empreendedores, logo, buscam por conta própria a melhoria de suas capacidades e não dependem de imposições hierárquicas para atuarem.

No campo educacional, o professor de Educação Física é o que parece estar mais à beira da estrada para trilhar esse caminho e incorporar a norma. Desde as políticas de Estado do governo militar tem-se o incentivo à criação de escolinhas de esporte ou turmas de treinamento como atividade extracurricular<sup>48</sup>. Se na sociedade piramidal que vigorou até os anos 1990, esse espaço era organizado de forma hierárquica e burocrática, na sociedade em rede, ações desse tipo passaram a depender de iniciativas pessoais. Nas escolas particulares é comum a “visita” de professores de Educação Física ou de outras disciplinas para ofertar projetos esportivos-culturais mediante uma parceria na qual a administração do setor seja feita pelo proponente e este se torne um centro de lucros, pois a escola ficará com uma parcela da arrecadação sem arcar com os encargos. Cabe ao professor empreendedor tornar viável o setor e criar estratégias sedutoras e viáveis para angariar uma grande quantidade de clientes e fidelizá-los.

Em que pese atuar no setor público, portanto, sem fins lucrativos, *Ben10* se aproxima da norma da estrutura em rede. Afinal, ele divulga o projeto; organiza e realiza o sorteio para o preenchimento das vagas; controla a presença; exclui os que não frequentam; convoca outros para o lugar e tem que manter a frequência de 20 alunos, no

---

<sup>48</sup> Assunto amplamente debatido na dissertação de mestrado (NUNES, 2006)

mínimo, para receber o valor determinado pela SME/SP e os pontos para a evolução funcional.

Essa cultura organizacional não é novidade. Ele está preparado para os riscos. Na sua formação inicial existe uma disciplina que orienta aos discentes à produção de projetos de ação que envolvam práticas corporais, tencionando adentrar escolas, empresas, condomínios, paróquias etc. Após a sua graduação, a IES em que se formou estabeleceu uma disciplina universal: empreendedorismo. Ou seja, em uma disciplina-aula-palestra para todos os cursos, incentiva-se o sujeito auto-organizado empreendedor de si mesmo.

Na mesma lógica, cabe destacar a presença das parcerias público-privadas oriundas do setor privado ou do terceiro setor que invadem as escolas públicas tendo nos esportes seu elemento sedutor. Para Gentili (2002), a presença dessas parcerias é uma forma indireta de privatização do setor público. Ou seja, a execução do projeto pelo professor ou pela ONG pode ocorrer na mesma escola. Com certeza, as diferenças não serão percebidas<sup>49</sup> e muitos se subjetivarão na superfície do mesmo discurso. Ball (1998) afirma que as políticas educacionais atuais introduzem o gerencialismo e a performatividade e têm na sua ponta, na mira de seus propósitos, a escola e seus sujeitos educáveis. No caso, a educação fomenta a nova cultura organizacional e, de certa maneira, contribui para a multiplicação dos espaços educativos para além do escolar. Afinal, na sociedade do conhecimento, os arautos de um mundo globalizado criam as condições de uma educação que se dá em todos os espaços e a todo tempo.

O projeto esse ano acontece duas vezes na semana com os alunos dos oitavos e nonos anos. A aula começa as 12h00min e vai até as 12h45min, os alunos tomam banho e depois almoçam antes de iniciar as aulas regulares (*BEN10*).

Como explica Foucault (2004), o sujeito se constitui de uma maneira ativa, através das práticas de si, que não foram inventadas pelo indivíduo. São esquemas que ele encontra na cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sociedade e grupo social.

Em relação aos estudantes, cabe destacar que a oferta de atividades esportivas também os insere na lógica da competição e empresariamento. Trata-se de um grupo de jovens habitantes de uma metrópole cosmopolita, suas vozes são silenciadas, suas trajetórias de vida são atravessadas pelas marcas de moradores da periferia de um

---

<sup>49</sup> No mesmo estudo (NUNES, 2006) foi detectada essa confusão de fronteiras entre a Educação Física curricular e a prática esportiva presente na atividade extracurricular.

mundo globalizado e saturado por imagens de vencedores sociais. Estão matriculados em uma escola pública, cujos discursos hegemônicos interferem nas suas expectativas de sucesso escolar, trazem consigo sonhos e desejos de inserção nos estratos valorizados da sociedade em que vivem. Nesse quadro, suas estratégias de convivência e sobrevivência em espaços multiculturais são influenciadas pelos discursos que o sucesso nos esportes lhes possibilitam. Quem sabe um deles se torne o talentoso que *Ben10* quer descobrir?

Mais ainda! As políticas educacionais em voga também são definidas por formas de regulação que os insere na ambiguidade destes tempos. São incentivados a praticar atividades físicas tendo em vista a melhora de sua saúde, a possibilidade de galgar o sucesso individual e, ao mesmo tempo, são encarcerados na escola para não correrem riscos de serem cooptados negativamente em função de seu tempo de ócio e condição social. Como se sabe, desde Thomas Arnold, passando por Henry Ford até os dias de hoje, o tempo de ócio dos jovens, assim como de todos os sujeitos das classes menos abastadas é visto como um risco à coesão social.

Também não é de hoje a transformação do espaço da escola a fim de atender outra lógica produzida pela globalização neoliberal. É necessário que as escolas atendam às crianças em período integral. Se antes a criança podia circular e brincar livremente pelos diversos espaços das cidades, pautados em leis e regulamentos produzidos pelas próprias crianças, como bem relatou Florestan Fernandes<sup>50</sup>, com o rápido processo de urbanização e crescimento dos grandes centros, caracterizado pela exclusão da classe trabalhadora, os espaços públicos de socialização e produção culturais foram cedendo terreno para os espaços privados. Por conseguinte, assistimos a um processo de privatização e de encurtamento do tempo e do espaço da infância na contemporaneidade. Sem poder brincar livremente pela cidade, a criança perde não apenas o espaço físico, mas, sobretudo, altera estruturalmente suas condições de produzir e de se relacionar com a cultura, com a sociedade e com a vida política. A escola acaba por colaborar com isso, pois as insere em uma profusão de atividades com caráter funcional, ocupando seu tempo de ócio sob os discursos da formação básica, da educação integral e de qualidade.

Entendo que é importante retomar as posições de Foucault frente ao tema. Para o filósofo (2012), a educação, as assistências públicas e o trabalho social, juntamente com a medicina e a psicologia são os pilares dos mecanismos de normalização existentes

---

<sup>50</sup> FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979. p. 153-258.

desde o início do século XIX e, portanto, herdeiros dos mecanismos disciplinares dominantes de então e que, em alguma medida, tomam o lugar das prisões. Não à toa, no projeto de *Ben10* e em outros similares, as crianças emendam as atividades com o horário curricular.

Em outro momento (NUNES, 2006), os dados produzidos em uma pesquisa com histórias de vida de sujeitos escolarizados e submetidos aos discursos e práticas do esporte na escola permitiram evidenciar que as atuais políticas educacionais que visam à integração de todos os alunos nas aulas evidenciam uma perspectiva neoliberal. Práticas realizadas nessa direção estabelecem como objetivo o desenvolvimento global, motor ou da saúde, tencionando atitudes individuais e autônomas para uma vida saudável e atuação no futuro profissional. Não se pode deixar de lado que as concepções globalizantes de Educação Física<sup>51</sup> visam, por um lado, a contínua alteração no comportamento motor durante o processo permanente de aprender a mover-se com controle e competência, ao longo do ciclo da vida, para a utilização nas esferas do lazer, do trabalho, da competição e no cotidiano particular e, por outro, a melhoria das capacidades proprioceptivas, tendo em vista o domínio de si e dos objetos com os quais os sujeitos se relacionam. Essas concepções visam à formação de identidades competentes para a esfera particular do trabalho (NUNES; RUBIO, 2008) e dominam a prática da Educação Física do final dos anos 1980 até os dias de hoje.

Na governamentalidade neoliberal estas são condições vistas como fundamentais para o sujeito enfrentar e adequar-se à vida moderna. Em estudo posterior (NUNES, 2011), estas metas e propostas foram observadas como hegemônicas nos discursos disciplinares do currículo ao qual *Ben10* se submeteu. Metas e políticas que se imbricam e subjetivam docentes e discentes.

Enquanto política pública de interesses neoliberais, a inserção de atividades esportivas nas escolas está consolidada desde os anos de chumbo<sup>52</sup>. Essas atividades associam-se às políticas públicas educacionais recentes, que programaram a ampliação dos anos de escolarização (SIPLIANO SILVA, 2010). Da maneira como são viabilizadas, em geral, não se constituem como democratização do saber, mas como forma de minimização da resistência das classes desprovidas de força política e econômica. Elas se consolidam como aumento do tempo de exposição dos jovens aos

---

<sup>51</sup> Essas concepções estão presentes nas propostas curriculares desenvolvimentista e psicomotora, consecutivamente (NEIRA; NUNES, 2006).

<sup>52</sup> Expressão que caracteriza o período mais repressivo da ditadura militar no Brasil. Iniciou-se em 13 de agosto de 1968, com a edição do AI-5 e terminou com o fim do mandato do presidente Emílio Garrastazu Médici, em março de 1974.

mecanismos de controle escolares e dos discursos do esporte e da atividade física, que, como já foi amplamente abordado, favorecem modos de subjetivação hegemônicos e com isso possibilita alavancar os interesses econômicos e políticos de apenas uma classe social. Não à toa, *Ben10* tem por objetivo a descoberta de algum talento e a melhoria da saúde daqueles que serão sujeitados às técnicas e dispositivos dessa ação.

Bauman (2008b) contribui para uma melhor compreensão do processo. Explica o sociólogo que a busca da boa forma e da qualidade de vida está localizada no futuro e, apesar de seus pequenos ganhos, parece aos seus seguidores que nunca se chega a ela e muito menos se tem a dimensão do quanto falta pra chegar. Os discursos da eficiência técnica e da boa forma, além de individualizantes, transmitem a sensação de que nunca se está bom, acabado. A busca por eles é incessante. O que incita ao consumo das atividades relacionadas à saúde. Por outro lado, o mito do herói que o significado da prática esportiva carrega produz efeitos nas identidades dos sujeitos de todas as classes sociais, principalmente nas menos abastadas. Nessas, o êxito no esporte é visto como possibilidade de ascensão social (RUBIO, 2001). E caso isso não ocorra, a produção de adeptos e consumidores de esporte também se viabiliza. É uma educação multipotente.

A questão não fica apenas no consumo, mas, também, no empreendedorismo individual. Os sujeitos da Educação Física sofrem influência dos discursos que exaltam os valores morais aprendidos e os benefícios adquiridos com o exercício da atividade física que a prática esportiva proporciona. Praticar esportes reveste o sujeito de potencialidades que o mercado deseja e prioriza. Afinal, ele tornar-se-á forte e saudável para enfrentar as exigências físicas do mundo laboral, aprenderá a trabalhar em grupo, cumprir as regras, não esmorecer diante de situações desfavoráveis, exercer a liderança, entre tantas competências necessárias à inserção no mercado de trabalho. Nessa situação, ao investirem e dedicarem seu tempo a si próprios, os sujeitos dessa empreitada também vão se tornando objeto de consumo, produtos para o mercado.

Nessa racionalidade formativa, a prática docente assume um caráter de neutralidade por se voltar única e exclusivamente ao interior das próprias práticas, explicitando apenas as metas do que é melhor transmitir. Não enuncia e acaba por deixar de lado qualquer noção de que o conhecimento é um campo de inteligibilidade das coisas do mundo construído em meio às relações de poder. O resultado tem sido a ausência de ações que levem em conta as forças que determinaram os modos de ser das práticas corporais e seu *status* hegemônico, além da ausência de outras práticas corporais no currículo ou nas ações extracurriculares. Isso tudo é dado como natural e o melhor para os seus sujeitos. Ancorado em Deacon e Parker (1995), posso dizer que

enquanto alvo (objetos) e veículos (agentes) dos discursos esportivos e saudáveis, além dos empresariais, os sujeitos da Educação Física (professores e alunos) assumem posições de sujeito inseridas no *biopoder* que regulam o comportamento da população sob o disfarce de que estão a fazer o melhor para a vida de todos.

Nessa direção, é importante frisar que se enganam os que pensam que a saúde é algo apenas relacionado aos órgãos do corpo, suas estruturas e funções. Ela é preponderantemente uma questão política, moral e de identidade. Afinal, para viver bem é necessário estar em boa forma. Corpo e saúde ocupam o centro privilegiado da discussão acerca do atual princípio ético, político e estético no governo de si e dos outros. Por certo, essas novas formas de pensá-los são deslocamentos de uma nova dinâmica das relações de poder do presente. Dito de outro modo: são novas formas de governo e regulação da população. Tratam-se de dispositivos da governamentalidade neoliberal.

Foucault (2012b<sup>53</sup>) ensina que os Estados modernos se consolidaram com a constituição de sociedades disciplinares. Nelas, investiam-se esforços nas instituições de confinamento dos sujeitos, como a escola, a prisão, o hospital, a fábrica a família e outras, a fim de se estabelecer o controle da sociedade sobre os indivíduos. Para ele, desde o século XVIII, estabeleceu-se uma otimização da qualidade de vida das populações. As noções de sexualidade, raça e degenerescência propagadas objetivavam a saúde das populações a fim de se obter maior regulação, segurança e produtividade. Foucault mostrou que, nessas instituições, as técnicas de governo estavam centradas no corpo dos indivíduos, controlando o tempo e o espaço das atividades, ordenando-os em termos de divisão, distribuição e alinhamento de funções etc., sempre submetidos a uma vigilância constante. O corpo ideal era o dócil e bem comportado. Os que escapavam à norma eram identificados para serem corrigidos ou expurgados, marcados como sujeitos anormais constituídos por patologias.

O mesmo Foucault (2002; 2008b) indica o esgotamento dos limites históricos dessa sociedade. Caracterizada pelas transformações do Estado moderno, no transcorrer na década de 1970, principalmente, essas instituições entraram em crise. Para Gilles Deleuze (1992), a sociedade disciplinar transfigurou-se para a sociedade do controle. O trânsito em meio a essas instituições ainda acontece, mas elas têm cada vez mais dificuldades em disciplinar os sujeitos. Elas passam a estimular outra lógica: da vigilância hierárquica para o controle de si. Da família para a escola, da escola para a caserna e da caserna para a fábrica, com algumas passagens pelo hospital. Por aí

---

<sup>53</sup> O assunto é contemplado em várias obras do filósofo.

transitavam as pessoas. Se o confinamento nessas instituições moldava o sujeito, nos tempos atuais o controle que é moldável, flexível. Ele se modifica conforme a música, conforme a necessidade, sempre em conformidade com a lógica: maior controle, menor custo.

As novas formas de controle transformam-se continuamente, produzindo a subjetividade flexível. Agora, o sujeito flexível tem que estar pronto para qualquer situação, seja ela precária, ambígua ou imprevisível. Para tanto, tem que ter um corpo apto (diga-se saudável) para enfrentar qualquer desafio e com eficiência. Ou seja, a escola parece manter-se como instituição disciplinar, mas apresenta elementos da sociedade de controle. Enquanto espaço-tempo de confinamento e investimento pessoal, o projeto de natação favorece a ambos. Mesmo com as múltiplas armas do Insectoide para enfrentar essas adversidades, aqui mais uma vez a governamentalidade neoliberal enlaça *Ben10*.

## Episódio 5: Massa Cinzenta e o coletivo da escola

*Massa Cinzenta é um alienígena semelhante a um sapo. Tem quinze centímetros de altura, mas tem um grande intelecto que dentre outras capacidades serve para resolver problemas e ajuda analítica em situações difíceis. A inteligência de Massa Cinzenta contribui para Ben10 atuar politicamente no coletivo da escola.*

Sua inserção na escola e mergulho nas atividades cotidianas colocam *Ben10* frente a frente com as ambiguidades destes tempos, com os modos de subjetivação que o inserem na lógica neoliberal ao mesmo tempo em que é objetivado pelas práticas que o aproximam da crítica a essa governamentalidade e, por conseguinte, com a possibilidade de promover sistematicamente rachaduras nas suas estruturas. Ou seja, a escola é um lugar em que os limites do neoliberalismo são permeados com intensidade.

Esses paradoxos podem ser observados na organização do cotidiano. Se, por um lado, a distribuição do tempo em frações reduzidas que interferem no trabalho, produz e reproduz o reforço do enquadramento dos sujeitos na lógica produtiva, por outro, aquilo que é produzido nos instantes das particularidades da cultura escolar, tais como assembleias e trabalhos coletivos, se potencializa como forma de resistência ao *status quo*. Como o currículo da licenciatura ensinou *Ben10* a lograr na correria necessária para dar conta das tarefas de sua formação, retomar isso no dia a dia laboral não aparece lhe trazer amarguras, pelo contrário. É condição de vida!

A gente se organiza, pra gente se organizar para algumas coisas que no dia a dia a gente não tem tempo de organizar. Não adianta, às vezes 15 minutos no intervalo... Não dá, então. Por exemplo, a gente parou, nós do fund 2 pra organizar nossos projetos de TCA<sup>54</sup>, que é trabalho que a gente quer fazer com o 9º ano. TCA, a gente tem as Assembleias que a gente tem aqui dentro da escola. Então, a gente também precisava organizar a Assembleia, como seria. A gente precisava organizar até o próprio sistema, o bendito SGP<sup>55</sup>. E a gente para pra isso, né! (*BEN10*)

No caso descrito, a escola em que *Ben10* atua burla, de certo modo, as intenções do sistema de ensino do município presentes no calendário escolar e faz do dia da (re)organização da escola, a parada pedagógica<sup>56</sup>, coisas para além do oficial. Nesses

---

<sup>54</sup> O TCA (Trabalho Colaborativo Autoral) resulta em uma intervenção social. Ele ocorre no Ciclo Autoral, nova divisão da Secretaria Municipal de Educação que abrange o 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Nesta etapa é dada ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento, considerando o manejo apropriado das diferentes linguagens.

<sup>55</sup> SGP - Sistema de Gestão Pedagógica, consiste em um sistema tecnológico com o objetivo de organizar e potencializar o acompanhamento pedagógico dos estudantes pelos pais/responsáveis, professores, gestores das UEs, DREs e pela própria SME.

<sup>56</sup> Nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo constam no calendário escolar alguns períodos de “parada pedagógica”. Esses momentos são destinados à reorganização curricular e momentos

dias, os alunos são dispensados de frequentar as aulas e os docentes “colocam as coisas em dia”. Com isso, a escola em que atua rompe com os limites do tempo impostos pelo Estado e pode produzir outras formas de fazer a escola e seus sujeitos. Ampliar essa questão se faz necessária, visto que o tempo escolar e a distribuição das ocupações são dispositivos de subjetivação de longa trajetória e eficiência no cotidiano escolar. O que em tempos neoliberais de produtividade e eficiência reforçam limiares antigos.

Considerar os tempos escolares como dispositivo de subjetivação impõe que alguns aspectos sejam delimitados. Em primeiro lugar, o tempo é uma invenção humana, social, histórica e cultural. Logo, as experiências temporais dos sujeitos são desnaturalizadas. Isto é, elas dependem do modo como se aprende a lidar com o tempo, seja por meio das percepções temporais, seja por meio do valor atribuído e dos discursos proferidos acerca dele. Em suma, o tempo tem uma função simbólica e reguladora da vida social. Não à toa, termos como assiduidade, pontualidade, dedicação (esta coligada ao trabalho além do tempo laboral) e expressões como “o tempo voa”, “correr contra o tempo”, “não pare no tempo”, tomam de assalto nosso cotidiano.

Elias (1984) explica que o tempo é um símbolo humano utilizado por determinado grupo, a partir de instrumentos e processos padronizados para servir de quadro de referência e padrão de medida. A noção de tempo é uma construção que o indivíduo aprende à medida que se relaciona com seus pares. O tempo, por isso, tem função simbólica reguladora e faz com que o indivíduo compreenda as sequências dos acontecimentos físicos, pessoais e sociais como naturais e parte de si mesmo.

No caso da escola, desde Comenius, na Didática Magna, a distribuição do tempo tem que ser minuciosa para garantir a ocupação particular das tarefas, dos espaços, além da ocupação intensa das forças orgânicas dos seus sujeitos, tendo em vista o controle e a eficiência (PALAMIDESI, 2002). Essas características estão tão impregnadas no modo de ser da escola que parece inviável pensá-la de outra maneira. Visão que impede possíveis rompimentos com sua lógica rígida.

---

de estudos coletivos (cursos, palestras). No início do período da produção de dados, em virtude da greve dos professores, esses momentos foram suprimidos ou deslocados para as datas de reposição aos Sábados. Outro detalhe descrito por professores da mesma rede de ensino, mas de outras UEs, versa que as orientações do TCA não ocorrem na “parada” regular. Elas são realizadas no transcorrer das aulas em horários determinados pelos professores orientadores. Ouvi também que muitas escolas não efetuam essa parada. O que dizer da preparação das Assembleias. Muitas escolas nem a efetuam. Quanto ao preenchimento do SGP, o mesmo é feito pelos professores em horário particular, muitas vezes em casa. No período de produção dos dados, por duas vezes presenciei essa mobilização. Pelo seu arranjo, considero-a como conquistas do colegiado e se constitui como prática contra-hegemônica da cultura escolar daquele lugar.

A gente não tem contato com as professoras da manhã. Antigamente era junto. A gente conversa assim no corredor: e aí, vamos fazer o quê? Pensando o quê? Coisas que a gente já sabe (*BENIO*).

Para muitos professores e agentes da educação, a lógica do tempo escolar é parte integrante do próprio fazer pedagógico. Alega-se que sem essa determinação a transmissão do conhecimento seria ineficaz, que os alunos seriam desorganizados e a indisciplina se instauraria. Daí a organização do conhecimento em áreas disciplinares segmentadas; a organização de grades curriculares predefinidas; o estabelecimento de horários de aulas/disciplinas; a montagem de planejamentos e cronogramas rígidos por área do conhecimento. A rigidez temporal está tão sedimentada nos sistemas escolares que desmontá-la significaria a destruição da própria lógica da instituição escolar.

Apesar de muitas críticas, a rigidez temporal, pelo contrário, recrudescer e cria fronteiras discursivas em outros lugares. A partir disso, reforçam-se os discursos psicologizados que enfatizam a necessidade da escola atuar nessas bases como forma de dar contornos psicológicos ao aprendiz. Por conta disso, proliferam as rotinas da aula, as histerias docentes em relação à perda de tempo proporcionada pela indisciplina ou em relação à demora dos alunos em retornar do período de recreio ou aulas em outros ambientes, a pressão para “correr” com o conteúdo pela aproximação dos momentos avaliativos, das apresentações coreográficas, campeonatos, a própria cronometria das avaliações, entre tantas outras situações. Uma escola e professores que não dão conta dos afazeres mediante o tempo programado ou o modificam, no mínimo, desestabilizam estruturas arcaicas. E em termos de produtividade, como ficam os tempos de aprendizagem e transmissão de conteúdos? Como ficam os resultados que isso pode acarretar nas avaliações externas? Priorizar reuniões que visam orientar a construção do trabalho dos alunos ou as assembleias pode favorecer a reinvenção de outra lógica quanto aos tempos de aprendizagem discentes e os tempos de trabalho docente. Como a educação é uma política do Estado implicada na formação de sujeitos, mudanças do tempo escolar ajudam a contribuir com as lutas que se condensam nas políticas públicas. Não à toa, *BenIO* tornou-se um sujeito mais engajado nas lutas sociais<sup>57</sup>.

Quando eu cheguei aqui a primeira pergunta do meu diretor foi: você veio pra ficar quanto tempo? Porque eu quero formar uma equipe de trabalho. E eu não sabia quanto tempo queria ficar aqui. Eu não pretendo sair! Eu quero ficar aqui tudo por conta disso. Eu

---

<sup>57</sup> Destaco que as postagens do *Facebook* de *BenIO* reforçam essa posição de sujeito. Em geral, ele divide as suas publicações entre exposição de si mesmo em “baladas” e passeios, ativismo favorável aos animais e replicação de memes e reportagens com teor discursivo à esquerda no espectro político social e político partidário.

acredito que a gente precisa de um grupo de trabalho forte porque a questão de mudança de professor o tempo inteiro, a gente não consegue fazer um bom trabalho (*BENIO*).

O seu engajamento na cultura da escola é constante. Além das aulas e apresentar e executar um projeto para o ensino de natação, *BenIO* participa da orientação do TCA; incentiva e atua na organização das assembleias; envolve-se nas discussões políticas da classe docente; procura se aproximar dos pares para a elaboração dos planos de ensino e envolve-se na luta pelos direitos das crianças. *BenIO* se insere na dimensão colaborativa da constituição da profissão: o profissionalismo interativo (FULLAN; HARGREAVES, 2000). É essa dimensão que envolve a redefinição da função dos professores e de suas condições de trabalho. São as trocas permanentes de experiências, as possíveis reflexões realizadas e o dissenso entre os pares que potencializa a produção de uma cultura docente interativa e colaborativa.

Em relação ao TCA, afirma a importância do trabalho por ser de cunho autoral e social e proporcionar aos estudantes uma visão mais ampla e crítica da realidade que os cerca. Relembra que no ano anterior os alunos que orientou conheceram asilos e investigaram a política do idoso. Por conta disso, visitaram alguns departamentos públicos como delegacias e metrô, a fim de verificarem a condição em que os idosos vivem. Exalta que a escola tem uma preocupação com diversidade cultural presente no seu interior e promove ações para fomentar o combate à intolerância entre os alunos. Por outro lado, de forma aguda, critica que os trabalhos tiveram finalidades políticas, pois nem todos os alunos puderam expor os resultados, pois somente alguns foram selecionados. Do mesmo modo, reclamou que o trabalho é uma imposição da SME e foi direcionado pelos professores.

O projeto tem que ser em formato de vídeo que tem que ser apresentado como registro final. Isso eles vão expor pra gente e também vão mostrar na mostra cultural pra poder mostrar para os pais e normalmente depois esses trabalhos são levados para mostrar pro pessoal da própria prefeitura. Só que aí são reuniões só com coordenadores, essas coisas (*BENIO*).

A participação de forma engajada no cotidiano da escola tem proporcionado a *BenIO* um olhar mais aguçado sobre os problemas estruturais que envolvem a educação pública em tempos neoliberais. Isso também indica as marcas dos rastros que atravessam a cultura escolar e seus sujeitos. Reclama que a burocracia impede maior participação do diretor e da assistente de direção, que não conseguem sair de seus gabinetes com tanta frequência para acompanhar o que acontece na escola. Por outro lado, valoriza que no pouco tempo que lhes sobra conseguem conversar e trabalhar com

os professores. Além disso, diz que não há motivos para reclamar da direção e afirma que ela garante tranquilidade para trabalhar e que é bem diferente do que escuta dos pares que atuam em outras escolas. Entende que isso decorre do fato da direção pensar mais nas questões sociais que envolvem a comunidade na qual a escola está inserida, do que com as pressões sociais ou daquelas advindas das avaliações externas.

O que nós conversamos muito quando tem reunião gestão/funcionários/professores é a necessidade do aluno criar a identidade dele dentro da escola (..) eles se sentem pertencentes como parte da escola. Esse é o trabalho que eles tentam fazer com a gente. Eles não criticam e não metem o bedelho nas minhas aulas (...) A pressão vem do governo, mas quando chega aqui nossos coordenadores, o diretor, eles nunca pressionaram a gente pra melhorar os resultados. Os resultados foram melhorados por conta da avaliação que a gente faz do nosso trabalho normalmente, então a gente reflete mais [por conta], do que a própria pressão do governo (*BEN10*).

*Ben10* vive outro paradoxo. De um lado, valoriza o diretor e a assistente por não instaurarem um ambiente do terror da cobrança, do gerencialismo, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade. O que pode denotar por parte do diretor e da assistente uma forma de resistência ao cenário da ênfase na eficiência e na eficácia<sup>58</sup>. Do outro, a crítica que faz a burocracia permite circular os discursos acerca da necessidade das mudanças organizativas, tal e qual o neoliberalismo propõe.

Para Foucault, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam. O discurso não é uma simples referência às coisas que comunica. Ele apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. As regras de formação daquilo que é falado não residem e tampouco nascem na cabeça dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo (FOUCAULT, 2006). O que se pode notar, mais uma vez, é como a trama discursiva que cria conceitos, fatos e realidades sugeridas e colocadas em circulação pelos dispositivos da governamentalidade neoliberal consegue

---

<sup>58</sup> Em um dos momentos de visita à escola, presenciei uma reunião docente em outro formato. Tratava-se da apresentação de uma *performance* artística cujo tema era a construção do preconceito sobre o negro e a sua cultura, com ênfase na religiosidade. A apresentação/reunião foi aberta e teve a presença de membros da comunidade. Ao final, ocorreu um debate entre os atores, professores e demais presentes. No encerramento, o diretor da escola tomou a palavra e reverberou que aquela escola procurava promover outras formas de capacitação tanto para o docente como para os demais e que todos eram convidados a participar do processo de construção do projeto da escola e da sua implementação.

penetrar nos espaços escolares. Cabe aqui retomar que a gestão no serviço público é um dos alvos prediletos das mudanças em curso<sup>59</sup>.

Na lógica neoliberal, o gestor no serviço público é a figura chave das mudanças na relação entre Estado, mercado e sociedade civil. Ela exerce função crucial no desgaste dos regimes ético-profissionais de solidariedade nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos. É ele que tem que estabelecer e implementar a cultura do desempenho e isso, como explica Ball (2006), não se consegue apenas mudando as estruturas, mas atuando sobre os valores, culturas, relações, subjetividades e nas formas de disciplina que eles fundamentam (regimes empresariais). Ao não meter o bedelho, trabalhar em conjunto, filtrar e minimizar a pressão por resultados nas avaliações externas sobre o corpo docente, realizar reuniões pedagógicas com a presença da comunidade e por meio de eventos artísticos faz-se crer que os gestores não colaboram para isso. Mais! *Ben10* não os denomina com o rótulo destes tempos: gestor. Têm-se aqui mais indicadores de formas de resistência à cultura empresarial: os modos de condução da escola por parte da equipe gestora.

Isso não significa que a escola esteja imune às pressões por resultados e alterações organizativas. As modificações legais e as pressões dos governos locais obrigam a mudanças internas. Na escola na qual atua isso ficou evidente no tocante à implantação da Resolução nº7, de 14 de dezembro de 2010, que estabeleceu as DCN para o ensino fundamental de 9 anos. Diante dessa, *Ben10* indigna-se com a avaliação externa, principalmente para as crianças de 5 anos<sup>60</sup>, que ingressam no Ensino Fundamental I. No entanto, garante que tudo é feito em conjunto e sem pressão.

Aqui todo mundo corre junto por todo mundo, né? O ano passado era o projeto Ler e Escrever em todas as áreas, e eu tinha a minha porcentagem de trabalho. Mas, existe uma pressão muito grande e a prefeitura tenta atropelar o andamento das coisas. Como colocar as crianças, agora de 5 anos, no fund 1 pra melhorar resultados externos. Essa pressão reflete no meu trabalho, mas não é uma preocupação (*BEN10*).

---

<sup>59</sup> A secretaria estadual de educação de Goiás anunciou que a gestão das escolas públicas do estado será realizada por meio de uma parceria com o setor privado. A divulgação foi feita no Seminário Internacional “Caminho para a qualidade da educação pública: gestão escolar”, promovido pelo Instituto Unibanco e correalizado pelo jornal Folha de São Paulo.

<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/09/1677040-goias-prepara-parceria-inedita-com-setor-privado-para-escolas-publicas.shtml>

<sup>60</sup> Durante a entrevista, reforcei se não se tratavam de crianças de 6 anos ou que completaram até março, conforme consta nas DCN, no art.8º, parágrafo 1º. No entanto, *Ben10*, após alguns risos, enfatizou que sua escola é obrigada a aceitar crianças nessa idade.

Em relação às assembleias, exalta que foi ele quem conseguiu ampliá-las para todos os níveis do Ensino Fundamental e orgulha-se de interferir diretamente nestes espaços-tempo da escola.

Aqui no fundamental II, quem trouxe essa ideia de assembleia fui eu quem pediu. Aí chegou um outro professor, que era parceiro. Isso veio das minhas questões de estar aqui, de perceber algumas coisas que aconteciam. Já existia assembleia aqui, só que no fund I e alguns professores que trabalham comigo me ajudaram muito (*BENIO*).

(...) até a própria formação de JEIF<sup>61</sup>. A mudança do trabalho que eu tenho feito. Eu imagino assim que tem que ser cada ano melhor (*BENIO*).

É importante destacar que a gestão democrática da escola, como colocado pela LDB 9394/96<sup>62</sup> e reforçada no atual Plano Nacional de Educação (PNE), visa contrapor-se à organização burocrática e fragmentada do controle hierárquico. Como se vê, na escola em que atua, a burocracia impera, mas não o controle hierárquico. Em uma perspectiva emancipatória e transformadora, a nova forma de gestão deve estar fundamentada nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva (VEIGA, 2013)

(...) mas se precisar de uma parceria se alguma professora tá trabalhando alguma brincadeira na sala de aula, ela chega pra mim e vamos trabalhar junto...vamos a gente tenta trabalhar muito as parcerias aqui dentro da escola (*BENIO*).

Ao abordar esse tema, *BenIO* explica que foi a sua convivência em uma escola democrática e a relação com pares colaborativos do trabalho que o transformaram e levaram a buscar novos conhecimentos e aprofundar os estudos.

Eu nunca fui político. Eu comecei a me envolver mais em política, a estudar um pouco mais, em querer ler mais, não entendo muita coisa, desde o ano passado, desde a nossa última greve, por que aí eu não só fiz a greve, como fiz comando de greve todos os dias. Ia pra rua não faltava em assembleia. Por conta disso, isso gera uma necessidade (*BENIO*).

---

<sup>61</sup> JEIF - Jornada Especial Integral de Formação está definida no Artigo. 2º da Portaria 6603/10 de 09 de dezembro de 2010 da SME/SP. Trata-se de horário coletivo remunerado que os professores têm que formalizar a opção por participar. O ingresso para participar do horário da JEIF é condicionado, obrigatoriamente, à escolha/atribuição de 25 (vinte e cinco) horas/aula de regência para períodos iguais ou superiores a 15 (quinze) dias, previamente definidos. Estão impedidos os que atuam na Jornada Básica do Professor (JB), que corresponde a 18 (dezoito) horas-aula de regência; e os que optaram pela manutenção no cargo de professor adjunto. A opção pela JEIF é anual.

<sup>62</sup> Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Pautados na obra de Paulo Freire, diversos autores<sup>63</sup> que versam sobre a participação coletiva e democrática nas decisões dos rumos da escola, explanam que esse movimento incita a gestar uma nova forma de organização social. Para tanto, deve levar em consideração as condições concretas presentes nas escolas. Nos embates produzidos pelas diversas assembleias, ocorre uma correlação de forças em meio aos conflitos, o que acarreta rupturas das formas arcaicas de pensar e propicia novas relações de trabalho. As relações tornam-se horizontais entre todos os sujeitos e entre todos os segmentos escolares envolvidos, descentralizando o poder. O resultado prescrito é a cultura de participação. Como coloca Tores Santomé (1998), a aprendizagem para conviver e fazer valer sociedades democráticas necessita de currículos que possibilitem a vivência de situações semelhantes. As diversas assembleias (geral, conselhos, docente e discente) e momentos de participação na tomada de decisão das aulas apresentam essa possibilidade e, como indica *Ben10*, é potente para as transformações das relações de poder, logo dos sujeitos.

Neste ponto, ocorre uma intersecção nevrálgica. As teorias neoliberais se aproximam das teorias críticas da educação, que fundamentam a noção de planejamento participativo. Nesse em outros casos, parecem que apresentam a mesma visão de mundo. Convenhamos: não é fácil diferenciá-las

Esse trabalho a gente começou no ano retrasado. A gente começou a montar o trabalho de intolerância. Agora, o TCA tem esse tema e aí os alunos vão escolher o tema pra qual eles vão (*BEN10*).

A gente tenta relacionar (com as disciplinas). Aquilo que dá pra relacionar a gente faz. Porque dentro de toda a matéria vc tem um pouco, se interligam. Todas as matérias, se a gente for pensar, têm um pouco da outra, toda dá pra ligar. A gente trabalha dentro da nossa matéria, mas é lógico que a gente tem que trabalhar de *outra* maneira, saindo um pouco do nosso conteúdo de sala de aula, trabalhando outras questões com eles (*BEN10*).

Como se sabe, a administração da escola moderna seguiu hegemonicamente o modelo autoritário, hierárquico, burocrático e centralizado característico da administração taylorista e nas formas de execução fragmentadas do fordismo. Autores da Educação como Franklin Bobbitt, por exemplo, afirmavam que a escola tinha que se inspirar nesses modelos tanto para obter maior eficácia em relação às estratégias para alcançar os objetivos propostos, como deveriam ser eficientes para educar seus sujeitos

---

<sup>63</sup> Dentre eles destaco Anna Rosa Santiago, Danilo Gandin, Ilma Passos Alencastro Veiga, Miguel Arroyo, Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha, Ulisses Ferreira de Araújo, Vitor Henrique Paro entre outros.

a se adaptarem a essa lógica em relação às necessidades da sociedade industrial (KLIEBARD, 2011).

A trajetória histórica da escola e a divisão cada vez maior da sociedade em classes distintas e desproporcionais em relação aos rendimentos fomentaram noções críticas reprodutivistas e emancipatórias. O modelo em questão foi severamente questionado. Esse modelo, associado às pedagogias tradicionais, não permitia para grande parcela de alunos o alcance dos objetivos formulados pelo Iluminismo, logo, para os ideais de igualdade e liberdade, princípios fundantes da sociedade Moderna. As condições hierárquicas e autoritárias desta escola favoreciam a exclusão dos alunos das classes baixas.

O mesmo modelo também recebia críticas de outros cientistas da educação. Com base em John Dewey, entendiam que a escola não preparava para a convivência democrática por não respeitar os tempos de aprendizagem de cada aluno e não capacitá-los para os problemas do dia a dia (SILVA, 1999). Os alunos deveriam ser ativos e participativos e a escola atender aos seus interesses e necessidades. As condições hierárquicas e autoritárias desta escola favoreciam a exclusão dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Mais! Em ambas as análises, a escola deveria desenvolver o pensamento crítico.

Como já foi explanado, a mesma crítica ao modelo de gestão e atuação se deu no campo das teorias administrativas. A organização autoritária e rigorosa, característica do fordismo, não permite às empresas estarem aptas a enfrentar as rápidas transformações da sociedade, o que pode minimizar seus lucros ou, até, colocar em risco a sua existência. Assim sendo, torna-se essencial que seus trabalhadores desenvolvam competências e habilidade para resolver em conjunto e de imediato os novos problemas, eliminando os níveis hierárquicos de decisão. Fatores que pressupõem dentre essas competências o olhar crítico (para os problemas da produção).

A condição para todos na nova sociedade, sem exceção, é que possam consumir os mesmos produtos, aproveitar os mesmos serviços e acessar as mesmas imagens. Para tanto, é necessário outro paradigma, não apenas para a estrutura administrativa das empresas e do Estado, mas, também, para a formação moral e técnica dos trabalhadores e dos potenciais clientes. Nessa lógica, todos podem contribuir com sua criatividade, basta escolher o caminho adequado e alcançar por mérito próprio metas empreendedoras. Nessa lógica, todos são potentes consumidores, potenciais clientes. O Outro, a diferença identificada como inadequada, improdutiva, incapaz, inviável e expurgada para as margens da sociedade anteriormente, transformou-se em diversidade,

pluralidade. Tendo em vista a inclusão social, a máxima passa a ser: tolerar, respeitar e conviver com as diferenças.

Organização horizontal, participação coletiva nas tomadas de decisão, tolerância, diversidade, pensamento crítico, inclusão e respeito às diferenças, entre outros, são termos que navegam em muitos mares sem causar desconfiança nos portos onde atracam. São até, na maioria das vezes, bem-vindos e consagrados como solução para tudo, por todos. Não à toa, a prática docente é bombardeada por documentos oficiais, propostas curriculares, materiais didáticos, empresas ligadas a serviços educacionais (assessorias, consultorias, editoras, videoaulas, cursos EAD), conferências etc. que, sem cerimônia ou compromisso, utilizam esses termos sem explicar os pressupostos teóricos que os fundamentam.

Aqui, creio seja importante retomar a temática da formação continuada, característica da sociedade do conhecimento, logo da governamentalidade neoliberal. Alguns cursos frequentados por *Ben10* fomentaram a possibilidade de aprendizagem a respeito da gestão democrática e da organização dos conselhos de escola. Diante das análises proferidas no episódio anterior, as questões que se colocam são: será que esses cursos de formação também são aligeirados? As aulas aprofundam a dimensão histórica, política e social que viabilizaram essa temática ou atêm-se simplesmente ao saber fazer, saber organizar e conduzir conselhos e assembleias de forma pragmática? Independente se este curso ou outros que *Ben10* acessou apresenta ou não condições para fomentar ações de resistência à governamentalidade neoliberal, o se percebe é que Massa Cinzenta vai se potencializando para a construção de ações contra-hegemônicas.

## Episódio 6: Ultra T e a prática pedagógica

*Ultra T pode se combinar com qualquer tecnologia além de painéis de controle. Ele também pode melhorar qualquer tecnologia, fornecendo recursos aprimorados de seu projeto original, enquanto está conectado a elas. Ele pode esticar seu corpo, passar por lugares apertados e fendas, se abrir como um paraquedas para flutuar pelo ar, viajar por meio de correntes elétricas. Enfim, Ultra T é capaz de adaptar-se a qualquer situação e enfrenta-la de múltiplas maneiras.*

O interessante em tudo isso é que tanto as práticas para capacitação dos sujeitos da educação para a construção de uma sociedade mais democrática como a ascensão do neoliberalismo povoaram o pensamento pedagógico brasileiro no mesmo momento. Os anos de 1980 e 1990 presenciaram aceleradas mudanças na organização da vida social, nos processos tecnológicos, nas relações internacionais. Essas transformações estavam fortemente ancoradas em reformas políticas que gestaram outro pacto entre o Estado e o capital e uma nova cultura institucional (BALL, 2001). A cultura instaurada faz surgir um conjunto de tecnologias políticas que acompanham o deslocamento de valores, novas formas de subjetivação; a produção incessante de outras maneiras de afiliação identitária, que se multiplicam e fragmentam exponencialmente. Decorrem daí novos modos de convivência, relações sociais e redes de poder. Também nesse período se observou – nas diferentes nações do ocidente –, por um lado, a expansão das matrículas e, por outro, a extensão da obrigatoriedade escolar. Por aqui, vivíamos os efeitos da luta pela democratização do país e a promulgação da Constituinte. É nesse jogo entre forças locais e globais, entre interesses e pensamentos diversos que Ball (1998) afirma que as diferentes políticas educacionais não estabelecem como executar aquilo que propõem. Por conseguinte, os contextos de produção e execução das políticas curriculares são atravessados por toda a possibilidade de miscigenação de discursos.

Como resultado, como rastro, esses significantes têm seus limites atravessados e com isso são ressignificados conforme a maré. Invariavelmente o que se tem são discursos adocicados sobre o fazer pedagógico que favorecem a “pedagogia do faz de conta” (NUNES; RÚBIO, 2008), que faz crer que tudo pode, tudo vale e o correto é usar um pouco do melhor que cada epistemologia, cada prática, cada currículo produz. Em suma, não é por acaso que *Ben10* utiliza o seu *omnitrix* e aciona *Ultra T* diante de outros perigos: a prática pedagógica.

Eu não posso chegar e falar assim: tenho só uma perspectiva de trabalho. Acho que a gente tem que ver aquilo que vai se encaixar melhor no dia a dia. Talvez um dia eu seja militarista porque vou ter que brigar porque tem que ser daquele jeito como, por exemplo, na natação. Eu trabalho com os meninos infelizmente natação até eles pegarem é repetição. É uma coisa que vai ser assim. Então a

gente tem que variar não pode ser uma coisa só, nem oito nem oitenta. Tem que dar uma variada no trabalho. Não dá pra ser uma perspectiva só (BENIO).

Fruto de um currículo Frankenstein, de processos de ressignificações produzidos pelas teorias críticas, liberais e neoliberais, pela reconceptualização das políticas curriculares e pelas traduções que a cultura promove mediante o jogo da significação, da luta pelo seu domínio e imposição e, como não, dos regimes de verdade decorrentes, *BenIO*, nestes tempos, aprende, participa, produz e reconstrói uma esquizofrenia pedagógica.

Ao comentar sobre o programa “Ler e Escrever em todas as áreas”, isso fica mais nítido.

Às vezes trazia com o fund 1 as questões das brincadeiras. Todas as brincadeiras que eu trazia ou trazia elas escritas ou passava elas na lousa para eles acompanharem. Tinha alguma dúvida, não sabia a letra da música para eles lerem e registrarem. Com o dois (ensino fundamental) não! Trabalhava muito com pesquisa, seminários e tentava desenvolver outras habilidades, principalmente com que eles perdessem a vergonha pra falar. (...) Na verdade todo o trabalho tá dentro do ler e escrever. Este ano, que não tem o ler e escrever, eu ainda penso que se deve ler e escrever em todas as aulas independente se for Educação Física ou não. Ele precisa saber termos técnicos. O que é. Definir. O que é uma brincadeira, o que é um jogo. Precisam ter essa percepção mandada pela demanda. É muito difícil o trabalho da professora alfabetizadora. Eu vejo trabalho das minhas colegas. Não é o meu trabalho, mas vejo as minhas colegas com muita criança pra dar atenção, pra alfabetizar. Existem muitos problemas dentro da sala, uns pegam muito rápido, outro nem tanto, outros com muitas dificuldades. Eu percebo a pressão da prefeitura e as professoras tentando fazer o máximo que elas podem. A gente tem turma nos sextos anos em que a maior parte foi alfabetizada na primeira série. No primeiro ano, eles já estudavam aqui. Elas fazem um *trabalho muito bom*, com isso a gente conseguiu melhorar nosso IDEB no ano passado, principalmente por conta do fundamental 1. As nossas coordenadoras são professoras. Uma é alfabetizadora e sabe como é. A outra é do fund 2, mas também sabe. Elas pedem pra gente fazer aquilo que é possível. Não existe por parte delas e da escola uma pressão (BENIO)

A prática pedagógica proposta pelo programa “Ler e Escrever” lhe permite enunciar outro discurso recorrente na educação: a educação integral. *BenIO* diz acreditar que essa deve ser a intenção da escola. Para ele, na quadra ou não, as crianças estão aprendendo um novo vocabulário, presente em seus exemplos, nas brincadeiras, nas técnicas do movimento, pelas relações com saberes de outros colegas, pelos textos que disponibiliza e tudo o que traz para a aula. Entende que essa modalidade de trabalho lhes permite perceber que existe uma relação de aprendizagem de tudo o que se

presentifica no seu dia a dia. Que uma matéria específica seria limitante, mas a educação integral possibilita aos alunos acessar todos os conteúdos. Para ele, o seu trabalho contribui para formação deles porque a educação integral não trata apenas da transmissão do conhecimento intelectual. É também a formação do corpo.

O programa “Ler e Escrever em todas as áreas” foi uma política curricular da Secretaria de Educação do município de São Paulo. Gestado e colocado em circulação na gestão José Serra - Gilberto Kassab (2005-2008) e ampliado na gestão Gilberto Kassab (2009-2012), tinha como meta o desenvolvimento da competência leitora e escritora. A apresentação dos documentos oficiais explana que o desenvolvimento dessas competências é responsabilidade de toda a escola. Visa ensinar a ler contos, propagandas, modelos científicos, gráficos, tabelas, mapas, gestos etc. Ou seja, cada área do conhecimento tem conteúdos e objetivos específicos, o que implica leituras de artefatos diferentes e a produção (escrita) de novos artefatos pertinentes a cada área do conhecimento ou, até, a cada componente curricular. Decorre desse programa referencial de orientação curricular em cada disciplina escolar.

A área da Educação Física trataria da leitura e escritura da gestualidade presente nas práticas corporais: os códigos de comunicação, que são significados por cada cultura, produzidos no e pelo corpo e seus artefatos. Isto é, seria a formação das crianças para lerem os significados que cada grupo cultural produziu e inscreveu nas suas práticas corporais como as danças, ginásticas, brincadeiras, lutas e esportes e o que outras culturas dizem a respeito e como e porque elas produziram outras significações. Com isso, a leitura possibilitaria aos alunos conhecerem o que, como e porque os diversos grupos realizam suas práticas para reconhecerem aspectos relativos aos modos como cada cultura produz e regula sujeitos e significados e como as disputas nos grupos e entre grupos validam certos aspectos sociais que incidem nas relações sociais de poder, que, por sua vez, abarcam questões de gênero, raça, religião, geração, etnia, corporeidade, classe etc. Ou seja, não se trata de ler e escrever textos gráficos, mesmo ocorrendo situações didáticas em que essa estratégia seja possível. A leitura do gênero textual escrito, característico da linguagem verbal, e de outros específicos não seria a meta do programa, mas uma das estratégias possíveis para alcançar os objetivos da área da Educação Física.

Interessante abordar que *Ben10* foi aluno dos dois autores da proposta da SME-SP<sup>64</sup>. Um deles foi seu professor em cursos de formação continuada, promovidos pelas políticas formativas da SME para a implantação da proposta oficial. Outro foi seu

---

<sup>64</sup> O autor e o supervisor desta pesquisa.

professor nas disciplinas Educação Física Infantil, Fundamental e Médio, que cursou na faculdade na qual concluiu a Licenciatura. Como já comentado, *Ben10* lembra bem dessas aulas. Além disso, as obras citadas para compor o seu TCC (livro e artigos) e várias presentes no concurso relativo ao seu ingresso na rede de ensino municipal são de autoria de ambos.

Se *Ben10* foi aluno dos elaboradores da proposta e estudou as obras dos autores para o concurso, cabe questionar: quais foram as estratégias que o capturam para que produzisse essa interpretação? Quais os elementos que configuram sua prática que a torna tão distante do proposto pelas políticas oficiais e pelos textos que acessou? Não há intenção de produzir essa resposta nesse momento, mas inferir se os rastros neoliberais contribuem para isso.

Como era de se esperar, seu trabalho na sala de aula sofre a influência de vários vetores de força. Dentre eles está à própria formação discursiva em que a política oficial se articula e objetiva. Os estudos de Ball (1998) reforçam a importância de as pesquisas no campo do currículo articularem os processos que ocorrem nas diversas instâncias que produzem as políticas curriculares, em especial as relações que se estabelecem nas micropolíticas. Essa articulação, expressa na noção conceitual de ciclo contínuo de produção de políticas, ajuda a compreender os processos que ocorrem quando as políticas migram de um contexto a outro ou quando os discursos pedagógicos se constituem. São processos que envolvem relações de poder. Por sua vez, estas relações não são eternas dentro e entre os contextos que acabam por desterritorializar os significados que se pretendiam fixos, ressignificando-os em novos discursos e textos que produzem efeitos na micropolítica (LOPES; MACEDO, 2011).

Para Laclau (2011), a política, enquanto discurso, produz negociações de sentido a fim de que uma de suas intencionalidades (discursos) se torne hegemônico. Desse modo, uma delas, provisória e contingencialmente, ocupa um centro capaz de aglutinar todos os sentidos que estavam em disputa. No entanto, o discurso nunca é pleno, tampouco consegue garantir a totalidade e o fechamento dos limites da significação. Nessa prática ocorrem variadas negociações em que alguns grupos sociais tentam fazer valer determinadas demandas a fim de atender a interesses particulares. Para que isso ocorra, determinados elementos que os diferenciam são hibridizados e conseguem se sobrepor aos demais. Nesse jogo, esses elementos tornam-se constituintes de um discurso hegemônico quando se equivalem em relação a um dado exterior constitutivo.

O conceito de prática discursiva<sup>65</sup> proposto por Foucault (1986) e ampliado por Laclau (2011)<sup>66</sup> ganha centralidade. Ou seja, é esse conjunto articulado e heterogêneo de discursos, já estabelecido hegemonicamente por um determinado discurso no interior de uma pluralidade discursiva, que produz efeitos de posicionamento. Com isso, autorizam ou interditam os sujeitos que nele se constituem, a se expressarem e fazerem circular tais significados em uma dada ordem do discurso. Os discursos são elementos ou bloco táticos no campo das correlações de força. No interior de uma mesma estratégia, podem existir discursos diferentes e até mesmo contraditórios (FOUCAULT, 1997)

Embora distintas, as diferentes demandas que se estabelecem nas políticas constroem entre si uma relação de equivalência, que ao se estender para os demais contextos, representam simbolicamente um todo. Disso decorre a ruptura provisória do vínculo estrito em que cada uma delas se constituiu, inicialmente, como particularidade (LACLAU, 2011). Para que determinado significado alcance a função de representação universal, as demandas particulares precisam despojar-se de sua relação com significados específicos a fim de se transformar em um significante sem referência direta a um determinado significado, o que Laclau denomina significante vazio. O significante vazio é um elemento importante na constituição de todo sistema de significação, pois consegue articular significados diferentes na cadeia de equivalência de determinada formação discursiva. É isso o que torna possível a hegemonia de um determinado projeto, pois este apaga ou enfraquece, provisoriamente, as diferenças. Em síntese, a cadeia de equivalência que possibilita a hegemonização de um determinado sentido precisa de um lugar vazio a ser preenchido pela política.

A política “Ler e Escrever” é um bom exemplo disso. No documento oficial, cada área apresenta sua particularidade, sua demanda. Como já exposto, no caso da Educação Física, ler e escrever a gestualidade presente nas práticas corporais. Esse objetivo, essa intencionalidade, é o que a difere das demais. A relação de equivalência com as demandas das outras áreas se dá mediante a sua outra parte. Isto é, compreender a leitura e a escrita tem por finalidade possibilitar ao sujeito da educação compreender e atuar no mundo. Em todas as áreas e nos discursos que expressam a função da escola,

---

<sup>65</sup> A prática discursiva é “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 1986, p.136)

<sup>66</sup> Em sua teoria do discurso, Laclau acrescenta às análises a questão da hegemonia e da política aos processos de significação.

essa é a condição essencial para tornar-se cidadão autônomo e participativo<sup>67</sup>. Essa demanda é comum a todas as áreas, está enunciada nos referenciais oficiais de cada disciplina. Essa equivalência é o que permite estabelecer uma unidade, que possa representar simbolicamente como um todo o projeto político determinado pela Secretaria Municipal de Educação. No entanto, a demanda para ocupar a condição de representação deve se afastar de seu significado particular e assumir a condição de um significante puro, vazio, pronto a ser preenchido. Ou seja, o que está no significante é um nome, um signo, um símbolo que representa uma totalidade de demandas que são heterogêneas entre si. Um discurso hegemônico é essencialmente um discurso sistematizador, aglutinador. É, enfim, um discurso de unidade: unidade de diferenças.

A partir de Ball, pode-se afirmar que as políticas formativas do projeto “Ler e Escrever em todas as áreas” foram interpretadas e recontextualizadas pelos professores, produzindo significações imbricadas às demandas da escola e ao jogo discursivo estabelecido nos contextos de produção da política. Difícil seria imaginar que frente a um massivo jogo de linguagem que acusa a escola de não cumprir sua função social básica de alfabetizar seus sujeitos não interferisse no contexto da prática. Difícil seria imaginar que as práticas discursivas e não discursivas presentes nas grandes mídias, por meio de dados estatísticos, reportagens ou manchetes sensacionalistas, não fortalecessem a hegemonia do que venha ser ler e escrever em todas as áreas. Difícil seria imaginar uma particularidade da demanda de outra área colonizar o significante vazio mediante a força das práticas avaliativas presentes no interior das políticas públicas, que examinam o gênero textual referente ao domínio do código alfabético. Difícil seria imaginar que a demanda da Educação Física, talvez a área mais à margem da cultura escolar, tornar-se-ia hegemônica. Difícil seria imaginar que outros significantes dominassem o cenário no qual os docentes se subjetivam, produzem significações e colocam em circulação significados hegemônicos.

Mesmo diante de um processo formativo que signifique ler e escrever de outro modo ao que faz e produz, *BenIO* indica que a compreensão está longe de ser alcançada. Caberia questionar o modelo das aulas que assistiu, as condições de aprendizagem tanto na formação inicial como nos estudos particulares que realizou com os autores da proposta, mas isso, convenhamos, seria outro estudo. O que cabe aqui dizer é que a convivência com o significado presente no significante “ler e escrever” está imersa em uma totalidade discursiva que leva a hegemonização de sentidos (LACLAU, 2011). É

---

<sup>67</sup> Friso que estes significantes também não são fixos. Eles também são negociados nas políticas curriculares.

possível inferir que são essas as condições que possibilitaram a construção desse regime de verdade, do que venha a ser ler e escrever em todas as áreas. *Ben10* apenas o reforça e garante sua hegemonia.

Como nos ensinou Foucault (2012b), o domínio das práticas se estende da ordem do saber à ordem do poder. Como no pós-estruturalismo o foco está muito mais no conteúdo e no contexto da linguagem, por meio dele é possível inferir que o significado dominante inscrito no significante ler e escrever invoca noções particulares de verdade, que definem as ações que são plausíveis de serem realizadas e justificadas num dado campo, tal como faz *Ben10*. Como explica Foucault (1992a, p. 14), “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem”. Considerando que a atual política de verdade da Educação está ancorada na Psicologia e vinculada a noções particulares de ciência, principalmente à racionalidade técnica, fica fácil compreender porque *Ben10* aceita e faz circular esse discurso.

No campo da Educação Física, esse regime de verdade encontra apoio nos discursos e práticas que enfatizam e justificam a importância da psicomotricidade nos cursos de formação inicial. Já alertado por vários pesquisadores da área como Sayão (1999), Neira (2009), Silva, Dagostin e Nunez (2009), entre tantos, ela tem forte presença na prática pedagógica dos professores, o que indica sua hegemonia nos currículos de formação inicial e continuada<sup>68</sup>. Cabe retomar que a educação psicomotora é tida como essencial para o desenvolvimento das estruturas proprioceptivas, que contribuem para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social do educando, o que se caracteriza como educação integral nos dias de hoje. Tanto no curso da Licenciatura em Educação Física como no curso de Pedagogia, sua importância é destacada para a formação dos pequenos. Os estudantes desses cursos convivem com a aprendizagem de uma miríade de atividades justificadas pelos seus aportes teóricos. O que se propaga é que ela ajuda na superação das dificuldades de aprendizagem, de ordem afetiva, promove a atenção, a concentração, a socialização, o interesse por trabalho em grupo, entre tantas coisas. Suas ações visam a melhorar o aprendizado da leitura e da escrita, atuando sobre a percepção das formas, da organização do espaço gráfico, das relações dos objetos com o eu etc. (LE BOULCH, 1983). Essas finalidades

---

<sup>68</sup> Para reforçar essa questão, obras na área que versam sobre o tema como *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física*, de João Batista Freire, publicada em 1989 pela editora Scipione e teve sua última edição em 2010 e *Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola*, de Mauro Gomes Mattos e Marcos Garcia Neira, publicada em 1998 pela Phorte Editora e teve sua última edição em 2009, compõem desde as suas primeiras edições as referências bibliográficas para concursos na área e bibliografias básicas e complementares de cursos de Licenciatura em Educação Física.

se associam ao ideário instrumental de formação para o mercado, que prescreve o neoliberalismo (NEIRA; NUNES, 2009). Não à toa, ela é dominante, principalmente, nas Instituições de Ensino Superior particulares, que formam a maior parte do exército de reserva docente (NUNES, 2011).

À hegemonia do significado Ler e Escrever abordada pode-se acrescentar os discursos salvacionistas que acompanham o fazer docente. São estes que definem seu labor como missão para ajudar os mais necessitados. Trata-se de outra prática discursiva que coloca a ação alfabetizadora em foco. Sem dúvida, a política curricular do Ler e Escrever encontra condições para que discursos mais sólidos e hegemônicos ligados à importância da alfabetização tornem-se mais difíceis de serem borrados. Como será observado mais adiante, esses significantes hegemônicos dominam o fazer pedagógico de *Ben10*. Sem dúvida, encontram-se aqui mais alguns rastros da governamentalidade neoliberal.

*Ben10* destaca que procura fazer um trabalho colaborativo. Não apenas no período da produção dos dados da pesquisa, mas em diversos momentos, planejou as aulas em conjunto com outra professora. Isso é uma prática já incorporada, habitual. Solidário e acolhedor valorizou o conhecimento da colega que veio de outra escola. Esse detalhe é importante, visto que esta professora na lotação das aulas conseguiu poucas turmas para regência no fundamental I e, por isso, atua na unidade de ensino, acompanhando as aulas de *Ben10* para complementação de jornada (CJ)<sup>69</sup>.

Sabe-se bem que professores nessas condições, em geral, sofrem críticas e ataques de muitos lados, sejam dos pares, dos gestores e da comunidade educativa em geral. Suas atribuições, primeiramente se resumem a substituições das ausências dos regentes e, secundariamente, acompanhar o trabalho destes no cotidiano escolar. Por conseguinte, tornam-se meros assistentes com funções atreladas ao controle da chamada, da disciplina etc., sem qualquer autonomia sobre a prática que exercem. A política curricular da SME/SP solicita ao professor em CJ que elabore um projeto próprio para ser executado esporadicamente.

Os estudos de Americano (2011) acerca do tema demonstram que essa modalidade de trabalho tem sérias implicações no currículo, fragmentando-o; promove insatisfação por parte dos docentes que vivem nessas condições; contribui para a frustração das expectativas quanto ao exercício da sua profissão e o absenteísmo dos

---

<sup>69</sup> Segundo a portaria 1694/08 da SME/SP, caso os professores não consigam compor a Jornada Básica (18 horas aulas de regência) ou a Jornada Básica Docente (25 horas aulas de regência) com regência atribuída, deverão cumprir, até o total correspondente, atividades de Complementação da Jornada (CJ), acompanhando o professor da disciplina ou substituindo-o em caso de ausência.

problemas cotidianos da escola. Muitos preferem ficar nessas condições de trabalho porque recebem a mesma remuneração que o professor JBD sem o mesmo desgaste físico e emocional da lida cotidiana com os alunos. Como invenção em tempos de neoliberalismo, o professor em CJ reforça o gerencialismo, o individualismo e a precarização da atividade docente nas escolas públicas. É mais uma política de enfraquecimento das funções do Estado com vistas à sua transformação.

No entanto, nas suas aventuras heterogêneas, ora contra hegemônicas, ora pró-hegemônicas, enfrentando ou alimentando os monstros neoliberais que o rodeiam, Ultra T artista novas formas de resistência: trabalha em conjunto, se aproxima, valoriza e dá voz à colega. Ele fortalece aquele que está em posição enfraquecida pelas políticas neoliberais.

A parceira começou com um trabalho de conscientização corporal das crianças por meio de brincadeiras, com o qual *Ben10* se entusiasmou.

Ela trouxe algumas questões assim: pô, algumas crianças estão faltando algumas coisas. Aí eu percebi isso nos mais velhos (fund 2). Faltando a questão da conscientização corporal, o esquema corporal bem formando, bem definido. Então, a gente resolveu começar a trabalhar isso pra depois a gente conseguir trabalhar outras questões do esporte. Em relação à Educação Física, a gente resolveu começar a trabalhar primeiro o corpo humano pra eles conhecerem o corpo, saberem como cuidar do próprio corpo. A questão de higiene, a questão de saúde (*BEN10*).

Aqui se encontram mais alguns discursos hegemônicos que miscigenam as atividades didáticas e as funções do componente<sup>70</sup>. No tocante aos aspectos higiênicos e saudáveis, sabe-se que esses discursos atravessam o fazer na Educação Física desde sua gênese no século XVIII, produzidos pelos sistemas de saúde pública na Alemanha, divulgados pelo incentivo de alguns filantropos de então e ressignificados de tempos em tempos em acordo com as *biopolíticas* e os regimes de verdade de cada época. Enquanto sujeito de certos currículos, dominados pelos discursos psicobiológicos e majoritariamente acrílicos, não é de se estranhar que *Ben10* afirme a prática da Educação Física como necessária para a saúde, seja para assepsia social e saneamento público, seja para a constituição de um sujeito saudável na busca de uma sociedade saudável. Isso também se aprende na escolarização básica, nos meios de comunicação e ao transitar no contexto urbano.

---

<sup>70</sup> Em pesquisa anterior (NUNES, 2011), constatou-se que a maioria dos TCCs de alunos do curso de Licenciatura em que *Ben10* se graduou versava sobre aspectos relativos aos riscos da obesidade infantil e brincadeiras para o desenvolvimento psicomotor.

Frente a novos mecanismos *biopolíticos* de controle das populações, a escola contemporânea não poderia ficar de fora dessa empreitada. Nessa miscigenação de currículos e projetos educacionais distintos, *Ben10* mantém a vocação inicial da escola moderna de produzir corpos saudáveis. Afinal, a aliança entre saúde e educação sempre foi uma das marcas da educação escolarizada, mesmo que os dispositivos de subjetivação e de sujeição tenham se modificado.

A saúde nunca deixou de ter seu espaço na escola, visto que as ações de medir e de pesar os corpos foram constitutivas das pedagogias higienistas no decorrer dos séculos XIX e XX (SOARES, 2006) e desde a publicação dos PCN, em 1997 e 1998<sup>71</sup>, foi intitulada como tema transversal com forte presença em diversos documentos de orientações curriculares, produzidos posteriormente nos estados e municípios, que enfocam o cuidar da saúde corpórea como cuidado de si. O que se nota no momento é um deslocamento mais incisivo do corpo forte e reto dos primórdios da sociedade moderna para a produção do corpo magro e saudável de hoje. Afinal, como Soares indica, na escola contemporânea, a tomada dos novos padrões de medidas está aliada a uma preocupação crescente com o comportamento da juventude, com a saúde e com a obesidade. Frente aos novos parâmetros relativos à magreza e à saúde, o novo higienismo constitui a tônica dos programas escolares contra a obesidade infantil.

Por conta disso, outras questões relativas ao corpo também estão em seus planos futuros: a alimentação dos alunos. *Ben10* reforça que quer abordar este tema por entender que eles se alimentam muito mal e, na própria escola, desperdiçam muitos alimentos que terminam na lata do lixo. Diz ser importante a compreensão da pirâmide alimentar e até o que compõe a alimentação deles na escola, visto que os mesmos não ingerem os vegetais e restringem o que comem a arroz, feijão e ovo. Para ele, a alimentação é mais uma questão relativa à falta de consciência de aspectos relativos ao corpo.

Em tempos de governamentalidade neoliberal, as questões higiênicas e saudáveis e as *biopolíticas* que as produzem trouxeram para o currículo da Educação Física os aspectos nutricionais. *Ben10* lembra bem das aulas de Nutrição presenciadas na faculdade e diz que o marcaram. Como narrado, o problema da obesidade na escola era o objeto de estudo do seu primeiro TCC. Apesar de tratar do tema de forma

---

<sup>71</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo Ciclos do Ensino Fundamental - apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.  
BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto Ciclos do Ensino Fundamental - apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

superficial, no momento em que estabelece relações com a educação psicomotora, por pretender solucionar o problema relativo à saúde e a higiene dos alunos, *Ben10* revela sua inserção na lógica neoliberal do autocuidado.

A entrada da Nutrição no campo da Educação Física deu-se a partir das mudanças na área, que geraram a divisão Licenciatura e Bacharelado, e compuseram as reformas educacionais promovidas pelo Estado nacional na década de 1990. Reforço que essas reformas foram instauradas sob a influência do neoliberalismo econômico da Escola de Chicago e das transformações das funções do Estado e das suas *biopolíticas*, das quais destaco, nesse momento, as políticas de controle alimentar da população<sup>72</sup>. Os discursos provenientes dessas reformas incrementaram nas escolas a formulação de objetivos e pedagogias contra a obesidade e o sedentarismo, de promoção de uma alimentação saudável e de uma vida ativa. Seus resultados tencionam a boa forma e o corpo magro, visto como indispensável para os novos tempos.

Essa cruzada pela saúde e remodelação do corpo, pelo que tudo indica, nada mais é do que a luta atual pelo ajuste dos sujeitos aos desafios e demandas destes tempos. Corpo e saúde ocupam o centro privilegiado da discussão acerca do atual princípio ético, político e estético do governo de si e dos outros. Por certo, essas novas formas de pensá-los nada mais são que deslocamentos da dinâmica das relações de poder do presente. Dito de outro modo: são novas formas de governo e regulação da população. Como já enunciado, esses discursos convocam parte dos interessados em cursar a Educação Física.

A equação resultante dessa operação constitui-se por dois aspectos que demonstram os rastros neoliberais na subjetividade de *Ben10*. O primeiro é a proliferação, nas últimas décadas, dos discursos que enfatizam que o corpo é o lugar das tecnologias. Nesse período, multiplicaram-se os estudos sobre a constituição de um corpo saudável e com isso ampliou-se drasticamente o mercado em torno desse novo sujeito. A aparência saudável carrega consigo investimentos das indústrias médica, farmacológica, cosmética, informática, editorial, de telecomunicação etc. Essa nova

---

<sup>72</sup> No Brasil, a política alimentar nas escolas está regulamentada desde 1955 pelo PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar). À época, preocupava-se com a sobrevivência das crianças em função dos graves problemas que atingiam a maior parte da população infantil decorrentes da fome, dentre eles, o alto índice de mortalidade das crianças pobres. Dos anos 1990 para cá, estabeleceram-se políticas com foco no balanceamento calórico da merenda escolar, em razão da crescente identificação da obesidade nas escolas (<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-aco-es-educativas>). Essa *biolítica* fez aumentar a interferência de agentes da saúde pública no currículo. Constantemente, nota-se a presença nas escolas de palestras que visam orientar os alunos a respeito da higiene bucal e nutrição. Nos últimos anos, também é notória a exposição nas mídias de legislações estaduais e municipais proibindo alimentos de alto valor calórico nas escolas, assim como a divulgação em revistas especializadas de projetos pedagógicos que realçam a alimentação saudável.

ordem para a anatomia humana gerou altos investimentos em pesquisas e manufatura de artefatos específicos e com ela a crescente pedagogia da alimentação saudável (CÉSAR; DUARTE, 2009).

Em segundo, a saúde é preponderantemente uma questão política, moral e de identidade. Desde a criação da Modernidade, o Estado se importa com ela. Promove campanhas para incentivar hábitos e a tomada de decisão dada como correta. Mais! Reforça critérios de seleção para ocupação de postos de trabalho, que favorecem corpos eficientes e coloca na linha de frente como forma de controle a engenharia, a medicina do trabalho e os agentes da saúde. Não à toa, o bacharel em Educação Física é assim reconhecido e atua nesse campo, seja na esfera privada ou pública, a fim de garantir a vida do sujeito e a preservação da espécie. Tudo para prever a deterioração da saúde da população e impedir a ampliação dos gastos com a saúde pública. Isso se expande para o mercado, que termina por validar certos corpos como critério de seleção para ocupação dos postos de trabalho. São esses os discursos que dizem a respeito da verdade do sujeito, quem ele tem que ser, que corpo deve obter e manter. São esses os discursos sobre o qual agora intervêm políticas públicas sanitárias de controle e prevenção da saúde e enunciados mercadizantes. Como coloca Foucault (2008a), a governamentalidade neoliberal visa governar mais e gastar menos.

A questão da alimentação saudável produz um novo sujeito e com isso expõe aquele que não se insere nessa lógica como o Outro destes tempos, o mal a expurgar: o obeso<sup>73</sup>. Para Sant'Anna (2013), este sujeito é a forma visível do duplo fracasso do corpo seja masculino ou feminino. Primeiro, porque se refere à gestão de si mesmo, o que indica a incapacidade de autogovernar-se e se assim o é, o sujeito obeso é uma ofensa ao *ethos* neoliberal do empreendedor de si. O segundo fracasso refere-se a uma suposta incapacidade de produzir lucros para a sociedade e com rapidez. E mais! Por comer demais ele causa prejuízo. Como instituição de governo e produção de sujeitos, fica evidente que a escola deve educá-lo, entenda-se: normalizá-lo. Caso não se previna a existência desse sujeito, ou seja, corrigido a tempo, sua presença torna-se um risco para a sociedade do autoempreendimento. A escola corre o risco de acrescentar à sua lista já extensa outra crítica a sua atuação ineficiente e ampliar as justificativas para a intervenção do setor privado.

---

<sup>73</sup> Interessante observar a força dos discursos, pois apesar de a ênfase estar no corpo obeso, o corpo frágil, flácido, magérrimo, com pouco tônus muscular também não serve aos imperativos neoliberais. No entanto, apesar de problemático, neste momento, esse sujeito não é uma ameaça a ser combatida.

Como explicado, o neoliberalismo consiste em instituir uma racionalidade em que todas as relações são pautadas na lógica da concorrência, as quais devem desempenhar uma função reguladora em cada ponto da tessitura social. Para responder às exigências e às demandas variadas do mercado econômico, o sujeito não é apenas um empreendedor no mercado de trocas comerciais, mas um empreendedor de si mesmo. Como nos ensina Baumam (2008b), o sujeito do neoliberalismo é uma mercadoria, uma *commodity*. Ou seja, as novas formas de governo e regulação dos corpos, sejam as promovidas por meio de políticas públicas ou por meio das demandas do mercado econômico ou, quando operada por ambos, é a aquisição de competências requisitadas pelo mercado neoliberal, às quais se associam exigências de prolongamento da saúde, da juventude e a afirmação de certo padrão de beleza para os corpos produtivos. Portanto, torna-se necessário aprender a alimentar-se de forma adequada e sem desperdícios desde cedo.

As preocupações de *Ben10* com aspectos nutricionais atrelam-se às novas formas de gestão da vida que ocorrem por meio da alimentação cientificamente balanceada, pela prática sistemática de exercícios físicos e pelo estímulo à felicidade. O corpo, que já era alvo e produto do poder disciplinar adquire outras preocupações *biopolíticas* de *governo* neoliberal. A produção da subjetividade é colonizada pelas normas estabelecidas, que ditam que se alimentar adequadamente e colocar o corpo em movimento são essenciais para as ações de governo oriundas do Estado, assim como as geradas por meio das novas formas de autogoverno produzidas pelo mercado (CÉSAR, 2015). O resultado dessa operação entre controle público da alimentação na escola e técnicas *biopolíticas* neoliberais orientadas pelo mercado econômico, fortaleceram, nas aulas de Educação Física, o cuidado com a alimentação, tendo em vista a formação de sujeitos empresários de si.

Em relação à educação psicomotora, como dito anteriormente, ela se ancora nos regimes de verdade instaurados pela Psicologia do Desenvolvimento na Educação. Os aportes psicomotores foram incorporados pela área da Educação Física no final dos anos 1970 e espraiaram-se de forma dominante nos anos 1980 e 1990, ocupando espaço central na formação inicial. Contribuiu para isso o fato de que a educação psicomotora colonizava nesse período a escolarização nas séries iniciais. Na Educação Física, ela encontrou superfície para atracar em função das críticas que o esporte recebia, pois o mesmo enquanto conteúdo hegemônico da área mantinha relação estreita com processos de exclusão e elemento facilitador do controle social, fomentado durante a ditadura militar. Ancorava-se também na crítica à ênfase na aprendizagem técnica durante a

escolarização daquele período. Afinal esse foco de ensino era incompatível com as mudanças no mundo do trabalho e na organização hierárquica da sociedade. Frente a essas afirmativas, pode-se dizer que a educação pelo movimento não tem caráter preparatório para a prática esportiva como visa *Ben10*. O que se vê é mais um vestígio da miscigenação discursiva que marca o componente.

Neira e Nunes (2009) explicam que na área da Educação Física a aproximação entre educação psicomotora e educação esportiva é comum na prática docente. Alegam que as atividades que visam o domínio das funções proprioceptivas de base são similares às presentes no ensino esportivo. Não por menos, elas encontram guarida nas disciplinas de aprendizagem do gesto técnico que compõem o currículo da formação inicial dos professores (as metodologias de ensino dos esportes, danças e ginásticas), como lembrou *Ben10*. Isso garantiu a continuidade das práticas presentes na aprendizagem motora com outros objetivos e discursos. Esse quadro didático-metodológico difundiu-se nos anos 1980 com obras que atrelavam o uso das brincadeiras às finalidades funcionais<sup>74</sup>.

A análise do currículo psicomotor realizada pelos autores indica seu vínculo com os aspectos instrumentais do corpo. O que o aproxima de outras concepções curriculares<sup>75</sup> que tratam o corpo sob um enfoque funcional. Em geral, os movimentos realizados não articulam a totalidade de dimensões do sujeito, em especial os aspectos culturais. Pode-se inferir que a prática da educação psicomotora separa o sujeito de seu próprio corpo, da sua história, cultura e significações. Nas práticas pedagógicas da educação psicomotora é possível observar traços mecanicistas<sup>76</sup>, mesmo as que se utilizam das brincadeiras, como é o caso do currículo que *Ben10* põe em ação.

Essas propostas são apresentadas como oposição às linhas mecanicistas na Educação Física e advogam a valorização do conhecimento espontâneo presente nos jogos, brincadeiras e nas diversas atividades motoras que a criança vivenciou na sua cultura infantil, cultura muitas vezes negada e silenciada pela escola. O jogo é

---

<sup>74</sup> Foram centrais nesse processo as obras de NEGRINI, A. *O ensino de Educação Física*. Porto Alegre: Globo, 1983 e MELLO, A.M. *Psicomotricidade, Educação Física e Jogos Infantis*. São Paulo: IBRASA, 1989.

<sup>75</sup> Currículo esportivista, desenvolvimentista e saudável (NEIRA; NUNES, 2006).

<sup>76</sup> Pode definir-se o mecanicismo como uma doutrina que trata a realidade ou uma parte da realidade com base no “modelo de máquina” (o chamado modelo mecânico). Ser uma máquina ou ser explicável à base de uma máquina não é a mesma coisa. O mecanicismo como concepção de mundo considera que a realidade consiste em corpos em movimento. Nesse caso, o mecanicismo é uma generalização da mecânica, a qual foi definida como a ciência do movimento (MORA, 1978). O Mecanicismo também pode ser considerado: 1) uma concepção filosófica do mundo; 2) um método ou princípio diretivo da pesquisa científica (ABBGNANO, 1998).

considerado o principal conteúdo/estratégia de ensino, pois, quando joga ou brinca, a criança aprende. Apesar dessas propostas considerarem o conhecimento que a criança traz da sua cultura e apresentarem uma alternativa aos métodos diretivos, o movimento presente nas brincadeiras é visto como instrumento para facilitar a aprendizagem de conteúdos de ordem cognitiva. O que a caracteriza como mecanicista.

Santin (1996) propaga que a mecanização se caracteriza por transformar o corpo humano em objeto, tencionando a um aumento da eficácia na realização dos movimentos. De acordo com Gonçalves (1994), quando o corpo é tratado de forma mecanicista, o relacionamento humano assume a forma de relações entre mercadorias, pois essa relação é artificial. A partir dessas referências, pode-se notar que o corpo mecanizado se desvincula e dissocia da subjetividade, do vivenciar cada movimento em sua totalidade. Disso decorre a valorização dos aspectos provenientes da automatização dos movimentos. A autora enfatiza que o corpo mecanizado é tratado em partes isoladas para o aperfeiçoamento e quantificação ilimitadas de habilidades e capacidades corporais. É a busca por um desempenho quase perfeito de suas atividades. Ainda mais quando a educação psicomotora antecede a prática esportiva.

Em sua narrativa, *Ben10* explana que os alunos das turmas dos oitavos e nonos anos, os quais acompanha desde o ensino fundamental I, apresentam domínio das habilidades motoras básicas, logo não precisam desta modalidade de trabalho. No entanto, alega que, exceção feita a alguns poucos com os quais já havia trabalhado, a maioria dos alunos do quarto e quinto ano apresentavam maiores dificuldades no tocante às funções perceptivas.

Então, a gente começou a tentar o trabalho lá do início, lá do corpo humano, desenvolver habilidades do corpo humano. Saber o *que é*. Ter consciência corporal, do espaço-temporal, esquema corporal. Foi como a gente planejou. Percebeu que eles necessitavam disso (*BEN10*).

Ao ser indagado sobre o plano de ensino, *Ben10* explicou que fez uma atividade diagnóstica por meio da brincadeira “cabeça, ombro, joelho e pé”. Em geral, encontra-se essa prática corporal na Educação Infantil, por se tratar de uma atividade para o reconhecimento das partes do corpo e sua nomeação, que são importantes para a construção do corpo vivido<sup>77</sup>. Para avaliar o conhecimento de seus alunos a respeito, conta que acrescentou outras partes do corpo à música e, em seguida, cantava o nome de uma parte, mas tocava outra. Diz que percebia nesses instantes a confusão dos alunos em relação ao conhecimento dos nomes e das partes do corpo. Afirma que o

---

<sup>77</sup> Conforme LeBoulch (1983), a construção do corpo vivido se dá até os 3 anos de idade.

conhecimento do corpo é mais fundamental do que passar um monte de conteúdos. Ainda nesta questão, diz não lembrar de ter estudado as fases que Jean LeBoulch determina acerca do desenvolvimento da imagem corporal<sup>78</sup>. Também não questionou e nem ouviu da colega de trabalho algo a respeito.

Em algumas aulas observadas no período de produção dos dados da pesquisa, foi constante a presença de brincadeiras populares como mãe da rua, pique-bandeira, algumas modalidades de pega-pega e corridas diversas. No transcorrer dessas atividades, *Ben10* fazia pausas e perguntas aos alunos referentes às estratégias adotadas, fomentando algumas situações-problema para resolverem. Ao final das atividades, questionava se haviam trabalhado determinadas habilidades motoras fundamentais e alguns alunos respondiam afirmativamente. Em outros momentos, perguntava o que haviam desenvolvido e os alunos respondiam o nome das habilidades motoras citadas por ele anteriormente.

Na quadra a gente trabalhou a questão de equilíbrio com a corrida dos animais, cada hora um colega fala um animal e eles vão correr imitando igual ao bicho. Tento trabalhar bem assim, deixo a questão da imaginação deles pra eles brincarem e eu tento não dar muito comando o tempo inteiro (*BEN10*).

Ao debater sobre as metas do trabalho, descreve que boa parcela dos alunos tinha noção do esquema corporal, mas, para sua surpresa, a grande maioria não. O que o surpreendeu. Conclui que conseguiram avançar bastante também por conta do trabalho diversificado que desenvolveram no transcorrer do período. Acrescenta que as aulas não foram repetitivas e chatas para eles pelo fato de vivenciarem muitas brincadeiras diferentes, reforçando aspectos hedonistas. Em suas análises a respeito das aulas, afirma que observa a maioria dos discentes e consegue perceber aqueles que se destacam. Atribui isso ao fato de conhecê-los muito bem, tanto por fisionomia como pelo nome. Por conta disso, consegue identificar os que estão com dificuldades para executar determinada habilidade. A respeito daqueles que têm muitas dificuldades ou o que nomeia de “problema mais sério”, ele registra. Diz que isso é importante porque, caso contrário, sua percepção fica tomada pelo que a maioria realiza, pois, como diz: “infelizmente não dá pra verificar todos”. Para o que estão nessas condições, procura “chamar de canto” para explicar a situação proposta e dirimir as dúvidas. Por conta disso, tenta fazer uma atividade adequada apenas para ele.

A gente acaba voltando a turma pra ele. Ponho todo mundo pra brincar, porque eles adoram brincar. Então acabo voltando a

---

<sup>78</sup> Corpo percebido (de 0 a 2 anos de idade); corpo vivido (até 3 anos de idade); corpo descoberto (até 7 anos de idade) e corpo representado ou operatório (até 12 anos de idade)

atividade pra que ele não se sinta sozinho. Então, a gente acaba trabalhando a mesma atividade mais um dia ou dois (*BENIO*).

Por aqui, nota-se outro discurso corrente das perspectivas associadas à psicologia do desenvolvimento e de seus usos pela governamentalidade neoliberal: a essência da criança como ser brincante. Lemos (2007) assinala que o uso das brincadeiras nas escolas atrela-se à emergência de uma determinada concepção de infância que transformou o brincar em objeto do olhar das ciências humanas. De certo modo, elas se constituíram em mecanismos de controle escolar e de outros espaços e se transformaram em dispositivo de promoção do desenvolvimento e, concomitantemente, de produção de crianças normalizadas e controladas a partir dos imperativos da sociedade capitalista. As demandas da sociedade do conhecimento fazem com que cada vez mais cedo as crianças necessitem de estimulação cognitiva<sup>79</sup>. Para a pesquisadora isso visa inserir as crianças rapidamente na lógica de produtividade e submissão política. Por outro lado, como dispositivo de controle a criança não brincante será imediatamente localizada e classificada (assim como o obeso e o tímido) como ameaça tanto à produção como ao consumo.

Sem exacerbação, também foi notória a presença das denominadas aulas livres. A escola dispõe de uma vasta área, que contempla quadras, piscina, teatro e salão. Próxima à quadra coberta há uma grande área gramada com um parquinho infantil. Nos momentos observados, os meninos organizaram jogos de futebol. As meninas, por sua vez, brincaram no parquinho e aqueles e aquelas que não queriam fazer uma coisa nem outra, se aproximaram de *BenIO*, que tentava incluí-los nas atividades ou fazer brincadeiras pessoais. Detalhe: em uma determinada ocasião, ocorria um evento no salão, ao lado do espaço. Muitos alunos paravam o que faziam para observar a atividade, que envolvia ritmos populares. Alguns preferiram, nesse momento, dançar o ritmo em destaque. Para *BenIO*, as aulas livres encontram justificativas nas metas elaboradas e presentes no plano de ensino.

Eu dou algumas aulas direcionadas, que a gente vai pra quadra e tem atividade definida e tem dias que eu gosto de levar eles pra observar, deixando a atividade deles sozinhos. A aula livre ali no parquinho, ali no gramado, aí os meninos tentam se organizar de uma maneira e as meninas tentam se organizar de outra. Eu tento observar eles também nisso, como eles se socializam, como eles se dão no grupo (*BENIO*).

---

<sup>79</sup> Amplio a nota da página 25, enfatizando que existem livros infantis específicos para a hora do banho das crianças bem pequenas tanto nos lares abastados como nos espaços de Educação Infantil.

Suas justificativas consolidam as afirmações anteriores. Colocar as crianças em liberdade é uma forma de fazer confessá-las quem são. A socialização na escola nada mais é do que colocar os indivíduos distribuídos em determinados espaços e sob técnicas de vigilância a fim de obter um sujeito cada vez mais governável. Como disse Foucault (2012), a escola introduz formas disciplinares com a função econômica e política que tanto maximiza as forças individuais de cada um, como permite controlar grandes massas humanas com o discurso de verdade, no caso a importância da socialização. Para tanto é necessário observá-las e interferir a qualquer momento.

Ao explicar uma atividade específica, que desenvolveu com as turmas, *Ben10* borra novamente as fronteiras epistemológicas e das teorias pedagógicas da Educação Física. Trata-se de uma ação na qual as crianças recebem várias revistas, colhidas por meio de seu esforço pessoal. As crianças têm que escolher imagens de pessoas nas fotos; recortar a silhueta e, em seguida desmembrar as partes do corpo para reorganizar a reconstrução de outra imagem de humano.

E aí, por conta do trabalho de diversidade na escola foi que surgiu a atividade do recorte. O objetivo dela era tirar a imagem bonita da revista e montar um corpo com (fragmentos) de diversas imagens de pessoas diferentes até porque ninguém é igual. Então, foi isso que eu trabalhei com eles. No quarto ano, quinto ano, a gente acabou falando bem essa linguagem: não são iguais, são diferentes. A questão foi muito das revistas as meninas queriam recortar aquele corpo bonito, aquela coisa. Eu falei: não gente! O objetivo não é esse. O objetivo é ficar diferente. Eu comecei a questionar: você é igual à colega, à pessoa da revista. Então por que ela é bonita e você não? Vamos começar a mudar esse tipo de coisa. Por isso, surgiu esse trabalho de trabalhar as partes do corpo humano e a questão da diversidade com recortes de revista (*BENIO*).

Justifica que teve por finalidade fazer com que as crianças percebessem que elas não são iguais aos sujeitos fotografados; que não há padrão de beleza e que a importância da atividade física não está atrelada às questões de beleza. Para ele, os alunos têm que entender por meio dessa atividade que a saúde perpassa a socialização e a possibilidade de fazer amizades com outra pessoa. Do mesmo modo, advoga que elas têm que entender que o corpo saudável não pode ficar parado; que existem diversas maneiras de usá-lo; e que eles têm que perceber não só seu funcionamento. Também devem compreender suas habilidades e tudo o que é possível fazer com ele. Nessa linha de raciocínio, relembra que faz muitas atividades corporais com essa intenção.

Faço muitas atividades com eles de mímica. Coisas pra mostrar pra eles que nosso corpo fala, fala pela gente. Você consegue demonstrar seus sentimentos ou qualquer coisa com o corpo. Tem dia que você olha e diz: nossa! Você não é assim! (*BENIO*)

Em suas análises, a atividade foi proveitosa, pois permitiu aos alunos se divertirem e perceberem que as pessoas não são iguais.

A questão de você recortar e montar uma coisa totalmente diferente porque o objetivo não ficar uma coisa bonita era ficar diferente então pra eles isso foi engraçado, eles se divertiam com a questão do desenho, por ter montado diferente. Mas, eu gostei muito do trabalho, eu gostei bastante (*BENIO*).

Para *BenIO*, todos os temas relativos ao corpo humano devem ser trabalhados na Educação Física. Entende como único agravante a questão da linguagem. Defende a adequação de seu uso conforme as características do desenvolvimento das crianças.

Isso é pra todas as idades. Você pode usar tudo pra todos, é só usar a linguagem certa. Por exemplo, a gente tava trabalhando com as crianças e a primeira atividade que eu pedi era desenhar o corpo deles: “mas e a questão do órgão genital?” Eles ficaram todos assim... Ora, gente isso é a parte do corpo de vocês. Menino vai ter pênis, as meninas têm vagina. Isso não vai mudar. Vocês só precisam entender que isso existe, precisam ter respeito pelo seu corpo e pelo corpo do outro. Aí, a gente leu uma história: cabelinhos nos lugares engraçados, que eu pedi pra coordenadora contar pra eles, que é justamente a questão da mudança no corpo, mas de uma maneira apropriada para eles. Eu não chegaria e diria isso é uma doença sexualmente transmissível porque não tem que falar disso com essa turminha. Então, eu acho que a gente pode falar com todas as turmas sobre qualquer assunto, mas sabendo usar a linguagem que vai ser adequada pra cada turma (*BENIO*).

Confrontado com a sua afirmativa que tratava o corpo como objeto de estudo da Educação Física, ficou por alguns segundos em silêncio e pensativo. Sem responder, riu quando questionado se o corpo não seria também objeto de outras áreas como as Ciências Naturais, Arte e História. Em seguida, reforçou que seria o corpo objeto da Educação Física quando o trabalho visa o desenvolvimento das habilidades motoras, da atividade física para a saúde e como linguagem. A miscigenação epistemológica está consolidada na sua prática.

Outro aspecto didático valorizado por *BenIO* relativo à sua prática docente diz respeito à avaliação.

A minha avaliação é principalmente a participação do aluno. Eu não cobro a perfeição deles, nada dessas coisas. É lógico que eu espero que eles atinjam os objetivos, mas nem sempre vai sair como eu quero. Então eu deixo eles desenvolverem um pouco daquilo que eles sabem. Não gosto de chegar pra eles e dizer que eles erraram. Eu tento fazer com que eles pensem de uma maneira diferente. Eu converso muito com os quartos e quintos anos. Eles

dão muita opinião. Por exemplo, esse trabalho do recorte e cola a gente vai fazer uma exposição e eles é que vão dar o nome. Surgiram vários nomes, a gente fez eleição. Agora eu vou finalizar não com uma prova, mas com uma atividade de recorta e cola com imagens já certas só pra ver se fixou bem a questão do esquema corporal pra finalizar pra dá a nota do primeiro bimestre (*BEN10*).

Enfatiza que anota tudo que observa em um caderno, que funciona como diário de bordo. No diário, registra as atividades programadas e os seus resultados. Por meio deles, avalia a evolução dos alunos.

Com o menino com deficiência, na atividade da revista eu recortava e ele indicava como queria. E eu perguntava: onde está o seu olho e ele falava. Aí eu percebia que ele estava conseguindo (*BEN10*).

As suas estratégias avaliativas também se inserem nos jogos antagônicos que efetiva entre a resistência e a reprodução. Se, de um lado, ele atende à diferença, pelo menos em um caso específico, e observa a evolução de cada um, por outro, repete o mesmo, a identidade e reforça dispositivos de *governamento*. Com isso favorece a consolidação da sociedade do conhecimento, logo, da governamentalidade neoliberal.

Em uma perspectiva contra-hegemônica, da diferença pura, *Ben10* atua de modo a afirmar que cada criança aprende quando se expressa corporalmente, pois isso não é uma ação natural. Ela é dependente de aspectos culturais, afetivos e sociais. Como ele não apresenta uma explicação sistematizada do processo pode-se inferir que considera “evolução” as diversas experiências vivenciadas, que permitem às crianças demonstrarem o que sabem e o que aprenderam. Do mesmo modo, não quantifica saberes e nem apresenta notações. Faz mais! Ao ouvir opiniões no tocante ao processo ele permite que os alunos interfiram na prática, logo, na avaliação. Produz, também, possibilidades de avaliar as aulas mediante diferentes instrumentos de registro. Isso é muito importante, pois está na contramão da observação assistemática como instrumento de avaliação, característico da área (PEDROZA; RODRIGUES, 2007; SOUZA JÚNIOR, 2004). Em certa medida, sua fala se aproxima das proposições do referencial do programa “Ler e Escrever” e dos discursos atuais de práticas avaliativas como meio para revisar o processo e de favorecer a inclusão sem o ter o mesmo, a identidade como referência. Nessa direção, posso acrescentar que sua prática avaliativa favorece a repetição da diferença, proporcionando desdobramentos do desenvolvimento de si segundo uma dimensão própria de cada sujeito (DELEUZE, 2012).

Em contrapartida, sua avaliação transita também entre o retorno do mesmo, favorecendo aspectos normativos. Isso ocorre na ação de avaliar os alunos por

participação. Essa técnica coloca em cena o interesse de cada um e reforça o caráter técnico-instrumental e a tradição da Educação Física, haja visto que em sua formação inicial a avaliação por participação foi dominante entre as disciplinas cursadas (NUNES, 2011). Para além da experiência vivida na faculdade, sua prática robustece os estudos de Pedroza e Rodrigues (2007) e Souza Júnior (2004), que demonstraram que no fazer pedagógico dos docentes da área de Educação Física é corriqueiro avaliar a participação e a assiduidade. Isso implica outras formas de *governamento* afeitas à governamentalidade neoliberal.

As práticas avaliativas pautadas no interesse e na participação estão vinculadas aos dispositivos de governo das populações e de si mesmo. Elas são discursos pedagógicos que produzem e articulam formas políticas e éticas de *governamento*. Essa prática avaliativa contribui para a produção das identidades desejáveis pelas políticas públicas, logo, do neoliberalismo. Ela se enquadra em uma miríade de instrumentos criados para apreciar, descrever, avaliar e comparar sujeitos a fim de inscrevê-los em uma posição de sujeito a ser assumida. Ela conecta as ambições dos docentes e da sociedade em geral com as capacidades dos sujeitos que a ela estão submetidos. A avaliação do interesse e da participação manifesta a confiança na possibilidade de cada um alcançar o objetivo proposto e por conta própria, o que incita o auto interesse. Como o interesse é tido como algo inerente ao sujeito, algo que é dele, aquele que não se interessa confessa que está resistindo ao poder. Nessa linha de raciocínio, a proposta de avaliação de *Ben10* articula as práticas pedagógicas que oferta com as estratégias de *governamento* dos seus sujeitos em um campo de permanente captura e enquadramento. O que se deseja é a presença de alunos ativos, que se movimentam a partir de seus interesses e, se assim for, indicam que são sujeitos capazes do governo de si mesmo, conseqüentemente, são sujeitos governáveis.

Nogueira-Ramirez (2011) indica que o conceito de interesse emergiu no saber pedagógico entre o século XIX e os primórdios do século XX. Esse conceito passou a orientar tanto as discussões quanto as experiências educativas a partir dos discursos pedagógicos de Jean Jacques Rousseau e fortalecidos por Johan F. Herbart. O filósofo alemão afirmava que o “interesse” faz parte da natureza da criança, de seu aparato psíquico como objeto e como ação. A pedagogia do “interesse” de Herbart encontrou eco em outras propostas pedagógicas apoiadas na psicologia do desenvolvimento no início do século XX, como, por exemplo, as de Decroly, Froebel e Montessori, que recrudesceram recentemente com as concepções construtivistas que centram a atenção do processo educativo na criança, no seu desenvolvimento e crescimento, nas suas

experiências e aprendizagens, nos seus interesses (MÁRIN, 2011). Ou seja, trata-se de uma concepção pedagógica de longa trajetória e influência, que constitui os alicerces da pedagogia moderna. O interesse também se articula com a responsabilidade pessoal que caracteriza tanto a sociedade de conhecimento como o empresário de si.

Se o interesse é algo minimamente ligado aos discursos pedagógicos de matriz desenvolvimentista, que o utiliza para despertar a natureza humana, “ele” também se constituiu na noção que engloba o intercâmbio e a utilidade – os dois pontos de âncora da razão governamental liberal (FOUCAULT, 2008a). Sujeitos que não participam são desinteressados, logo, não interessam a sociedade de controle.

Enquanto dispositivo de governamentalidade, essa prática avaliativa se ancora na concepção de que os sujeitos apresentam tendências naturais. Assim eles podem ser ordenados em relação com outros sujeitos, a fim de anular o risco que implica que sua vontade tome um sentido contrário ao da sociedade. Por outro lado, também há a concepção jurídica de liberdade. Diante dessa, por força de lei, todo indivíduo possui certa liberdade, da qual cederá ou não uma parte determinada para conseguir o exercício de uma série de direitos fundamentais no seio de um grupo social (FOUCAULT, 2008a). No interior da Educação Física, o sujeito tem que se autogovernar diante do que lhe é dado, participando do processo a fim de ser classificado dentro da norma. O risco da sua não participação ou da sua falta de interesse escancara o medo da possibilidade de escapar do controle no interior das aulas. O que coloca o ser professor em situação de alerta consigo mesmo e, por que não, aumentar a crítica à escola como desinteressante e distante da realidade dos alunos e da sociedade. Em suma, o que se tem é a organização de certa forma de *governamentalidade* na qual se desenvolve uma estratégia de *governo* da população que encontra no indivíduo, no seu interesse, a força motriz para constituir os interesses particulares e coletivos. Em tal racionalidade, Ultra T é acionado. Ele encaminha, incita e organiza os desejos e as vontades dos seus sujeitos.

Os conflitos entre os alunos também não passam despercebidos. *Ben10* engaja-se na luta pelo respeito às identidades. Para tanto, faz do diálogo sua arma, das rodas de conversa suas estratégias.

Quando tem uma situação assim, normalmente eu não chamo atenção na frente de todo o mundo, falo; olha isso não coisa pra se fazer, mas eu chamo de canto pra conversar. Dependendo da situação eu peço pro aluno se colocar no lugar do outro, principalmente em esquemas de briga. Com as meninas, por exemplo, semana passada um menino ofendeu uma menina. Ele falou umas barbaridades pra ela que se eu fosse a mãe dela, eu viria na escola pra pegar ele. A primeira coisa é assim, você tem pai, você tem mãe, tem irmã? Você gostaria que falassem assim dela.

Porque eu acho que ele tem que se colocar no lugar do outro para saber o que ela passa. Nesse tipo de atitude, geralmente eu tiro a pessoa da sala pra conversar com eles a sós e depois se for o caso, eu converso com a sala inteira, faço uma roda de conversa. Eu converso muito e brigo muito pela questão de respeito dentro da sala (*BEN10*).

Em que pese suas tentativas de favorecer a diferença, *Ben10* produz práticas homogeneizantes em torno de valores morais dominantes e práticas recorrentes. Cabe lembrar que a pedagogia moderna se consolidou como espaço de formação moral das crianças, em função de serem vistas como o futuro da nação. Afinal, para um dos filósofos mais influentes na educação, o alemão Immanuel Kant, a ausência de disciplina (comportamento moral) é um mal pior que a falta de cultura (conhecimento) (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011). Essa tradição formadora reforça a função da escola em socializar as crianças por meio da adoção de comportamentos específicos, pautados em normas, códigos e valores dominantes.

Em outro momento, envolveu seus alunos em um seminário, no qual apresentariam para os demais cartazes com elementos da prática corporal tematizada (Futsal). Cada grupo era responsável por um conteúdo (regras, história, técnicas etc.). Em geral, os alunos recortaram imagens de revistas e acrescentaram algumas informações. Na exposição, centrava esforços para que os alunos falassem em voz alta, tivessem postura para apresentar, focassem o olhar para os demais colegas. Volta e meia, chamava a atenção dos demais, que dispersavam com muita frequência. Em certa medida, *Ben10* põe em cena os horrores da apresentação do TCC, que todos os discentes criticam - e promove discursos que massacram aquilo que diz de si – o sujeito tímido. Em suas justificativas para a estratégia de ensino adotada, retomava a noções da pedagogia cultural e afirmava que aquele momento referia-se a parte crítica do trabalho desenvolvido. Os alunos passaram várias aulas construindo os cartazes e outras expondo e explicando suas “colagens”.

Por outro lado, *Ben10* regozija-se pelo pouco controle que efetua com os alunos, quando se trata do deslocamento entre a sala de aula e o espaço que utiliza para a sua ação pedagógica. A escola, em que pese suas ações contra-hegemônicas quanto ao tempo e as assembleias, obriga o professor a conduzir os alunos por entre os espaços. No entanto, tanto *Ben10* como os demais colegas que pude notar fazem isso sem serem rígidos. Não conduzem, acompanham batendo papo com alguns e orientando com tranquilidade outros quanto ao respeito ao uso do espaço coletivo. Nas vivências práticas, no entanto, volta ao centro. Situa-se no meio da quadra durante os jogos e

brincadeiras, exerce uma pequena arbitragem e resolve conflitos decorrentes, sem ser enérgico, promove questionamentos de forma ampla e finda a aula com a última palavra. Há mais! Nas redes sociais, expõem com certa frequência situações de aula nas quais os alunos demonstram satisfação e descreve com entusiasmo os objetivos alcançados.

*Ben10* é pura monstruosidade, pura invencionice, criatura do currículo-criador e de vários discursos pedagógicos. Interessante observar como inclui no seu fazer pedagógico múltiplas concepções, quase sempre contraditórias, de currículo de Educação Física, Didática e Avaliação. Além disso, explana uma miríade de discursos que circulam na Educação e na Educação Física desde as reformas dos anos 1990, tais como: a participação dos alunos, a inclusão dos denominados deficientes, as questões de gênero, o erro como estratégia de aprendizagem e não de castigo, o registro da prática, a reflexão, a diversidade cultural, o respeito às diferenças, a crítica aos padrões de beleza, o desenvolvimento do pensamento crítico para as práticas corporais, a valorização da liberdade, criatividade e voz dos alunos, o brincar como estratégia de ensino, atividades de ensino para além da quadra, rodas de conversa, seminários, exposições, debates. Sem dúvida, *Ben10* não está alheio ao que se produz e reproduz em Educação. Sua narrativa torna em acontecimento diversos assuntos e discussões que transitam no campo da Educação (Física). O que se denota é que as condições de possibilidade, as relações de força que produzem esse acontecimento são, sem dúvida, majoritariamente da ordem (neo)liberal.

Para Foucault (2006), o acontecimento coloca em debate problemas temíveis, raramente tratados. Podem-se distinguir dois sentidos para o termo: como novidade ou como prática histórica. O primeiro sentido visa dar conta da novidade. O segundo é da regularidade histórica das práticas, que é o objeto da descrição arqueológica. Os termos não são excludentes, pelo contrário, apresentam relações, pois as novidades instauram novas regularidades. No caso em cena, o que *Ben10* produz encaminha e consolida uma novidade na história, bem como a regularidade de suas práticas, que instauram novos acontecimentos discursivos sobre e na Educação Física. *Ben10* faz da escola um espaço de produção de conhecimento e torna-se um praticante daquilo que produz.

Ao analisar a sua formação e trajetória profissional, percebe-se que o acontecimento é do campo das lutas, das relações de poder, pois as lutas são levadas a cabo por meio das estratégias que se dispõe, mas, nesse uso, se transformam para se inserirem em novas táticas e estratégias de luta. Se atentarmos ao processo de globalização e à força da governamentalidade neoliberal, entenderemos melhor as

táticas e as estratégias, bem como os efeitos dessas lutas. Dentre eles, está o enfraquecimento das fronteiras dos Estados-nação, o que torna mais intensa e imediata a relação entre a metrópole e a periferia colonizada (HALL, 1998).

Sabemos bem que a Educação Física no Brasil, desde sua implantação e obrigatoriedade nas escolas, em 1851, foi um elemento a serviço da ocidentalização. Na atual conjuntura neoliberal, são muitos os indicadores de sua contribuição: os primeiros programas de pós-graduação da área<sup>80</sup> se inspiraram no modelo estadunidense de universidade e visavam formar pesquisadores que contribuíssem por meio de suas pesquisas com a política nacional desenvolvimentista; no início dos programas, muitos professores buscaram sua titulação nos países dominantes da ordem capitalista<sup>81</sup> (BRACHT, 2003); a formação do currículo historicamente foi colonizada por disciplinas estrangeiras (BRACHT, 1999); as DCN e com isso a formação inicial de professores foram construídas sob a influência das políticas econômicas formuladas nos países do bloco central do poder econômico (MOLINA NETO; MOLINA, 2003); a criação de um órgão regulador da profissão (sistema CREF/CONFEP) fortaleceu a expansão de cursos de formação organizados pelo setor privado e com caráter performático (ALVIANO JÚNIOR, 2011; NUNES, 2011; VIEIRA, 2013); a formação continuada dos professores promovida pelo Estado anuncia diálogo com os professores para a sua elaboração, porém, apesar da sedução, não o efetiva (LIPPI, 2009); a formação inicial ou continuada, em geral, é prescritiva, normativa, distante da realidade e ausente de ancoragem crítica dos conhecimentos (ALVIANO JÚNIOR, 2011; NUNES, 2011; VIEIRA, 2013; NEIRA, 2014).

No atual momento em que as barreiras entre o local e o global estão mais porosas, os efeitos produzidos pela globalização facilitam a circulação sem cerimônia de discursos mais efêmeros e acrílicos, que de forma silenciosa se impõem no cenário escolarizado e naturalizam as coisas. Destaco três, que entendo ter maior impacto na formação docente e na prática docente de *Ben10*:

---

<sup>80</sup> O primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação Física, surge através da Portaria 168/75 e, em 1977, iniciou o Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu na EFEUSP. O segundo programa criado foi o da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, em 1989.

<sup>81</sup> Em função da pouca experiência na pós-graduação e a falta de professores com titulações para contribuir com a implantação dos programas de pesquisas e a política de desenvolvimento nacional, o governo federal, por meio da CAPES, enviou professores de Educação Física para o exterior, sendo setenta (70) deles para os Estados Unidos, a fim de obterem a titulação e experiência necessária, além da importação de professores visitantes e especialistas para assessorar os programas no Brasil. Essas ações influenciaram a Educação Física brasileira. O efeito materializou a transferência de tecnologia, equipamentos, técnicos e especialistas, e fortaleceu uma concepção de mundo, de ciência, de esporte e de Educação Física, que, assim como em outras áreas facilita a naturalização do neoliberalismo e do imperialismo estadunidense.

1 - A crise de identidade da área de Educação Física, deflagrada em 1980, abriu portas para a heterogeneidade de vários aspectos tais como o objeto de estudo, as concepções que dele se extraem, as bases epistemológicas, a função social e os campos de atuação/intervenção. Tudo disso descambou para uma heterogeneidade formativa.

2 - O primeiro documento oficial pós-constituente acerca da Educação Física, os PCN, por meio das suas estratégias de luta (produção e circulação de significados), definiu que todas as propostas anteriores a 1996 eram perniciosas, atreladas à formação de um sujeito reprimido e sem direitos. Em alguma medida isso construiu um pseudo-passado distante, no qual as práticas nele contidas eram equivocadas e não existem mais<sup>82</sup>. Além disso, apresentou várias tendências pedagógicas da Educação Física, formuladas no período dos anos 1980, sem a devida análise epistemológica. Para piorar, as articulou e com isso formulou um reducionismo catastrófico por não diferenciá-las sob a alegação de que todas articulavam as múltiplas dimensões do ser humano. Não à toa, apresenta o discurso de uma formação crítica permeado pelo discurso da formação eficaz (LOPES, 2006).

3 - A mercadização do ensino superior privado precarizou tanto a atuação docente como as condições de formação do aluno<sup>83</sup>.

Esses três efeitos deixam rastros nos discursos e podem ser mais bem compreendidos pelo modo como os professores-orientadores de TCC aos quais *Ben10* se submeteu atuaram. Eles em nada contribuíram para o aprofundamento dos seus estudos. Pelo contrário, ajudaram no pastiche em que se transformou sua formação.

As análises das condições para o desenvolvimento e direcionamento das experiências educacionais são de longa data. Na tentativa de fornecer uma base racional para os procedimentos de organização do currículo, Ralph Tyler, em 1949, elaborou quatro princípios básicos em contraposição a crítica que realizou diante da falta de critérios para a elaboração de objetivos; o distanciamento da formulação e distribuição de atividades de ensino em relação aos objetivos propostos e a falta de relação entre as atividades, os objetivos e os instrumentos de avaliação. Mediante a insistência no saber fazer dos cursos atuais de formação inicial e continuada, algumas situações didáticas produzidas por *Ben10* e aqui descritas permitem inferir que as críticas de Tyler não

---

<sup>82</sup> Isso fica evidente no momento em que alunos e professores se referem ao currículo ginástico e bradam com tons de indignação que o mesmo visava ao higienismo e a produção de corpos dóceis e úteis e não o relacionam às práticas saudáveis contemporâneas que atendem aos mesmos ideais.

<sup>83</sup> Não a retomo neste ponto do texto por compreender que esse assunto foi largamente debatido em estudo anterior (NUNES, 2011).

foram superadas na totalidade e com isso nem seus princípios consolidados e estão longe de sê-los, mesmo sendo largamente criticados.

Além dos estudos de Neira (2009), Alviano Júnior (2011), Nunes (2011) e Vieira (2013), que incidem sobre o currículo da formação inicial e constataram uma esquizofrenia pedagógica, outras pesquisas formuladas no âmbito do GPEF ajudam a problematizar essa dimensão. Lima (2015) analisou o impacto das políticas de formação de professores do Estado na prática docente e indicou que sua descontinuidade é determinante no que aqui se anuncia. Em seu estudo de caso, acompanhou a prática de um docente que frequentou vários cursos de formação na perspectiva cultural, mas não teve a maturidade intelectual suficiente para consolidar seus conhecimentos em função do aborto das políticas de formação e o nascimento de outras distantes do que se aprendia. Como descrito, *Ben10* é sujeito dessas políticas. Aguiar (2014) indicou o distanciamento das práticas docentes em relação às orientações curriculares oficiais. No caso, os professores entrevistados afirmaram que gostam, concordam e fazem o que o documento oficial preconiza, mas são incapazes de observar que o que fazem está distante do proposto. Mesmo sem ser sujeito dessa pesquisa, *Ben10* faz ao seu modo o mesmo. Barbosa e Nunes (2014) acompanharam o currículo cultural colocado em ação por uma professora que teve trajetória similar à de *Ben10*. Além de frequentar a mesma faculdade, ter aula com os proponentes do currículo, acessar referências bibliográficas para o concurso e participar de programas de formação continuada, a docente frequentou o grupo de estudos que investiga e produz essa concepção de ensino e participou como formadora de professores da rede municipal. Tudo sob a orientação dos autores e convivência com outros pares afins. Os resultados das pesquisas indicaram que a prática pedagógica hibridiza tendências pedagógicas contraditórias.

*Ben10* não está só nessa jornada. A prática pedagógica é um campo minado no qual muitas forças operam e tentam impingir seus significados. Por isso, ela é multifacetada e apenas Ultra T pode enfrentar as suas várias facetas.

## **Epílogo: Diamante e as suas práticas de liberdade**

*Assim como Chama controla o fogo, Diamante pode controlar sua fisiologia. Por ser inquebrável, consegue criar armas de cristal bruto a partir de qualquer parte de seu corpo, estender partes do corpo, se regenerar de forma ilimitada ou atirar cacos de cristal pelas mãos. Diamante é o melhor alienígena para resistir à governamentalidade neoliberal.*

Em que pese a confusão de fronteiras em que vive e o que isso lhe proporciona, na relação com os alunos, *Ben10* encontra certezas para expressar suas práticas de liberdade. Sua atuação nos diversos campos da cultura escolar pode ser vista no limiar entre a crítica para transformação social e a crítica para a transformação das condições sociais de desigualdade.

Aqui na escola a gente tem uma preocupação muito grande com os nossos alunos, com todos. A gente nunca fica de olho só nos que aprontam. Passou a ter um olhar diferente pra aqueles alunos que são assim, passou a dar mais atenção. Antigamente, aquele aluno que era o problema você resolvia o problema, sem dar atenção para a causa. Eu não vejo muitas falas ruins, não! Poucos professores falam, aí você pensa: como um professor pensa assim; ah, eu não acredito em tal aluno, que possa mudar. E a gente vê que tiveram muitos alunos que mudaram. O ano passado tinha aluno que tinha arma de brinquedo, ameaçando aluno lá fora. Hoje, ele tem projeto cinco dias da semana, depois tá na aula... mudou completamente. Aqui na escola, a maior parte dos professores são pessoas que se preocupam de fato com os alunos. A gente sabe que existem problemas sociais, mas tem que trazer aquele aluno pra uma realidade diferente. Por exemplo, a gente sabe de aluno que não tem um pingão de atenção em casa, e aqui dentro da escola reflete na indisciplina porque ele precisa de atenção, carinho, amor, esse tipo de coisa. Muitas vezes esse não é o papel do professor, mas é impossível você não criar laços com seus alunos. Ainda mais quando eles ficam muito tempo com você. Então, a gente acaba tentando mostrar pra eles algo diferente. Que existe sim um jeito diferente de ser. Nessa sala, ontem mesmo a gente teve um caso que é o XXX que é terrível assim... Um cara assim: o pai tá preso, a mãe tem mais dois filhos de outro pai, mas não quer saber dele, não quer que ele visite o pai, e ao mesmo tempo é casado com outro cara que também é bandido, avó falando na frente dele que com 15 anos ele vai morrer. E você vê que aquele menino pede amor, atenção, coisas positivas. Ele era da pá virada, mas tem umas duas semanas que ele foi pra direção e sabia que iam chamar a avó. Mas aí, alguns professores chamaram ele de canto pra conversar e aí ontem aconteceu uma situação dentro da sala que eu tirei ele de dentro. (reproduz a conversa com aluno) Você mudou sua postura, aí de repente, por alguma situação, você muda de novo. Você sabe que você perde. O que você ganhou mudando a sua postura? Ele foi falando uma série de coisas... ah prof, as pessoas passaram a me elogiar eu comecei a ter mais amigos. Aí você percebe que é aqui dentro da escola. Percebe como ele começa a se sentir melhor. E a gente não tem tido problemas sérios com ele. Não precisei dar um grito com ele, dar uma bronca, falar um monte, não! Tirei da sala,

conversei, voltou pra sala e... numa boa assim. Eu sou muito ligado a essas questões sociais. Eu nasci na periferia e você vê muita coisa assim. E aí qualquer coisa com os alunos eu falo, eu me emociono e choro com eles na sala de aula dando bronca, porque a gente vê a realidade deles. Sabe? Agora que tá uma questão de toda a hora aparecer gente morta na periferia e tal, eles falam: ah prô tava vindo pra escola e o cara tava morto na calçada, sabe? Aí, outro dia, a gente indo embora, eu e uma professora, a gente viu um cara morto e logo em sequência descendo um monte de criança. Olha a realidade delas. Elas estão saindo da escola e vão ter que passar no caminho com alguém estirado. Não sei se foi a polícia, não sei o que aconteceu, tinha um monte de viatura. Eu acho que eu me ligo bastante nisso (*BENIO*).

Se as práticas discursivas somente acontecem no campo em que encontram possibilidades, *BenIO* reitera alguns discursos pedagógicos que constituem o fazer docente, bem como afirma a Modernidade como uma sociedade cuja governamentalidade carrega profundas marcas educativas (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011). A história da pedagogia moderna transitou entre as promessas da emancipação, da conscientização, da maioridade, da autonomia, e das incertezas quanto aos modos como elas podem ser alcançadas. Independentemente das ambiguidades e lutas pela verdade que ancoram essas promessas, não se pode negar que elas determinam, desde os primórdios da escolarização moderna, a produção dos saberes necessários que permitem aos seus agentes viabilizarem a sua consecução e, talvez em maior escala, normatizam os modos de atuação profissional e criam parâmetros de competência. São essas práticas que produzem aquilo que é possível o docente dizer sobre si.

Em termos foucaultianos, pode-se dizer que é esse conjunto de práticas que estabelece o exercício da docência como dispositivo de condução das condutas dos alunos e dos próprios professores, ou seja, o governo de si e dos outros. A ação docente regula as políticas e práticas de escolarização ao mesmo tempo em que produz, inventa a identidade dos sujeitos desse jogo: o professor e o aluno e, porque não dizer, as identidades dos demais membros da comunidade educativa, que atuam em seu interior em posições de sujeito específicas engendradas pelos discursos produzidos em meio às relações de força que se estabelecem entre todos. Dito de outro modo, aprender a ser professor implica aceitar e promover as normas da função social, pública e histórica da educação moderna e exercer sobre si mesmo o governo de suas ações mediante as promessas de uma vida submetida à verdade da docência.

A ação docente de *BenIO*, assim como a docência em geral, não pode ser pensada apenas na formação de agentes no interior de uma racionalidade de Estado ou mediante as vivências proporcionadas pelos currículos da formação inicial e continuada.

Ela deve levar em conta os processos sutis de subjetivação nos quais os sujeitos, em sua liberdade, assumem a posição de sujeito que coloca em circulação discursos que fazem dos docentes profissionais comprometidos politicamente com a transformação das condições sociais, políticas e econômicas da sociedade. Trata-se de uma questão de justiça, valorização, direito e reconhecimento na qual muitos professores se subjetivam.

Em que pese o modelo do professor inspirar-se e continuar muito próximo do modelo do padre (NOVOA, 1995) e as políticas e práticas de constituição da docência na contemporaneidade estarem sob a guarda da hegemonia neoliberal, o mapeamento dos modos de regulação da docência amplia sua significação. A docência também é produzida a partir de uma adesão dos sujeitos. São os próprios sujeitos professores que escolhem, em sua liberdade, assumir esse lugar público de responsabilidade pela transformação das condições desfavoráveis da sociedade e formação das novas gerações<sup>84</sup>. Se por um lado, tal adesão captura e conduz o docente a um comprometimento com a política do Estado moderno e suas atuais condições de mudança impetradas pelo neoliberalismo, por outro, ao aderir à docência e aos seus jogos de verdade, ele experimenta outras maneiras de viver essa profissão. E essas experiências são instáveis, inacabadas, imprevisíveis.

Essas afirmações permitem pensar que, no atual momento sócio-histórico, as formas de manifestação da verdade na docência não estão circunscritas somente aos regimes neoliberais. A docência é produzida por um conjunto de atos de verdade que se tornam visíveis na conduta dos sujeitos, nas diferentes ações que o professor desempenha. Ou ainda quando o professor, por obediência, submissão ou vontade, ocupa o centro da cena pedagógica.

As práticas pedagógicas heterogêneas de *Ben10* o colocam no interior das tramas do governo de si e dos outros. Ao estudar os “mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens” (2010, p. 43), Foucault articula a arte de governar ao jogo da verdade e diz que:

*(...) não é possível dirigir os homens sem fazer operações da ordem da verdade, mas com o cuidado que essas operações da ordem da verdade sejam sempre excedentes em relação a isso que é útil e necessário para governar de uma maneira eficaz. É para além da finalidade eficaz, da finalidade em governar de modo*

---

<sup>84</sup> Cabe aqui um alerta: nas suas capturas de sentidos, o pensamento neoliberal também joga com esses significantes. Para essa arte de governo, as transformações da sociedade referem-se à mudança de uma sociedade regulada pelo Estado para uma de livre iniciativa. Para o pensamento crítico, a sociedade tem que ser regulada pela comunidade. Com Foucault, sabemos dos perigos de quaisquer formas de governo e arrisco a defesa de uma sociedade em constante devir e atenta para combater todas as formas de opressão.

*eficaz, é sempre para além disso que a manifestação da verdade é requerida ou implicada ou ligada a uma atividade de governar e de exercer o poder (FOUCAULT, 2010, p. 49).*

As relações de poder são imanentes e não externas à educação e seus discursos. Como sujeito de poder e saber, as ações de *Ben10* estão sempre implicadas nas próprias relações sobre as quais ele atua, se governa e se sujeita. *Ben10* parece viver para sempre a confusão de fronteiras que o neoliberalismo impõe. Parece crer que nada escapa ou pode escapar dos dispositivos de governamentalidade da escola. Pensar a comunidade como espaço de intervenção, que se preocupa com todos, é pensá-la como tecnologia de segurança. Faz crer que a docência busca soluções para tudo a sua volta. Talvez, pensar as preocupações da escola para além de si própria seja ampliar seus dispositivos na busca de uma segurança coletiva em tempos de insegurança. Isso consolidaria a escola como espaço de sequestro para o pseudo bem geral.

A questão da comunidade é emblemática. Na educação, Burbules (1995) explica que ela carrega um sentimento de nostalgia, pois retoma um tempo em que a escola estava envolvida com outras instituições locais da sociedade civil, como a família e a igreja e as afiliações identitárias baseadas na proximidade. Ela também anuncia conflitos, pois em uma sociedade mais abrangente, os membros de diversas comunidades apresentam dificuldades em considerar, conforme o caso, pontos de vistas de representantes de outras, considerados repugnantes. Essa tensão gerou na escola tentativas de superação do problema por meio da crença na razão e a padronização dos sujeitos da educação. A escolarização atuaria como instrumento para integrar todas as comunidades ao ideal de nação. Não à toa, como se sabe, ela produziu e excluiu o Outro, o diferente enquanto diferença, por longo tempo e ainda apresenta dificuldades em lidar com ele.

Anderson (2008) questionou o ideal de comunidade em relação ao contexto da criação do Estado-nação. Explica o autor que em âmbito nacional, ela é sempre imaginada, construída em situações históricas específicas e sob interesses políticos. Isso não quer dizer que ela não seja real, pelo contrário! Produz efeitos subjetivos intensos. Ele nega a configuração da comunidade como simples elemento de afiliação e considera essa atribuição uma ameaça àqueles que são excluídos por ela. Na linha de suas argumentações, os atributos comuns não são os únicos motivos que permitem à comunidade existir. São suas múltiplas dimensões que permitem que elas se baseiem mais em quem elas excluem, o Outro, o estranho, o estrangeiro, do que naquilo que as

une. Afinal, a identidade somente ganha sentido mediante aquilo que não é, mediante o que ela afasta de si (SILVA, 2000).

Se a escola moderna atua para a validação da comunidade nacional, selecionando e classificando seus sujeitos e a escola neoliberal tolera todos, desde que possam consumir e competir, introduzindo-os em uma comunidade global, Diamante usa sua resistência diante dessas forças. Recusa o princípio da diferença como negação – característico da modernidade, do mesmo modo que nega a diferença como individualidade – característica do neoliberalismo. Mais! Ele transmuta o Estado de direito como solução para a segurança da sociedade. *Ben10* faz da sua prática a substituta da propriedade<sup>85</sup> e do trabalho<sup>86</sup> e borra e, assim, amplia os limites do sentimento de comunidade. As suas formas de resistir em uma sociedade de controle, sedutora, insegura e cambiante ocupa um pequeno espaço. Mas nas bordas em que atua não faz das prescrições de normatização um artefato de continuidade da vida conservadora. Como herói-monstro que é, ele escapa e não pode ser preso. Muito menos deixar que outros monstros o sejam em nome da segurança da sociedade.

Foucault (2008b) explica que na sociedade moderna os dispositivos de segurança operam na regulação dos sujeitos e não na prescrição. O aluno em questão é no cotidiano das escolas visto predominantemente como um potente delinquente, logo um risco à segurança ou um anormal, psiquiatrizável. Sendo assim, a sua localização visa à adequação, seja por meio de fármacos ou sanções disciplinares. Não é assim que *Ben10* pensa. Ele enfrenta o direito político destes tempos e não deixa o aluno morrer. Ele o faz viver!<sup>87</sup> Aqui ele resiste com a força do Diamante.

Ações como essas, evitam a cair na armadilha de repetir alguns discursos dominantes na educação. Desde Aristóteles, predomina a ideia de que a consciência é produzida pela observação, na qual o sujeito assimila padrões e não características. Em que pese linhas de pensamento divergentes, a aprendizagem da forma e não do conteúdo foi reiterada desde Durkheim, que afirmava o caráter reprodutor da escola, passando pelas pesquisas de Piaget e tantos outros. Poderíamos ficar por aqui, no conforto do já dito e buscar as explicações já dadas: *Ben10* assimilou na sua formação padrões de

---

<sup>85</sup> O filósofo inglês John Locke afirmava que a propriedade é o alicerce de garantia da existência do indivíduo por si mesmo, pois não depende de um patrão ou caridade de alguém (1994).

<sup>86</sup> Castel (2005) mostra que nos primórdios da Modernidade, o maior contingente da população não era proprietária e tinha sua condição de indivíduo ameaçada. A única possibilidade de independência social era o trabalho. Tanto uma como o outro se constituíram enquanto peças nucleares para a manutenção dos Estados modernos.

<sup>87</sup> “Eu creio que, justamente, uma das mais maciças transformações do direito político do século XIX consistiu, não digo exatamente em substituir, mas em complementar esse velho direito de soberania – fazer morrer ou deixar viver - com outro direito novo (...) que vai ser exatamente o poder inverso: poder de fazer viver e deixar morrer” (FOUCAULT, 2002, p. 287).

sociedade dominantes e tangenciou por ideias transformadoras. O modo como se faz isso ou o seu conteúdo, como queiram os conformistas, poderia ficar para trás.

Enquanto estudo com viés pós-estruturalista, há de se reforçar que aqui não se compactua com a hipótese repressiva, de que as coisas acontecem porque alguém ou alguma coisa não permite que o sujeito atue por conta de algo que o reprima ou o aliene, tornando a possibilidade de enfrentar a repressão por meio da elaboração de formas de negação, destruição ou pela tomada de sua posse, do poder (FOUCAULT, 1997). Isso implica dizer que esta pesquisa não está na ordem das denúncias. Seria fácil afirmar que o poder neoliberal corrompe e oculta de *Ben10* a realidade controlada por uma classe dominante e o impede de ter uma visão de sociedade e prática crítica. Isso não quer dizer que não há lógicas dominantes, como as neoliberais. Do mesmo modo, não há como produzir caminhos seguros que indiquem a solução dos problemas. Se não se está na busca da verdade, também não se trata de conformismos.

*Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer (...) Acho que a escolha ético-política que devemos fazer a cada dia é determinar qual é o principal perigo (FOUCAULT, 1995b, p. 256)*

Ao explicar o princípio geral de Foucault acerca do homem, Deleuze (2012) apresenta outra possibilidade de pensar sobre a formação de *Ben10* e, assim, questionar seus perigos. Informa o filósofo francês que qualquer forma é um composto de relações de forças. O que nos afasta da assimilação de seus limites e apreensão de seu âmago (forma), portanto, de qualquer pretensa identidade. Isso leva ao questionamento, em primeiro lugar, sobre as forças do fora de si que o homem entra em relação. Em segundo, que forma resulta dessa relação. Ele pede que também se considerem as forças do homem: as de imaginar, recordar, conceber, querer... Então, trata-se de saber com quais outras forças, as forças do homem entram em relação em determinada formação histórica e que forma resulta dessa composição de forças. Ao observar a prática pedagógica de *Ben10* e considerarmos suas forças e o choque com as do neoliberalismo, da Pedagogia e da Educação Física, vê-se que sua forma-professor não é aquela que se espera e se define para uma docência reprodutora da mesmidade do neoliberalismo e da temida homogeneização cultural para a qual a escola foi idealizada. Tampouco é a forma-professor que se pode elaborar a partir do currículo cultural, que ele afirma colocar em circulação. *Ben10* é um ser híbrido e, como tal, está sempre em tensão. Ele transita entre posições de sujeito-professor fragmentadas e contraditórias. Não é à toa

que ele aciona diversos alienígenas quando se vê imerso nas situações de relações de força.

Para Bhabha (1998), o híbrido escapa à síntese hegeliana. Não é a negação da negação. Ele também não é a simples soma de culturas anteriores que estabeleceram contato, nem a predominância de uma sobre a outra. Não é a vitória do poder, nem da resistência. No contato, no convívio, no jogo de relações de força, todas as concepções permanecem em conjunto vivendo a ambivalência e o jogo da fronteira. Essa tensão está sempre presente e com isso pode promover o ressurgimento dos conflitos ou o domínio de uma sobre a outra em determinados momentos. Essa tensão, esse jogo de relações de força, pode aparecer dentro do mesmo texto aplicado a situações diferentes, por conseguinte, as formas decorrentes nunca são as mesmas. A esse movimento e lugar, Bhabha denomina de entre-lugares. O híbrido cultiva perenemente o borramento das fronteiras das significações. No entendimento de Silva (2002), é uma nova construção cultural, enquanto para Hall (1998), é o que permite a construção de novas identidades divergentes à homogeneização cultural. A diferença é imperativa e está sempre presente.

Enquanto ser híbrido, *Ben10* escancara as relações de força entre si e o seu exterior. A escolha da carreira na área da saúde, a faculdade próxima e a transferência para salvaguardar seus interesses indicam a força da governamentalidade neoliberal. Indicam também que os modos de subjetivação presentes no currículo da formação inicial produzem confusões de fronteiras epistemológicas, mas não borramentos. Apesar de confusas, as “epistemologias globalizantes e saudáveis” circulam com força em seu verbo pedagógico, porém sua prática escapa. Eis, sem dúvida, um perigo! Se o fizesse conforme o figurino das epistemologias, poderia produzir sujeitos afeitos ao neoliberalismo. Isso, já é perigoso! Não ensinando em conformidade com o desejado, abre espaços para a capitulação da escola. Isso é mais perigoso ainda! É extremamente perigosa uma prática comprometida com a ação de ensinar não efetiva. Isso coloca em risco a vida das crianças, do docente, da pedagogia e da escola. Isso permite ao *biopoder* produzir novas estratégias e *biopolíticas*, que terminem por colonizar de vez a escola pelo mercado. Torna mais perigoso o que já acontece, pois limitaria as chances de escape à governamentalidade neoliberal. Afinal, como já dito, na sociedade de controle o *biopoder* invade todos os espaços sociais, o cérebro e os corpos da população. Nesse jogo de forças, os alienígenas de *Ben10* produziram poucas resistências.

Outro efeito: sua ânsia em superar a precarização da formação reitera os discursos da Teoria do Capital Humano e as necessidades do autoinvestimento. Sua comodificação também está à solta. Eis aqui outro perigo! Mas, esta forma de governamento também potencializa resistências, pois permite a *Ben10* acessar outros saberes. Entretanto, seu ajustamento ao coletivo da escola o insere em práticas emancipatórias. Entendo que aqui está o ponto do cruzamento das forças do homem e as de fora, que potencializam as ações resilientes de Diamante.

Sua visão de sociedade, influenciada pela sua experiência de vida nas margens, distancia-se ou pelo menos possibilita contestar a visão de sociedade fornecida pela formação inicial, ofertada pelo centro. Não foi à toa que mudou sua temática de estudo do TCC e se envolveu com as disciplinas que abordavam a cultura. Suas forças pessoais somadas às forças de fora produzidas pelo coletivo docente da escola e adicionadas por forças contra-hegemônicas, mesmo que pouco acessadas no currículo da formação inicial, produziram em *Ben10* outras formas de falar a verdade de si e da sua posição de sujeito-professor. Creio que aqui se encontra uma possibilidade da formação continuada ser contra-hegemônica.

É essa configuração do ser-professor-*Ben10* que lhe permitiu abraçar seu aluno problema, sensibilizar-se com as condições de violência em que todos vivem e solidarizar-se com eles. Como bom mestre, *Ben10* constrói o cuidado de si para fazer a *parresía* com seus sujeitos e viver suas práticas de liberdade.

Foucault (2011) explica que o termo *parresía* refere-se ao compromisso e à técnica do mestre em dizer a verdade ao seu discípulo. Essa noção significa a liberdade da palavra e consiste em dizer ao sujeito um conjunto de verdades para a transformação nos seus modos de ser. Nas tramas da resistência aos dispositivos de *governamento* da escolarização, *Ben10* teve a coragem de dizer a verdade.

*Na parresía, o que está fundamentalmente em questão é o que assim poderíamos chamar, de uma maneira um pouco impressionista: a franqueza, a liberdade, a abertura, que fazem com que se diga o que se tem a dizer, da maneira como se tem vontade de dizer, quando se tem vontade de dizer e segundo a forma que se crê ser necessário dizer (FOUCAULT, 2011, p. 334).*

Para fazer a *parresía*, o mestre tem que usar o franco-falar e para isso se afastar de dois inimigos: a lisonja e a retórica. O primeiro termo é perigoso, pois se aproxima da cólera. O segundo, enquanto técnica da oratória, não permite a fala da verdade. A cólera impede o sujeito de controlar a si mesmo. Um sujeito encolerizado não fala a verdade para a transformação, mas para exercer o poder. Portanto, abusa do Outro para

manter o seu governo e não a sua liberdade e nem a do discípulo. A lisonja, por sua vez, é o seu inverso complementar. Ela diz respeito ao modo como o indivíduo inferiorizado nas relações pode extrair do seu superior a afeição, sua bondade e seus favores. Isso significa o afastamento da verdade a ser escutada, aprendida. O que faz *Ben10*? Não grita, não brada, não se encoleriza. Mais! Não o coloca na condição inferior, delinquencial, psiquiatrizável. Ele o acolhe e diz a verdade. Diz como tem que dizer a verdade para a transformação de si e do ser do discípulo.

Sabe-se bem, que na escola a *parresía* não existe ou tem pouco espaço de circulação e eficácia. Com certeza, isso acontece nas relações com os “indesejáveis”. O que há é a cólera por parte do que vê ameaçado o seu exercício de poder ou a rejeição de pontos de vista, orientações e conselhos, seja o diretor, o professor ou alunos em condição superior nas relações de força. Além, é claro, da lisonja por parte daqueles que querem ganhar e se beneficiar de favores.

Para Foucault (2011), a importância do dizer a verdade não se concentra no conhecer a verdade, mas nos efeitos reais que este dizer e este conhecer proporcionam no sujeito. Dizer a verdade não é o principal valor do discurso. A questão é que o uso de certos conhecimentos não tem por fim último o conhecimento verdadeiro, mas, antes, a transformação e a modificação do ser do sujeito, tanto de quem fala como de quem escuta.

A partir de Foucault, é possível dizer que a enunciação como ato do professor não constitui um projeto deliberado de um falante que expressa com autonomia suas intencionalidades. O que se diz é possível a partir de uma ordem, de princípios de controle, seleção e exclusão de significados que permitem tanto a circulação de significantes colonizados pela identidade normatizada como possibilidades do devir da diferença. É exatamente por isso que se tenta fechar seus limites e afirmar práticas específicas. Ou seja, em qualquer caso não existe professor fora do discurso pedagógico. Ele é formado e regulado pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. A pedagogia, por sua vez, constitui-se a partir de diferentes campos discursivos, que podem agrupar e estabelecer relações com enunciados não homogêneos. É a própria condição da Modernidade como uma sociedade educativa (NOGUEIRA-RAMIREZ, 201). A pedagogia está envolvida num sistema de práticas, de discursos, de instituições que fazem com que ela exista como um nó numa rede, e permeada por relações de poder (FOUCAULT, 1986). É nessa conformação que o currículo se inscreve e atua. A Educação Física também não escapa disso.

Se o currículo é uma prática, ele é um dispositivo de subjetivação. Não se trata de analisar apenas como *Ben10* o significa e o produz. Interessa seus efeitos subjetivos. Seus procedimentos de intervenção são inerentes à dimensão política do processo. Há tempos os estudos acerca da formação docente indicam que os professores constituem um fator condicionante da educação e mais concretamente da aprendizagem dos alunos. É por aí que se investe pesado na sua formação. No entanto, esses estudos fazem parte da luta pela fixidez da sua identidade e, por isso, encontram a produção da resistência na prática, fruto dos modos como os docentes traduzem as imposições pensadas fora da escola e diante da formulação incessante de estratégias de sua captura (NUNES; NEIRA, 2015). Diante de tudo e de todos, ao fim e ao cabo, o currículo em ação é uma tradução dos professores. É, grosso modo, um ato de resistência ao poder.

A noção de discurso pedagógico e o caráter aberto e transitório dos significantes permitem perceber como os discursos proferidos por *Ben10* são seletivamente limitados, transformados, reorganizados e redistribuídos em campos diferentes. O discurso pedagógico é, então, recontextualizado. Para entender esse processo é necessário recorrer a Foucault (2006) e à noção de comentário, isto é, o discurso sobre o discurso. O comentário “permite-lhe dizer algo além do texto, mas com a condição de que o mesmo texto seja dito e de certo modo realizado” (p. 26). Aparentemente, o comentário entra no campo da intencionalidade pessoal. Parece que o que *Ben10* enuncia é sua opinião pessoal. Seria a reprodução do que ouviu no cotidiano, na faculdade e nos cursos posteriores? Quem seriam os comentaristas, os professores formadores ou *Ben10*? Como seus comentários foram constituídos em meio ao jogo de forças que institui suas formas? O comentário estende o corpo do discurso até as instituições nas quais circula e produz efeitos.

Como se observa, o seu discurso pedagógico não pode ser localizado na sua subjetividade. O seu discurso pedagógico é um princípio de controle sobre o que ele pode dizer de si mesmo e a partir de onde efetua suas práticas. Ele está estritamente vinculado às condições para produção da posição de sujeito que delimitam tanto as suas práticas como também os limites de si. Que fique claro que isso não quer dizer conformação. Não há como negar que a pedagogia é a realização de discursos que constituem qualquer professor. Ela é produzida e relaciona-se com as mudanças contemporâneas que transformam o Estado e as formas de *governamento* das populações. Ela está articulada com as novas formas de organização social e com os conteúdos de expressões culturais hegemônicas produzidas pelo neoliberalismo. Liga-se diretamente às tentativas de seu domínio e imposição de identidades. No entanto, ela

também está vinculada a imposição da justiça, valorização da singularidade, da autonomia e da liberdade. Nesse contato entre as forças do ser-professor, *Ben10* toma a vida como a expressão de uma obra de arte singular, como forma possível de resistência às formas de dominação. Afinal, o sujeito se constitui de uma maneira ativa, através de práticas de si, que não são invenções do próprio indivíduo. “São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social” (FOUCAULT, 2004, p.276).

O aqui exposto deixa claro como a modalidade da ação política de *Ben10* afirma a sua existência. Para Foucault (2011), a micropolítica das lutas específicas, das lutas pontuais, constitui a luta das artes de si, dos cuidados de si: essas não deixam de ser lutas particulares de sujeitos que procuram elaborar suas vidas como uma obra de arte, de novos modos, a partir de novas subjetivações e constantes enfrentamentos. É por aí que encontramos feministas, homossexuais, travestis, negros, mestiços, migrantes, crianças, jovens e, por que não, os professores, no meio de suas lutas específicas, exercitem (em corpo e alma) a crítica das sujeições a que se visa que continuem a obedecer.

*Eu cresci no Campo Limpo, uma comunidade bem próxima disso aqui (...) Eu sou realizado (lágrimas nos olhos). Não posso parar não, nem brincando! Nem penso nisso! (BEN10)*

É por aqui que *Ben10* administra a sua alma e potencializa sua monstrosidade heroica e criadora para enfrentar seus próprios monstros. É por aqui que ele arquiteta a forma do ser-professor *Ben10*. É por aqui que atua para contemplar e fazer valer uma vida não fascista.

### **Conversas com:**

ABBGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AGUIAR, C. A. *Educação Física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial*. Dissertação (Mestrado em Educação). FEUSP, São Paulo, 2014.

ALVIANO JR., W. *Formação Inicial em Educação Física: análises de uma construção curricular*. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo: São Paulo, 2011.

AMERICANO, V. R. *Os professores em complementação de jornada (CJ) na Rede Municipal de Educação de São Paulo: condições de trabalho e implicações no currículo*. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. Dossiê: “Globalização e Educação: precarização do trabalho docente – II”. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Caderno de Pesquisa*, vol. 35, nº126, set/dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

BARBOSA, C.L.A. *Educação Física: as representações sociais*. Rio de Janeiro: Shape, 2001.

BARBOSA, C. H. G.; NUNES, M. L. F. A prática pedagógica de um currículo cultural da Educação Física. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014

BARRETO, R.G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, nº 39, set/dez 2008, pg 423 – 436.

BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 2005.

\_\_\_\_\_. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008a.

\_\_\_\_\_. *A Sociedade Individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008b.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 48, p.69-88, 1999.

\_\_\_\_\_. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (org.s) *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores Associados, 2003.

BRASIL. "*Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino fundamental*". MEC - Brasília: 1997.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº. 7, de 31 de março de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

BURBULES, N. A internet constitui uma comunidade educacional global? In: BURBULES, N.; TORRES, C.A. e colaboradores. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

CAPELLA, J.R. Globalização, o desvanecimento da cidadania. In: BURBULES, N. e TORRES, C.A. e colaboradores. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

CASTELLS, M. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro. Zahar, 2013.

- CASTEL, R. *As Metamorfoses da Questão Social*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CÉSAR, M.R. (Des)educando corpos: volumes, comidas, desejos e a nova pedagogia alimentar. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (orgs.) *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- \_\_\_\_\_; DUARTE, A. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness. *Revista Educação & Realidade*. Nº34, vol. 2, p. 119-134, maio/agosto de 2009.
- CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A F. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.
- COUTINHO, M.P. *et alli* Educação Física: os motivos dessa escolha profissional. *Revista de Educação Física (Exército Brasileiro)*, nº 131, p. 23- 29, agosto, 2005.
- CRISÓRIO, R. Educação Física e Identidade: conhecimento, saber e verdade. In: BRACHT, V. e CRISÓRIO, R. (org.s) *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores Associados, 2003.
- DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.
- DEACON, R. e PARKER, B. Educação como sujeição e recusa. In: Silva, T.T. *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Foucault*. Lisboa, Portugal: Editora 70, 2012.
- DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- DIAS, R.E.; LOPEZ, S.B. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.53-66, Jul/Dez 2006.
- DRUCKER, P. *A sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- DUARTE, A. Foucault e as novas figuras da biopolítica: o fascismo contemporâneo. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1984.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
- \_\_\_\_\_. O nascimento do hospital. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992 a.
- \_\_\_\_\_. A governamentalidade. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992b.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b.

\_\_\_\_\_. O Anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista. *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo, número especial, p. 197 – 200; junho de 1996.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. Nietzsche, Freud e Marx. In: *Um diálogo sobre os prazeres do sexo; Nietzsche, Freud e Marx; Theatrum Philosophicum* São Paulo: Landy, 2000.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da Sociedade*. Curso do College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: *Ditos & Escritos V– Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 2005b.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. *O Nascimento da Biopolítica*. Curso do College de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Segurança, território e população*. Curso do College de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Do governo dos vivos*. Curso do College de France (1979-1980). Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

\_\_\_\_\_. *A Hermenêutica do Sujeito*. Curso do College de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Poder e saber. In *Ditos & escritos IV. Estratégia Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b.

FROW, J.; MORRIS, M. Estudos Culturais. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. e colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FUSARI, J. C. *O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas*. São Paulo: ideias, 1990.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T.; GENTILI, P. (orgs.) *Escola S/A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo?* Brasília: CNTE, 1996.

\_\_\_\_\_. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 2002

GERGEN, M.M.; GERGEN, K.J Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. e colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006

GIDENS, A. *A terceira via*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.

HALL, S. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.22, nº 2, p.15-46, 1997.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T. (org.) *Identidade e diferença: As perspectivas dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1993.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T. T. (Org.) *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LACLAU, E. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

Le BOULCH, J. *A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1983.

LE MOS, F.C.S. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. *Estudos e pesquisas em psicologia UERJ*, RJ, v. 7, n. 1, p. 81-91, abr. 2007.

LIMA, M.E. *Entre fios, 'nós' e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural de Educação Física*. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo: São Paulo, 2015.

- LIPPI, B. G. *Formação contínua de professores de Educação Física no Estado de São Paulo: Quais as políticas em jogo?* Dissertação de Mestrado. FEUSP, São Paulo, 2009.
- LINCOLN, Y.S.; DENZIN, N.K. O sétimo momento: deixando o passado para trás. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. e colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LOCKE, J. *Segundo tratado sobre o governo*. Coleção Os Pensadores, vol, 18. São Paulo: Abril Cultural, 1994.
- LOPES, A.C. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOVISOLO, H. *Educação Física: a arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- LYOTARD, J.F. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.
- KELLNER, D. A globalização e os novos movimentos sociais: lições para a teoria e a pedagogia críticas. In: BURBULES, N.; TORRES, C.A. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- KLIEBARD, H. M. Burocracia e teoria de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.5-22, Jul/Dez 2011.
- MACIEL, P.S. *et alli*. Levantamento dos fatores determinantes na escolha do curso de Educação Física da Universidade Estadual do Ceará. *Anais do III Congresso Nordeste de Ciências do Esporte*. UFC – 24 a 26 de Setembro, 2010.
- MARIA WEBER, S. O “intra-empendedor” e a “mãe”: estratégias de “fomento” e “desenvolvimento” do empreendedor de si no desenvolvimento organizacional e na ação afirmativa. In: PETERS, M.A.; BESLEY, T. *Por que Foucault?* Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MARÍN, D. Natureza infantil e governamentalidade liberal. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, pp.104-120, Jan/Jun 2011.
- MAUÉS, O.C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Caderno de Pesquisas*, nº118, 2003.
- MENEGOLLA, M. SANT’ANNA, I. M. *Por que planejar? Como planejar?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MOLINA NETO, V.; MOLINA NETO, R.M.K. Identidade e perspectiva da Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, V. e CRISÓRIO, R. (org.s) *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores Associados, 2003.
- MORA, J.F. *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Dom Quixote, 1978.

MORETTO, V. P. *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NEIRA, M.G. Desvelando Frankensteins: interpretação dos currículos de Licenciatura em Educação Física. *Revista Brasileira de docência, ensino e pesquisa em Educação Física*, Cristalina, v.1, n.1, p. 118-140, ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Os currículos que formam professores de Educação Física e a Síndrome de Estocolmo: explicações para o choque com a realidade. *Revista Educación Física y Deporte*, Medellín, v. 33, p. 51-71, ene-jul, 2014.

\_\_\_\_\_; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da Cultura Corporal: críticas e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M.G.; NUNES, M.L.F. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

NOGUEIRA-RAMÍREZ, C.E. *Pedagogia e governamentalidade: ou da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, M. L. F. *Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. *Frankenstein, monstros e o Ben10: fragmentos da formação inicial em Educação Física*. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo: São Paulo, 2011

\_\_\_\_\_; NEIRA, M.G. Responsabilidade socioambiental como estratégia de subjetivação dos sujeitos do ensino superior. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 463- 480, jul/dez. 2014.

\_\_\_\_\_. A avaliação no ensino superior privado como tecnologia neoliberal de regulação. *Revista da Avaliação da Educação Superior*: Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 377-399, jul. 2015.

\_\_\_\_\_; RUBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, pp.55-77, jul./dez., 2008.

Ó, J.R. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. *Educação & Realidade*, v.34, n.2, Porto Alegre, p.97-118, 2009.

PALAMIDESSI, M. Tempo e currículo: o quadro de horário e a distribuição escolar das ocupações. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez: 2002.

PEDROZA, R. S.; RODRIGUES, A. T. Ciclos de desenvolvimento humano e avaliação em educação física: a desconstrução anunciada. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 15, 2007, Recife. *Anais: Recife/PE: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte*, 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTAN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PETERS, M. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, T.T. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

POPKEWITZ, T. A reforma como administração social da criança: globalização do conhecimento e do poder. In: BURBULES, N.; TORRES, C.A. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

RAYMOND, D.; TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, n.73, p. 209- 244, 2000.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: Silva, T. T. (org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROSSETO JÚNIOR, A. J. *et alli. Jogos educativos: estrutura e organização da prática*. São Paulo: Phorte, 2005.

RÚBIO, K. *O atleta e o mito do herói: o imaginário esportivo contemporâneo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

SANT'ANNA, D.B. Entre a loucura e a estupidez: da carne convulsiva ao corpo obeso. In: MUCHAIL, S.T.; FONSECA, M.A.; VEIGA-NETO, A. *O mesmo e o outro: 50 anos de História da loucura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTIN, S. *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS, 1996.

SANTOS SILVA, S.A.; CARNEIRO, A.B. Perfil de ingressantes e razões de escolha pelo curso superior de Educação Física. In: *Motriz*, Revista de Educação Física – UNESP. Rio Claro, Vol 12, nº1, janeiro/abril, 2006

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAYÃO, D. Disciplinarização do corpo na infância: Educação Física, psicomotricidade e trabalho pedagógico. In: SAYÃO, D.; MOTA, M. R. A. MIRANDA, O. (Orgs.) *Educação Infantil em debate*. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 1999.p. 43-59.

SILVA, T.T. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

\_\_\_\_\_ A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_; GENTILI, P. (orgs.). *Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo?* Brasília: CNTE, 1996.

SILVA, J. V. P.; DAGOSTIN, K. U. D.; NUNEZ, P. R. M. Educação Física conteúdos trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Motriz*, Revista de Educação Física – UNESP. Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 592-599, jul.-set. 2009.

SIPLIANO SILVA, S. *Educação Física escolar versus Projeto Social esportivo: quando os donos da casa perdem o jogo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SOARES, C. L. *Educação física: raízes europeias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

\_\_\_\_\_. Pedagogias do corpo: higiene, ginástica, esporte. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA JÚNIOR, M. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em educação física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. *Pro-Posições*, v. 15, n. 2, maio/ago. 2004.

SOUZA SANTOS, B. *Pelas Mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1995.

\_\_\_\_\_. *A Universidade no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2010

STOER, S.R. Educação e globalização: entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, Outubro 2002: p. 33-45.

TORRES SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VARELLA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. *Teoria e educação*. Porto Alegre, nº 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA, I.P.A. O projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I.P.A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

VEIGA-NETO, A. Coisas do governo. In: RAGO, M.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIEIRA, R. A. G. *Identidades docentes no Ensino Superior de Educação Física: recorte da cidade de Sorocaba*. (Dissertação mestrado em educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. 2013.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

## ANEXO

São Paulo, 08 de Outubro de 2014.

Prezado Professor(a),

Em atendimento aos preceitos éticos que norteiam a investigação científica, dirijo-me à V.Sa. com a finalidade de solicitar a autorização formal para realização da pesquisa em nível de Pós-Doutorado sob minha supervisão: “*A arte do egresso de Educação Física na sociedade globalizada*”, a ser desenvolvida pelo Professor Doutor Mário Luiz Ferrari Nunes, vinculado ao Programa de Pós-Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

A pesquisa constará da observação etnográfica no locus curricular e a análise textual de postagens na rede social pessoal do professor colaborador.

Na oportunidade, manifesto os mais altos protestos de estima e consideração.

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Professor do Programa de Pós-graduação da FEUSP

Fones: 3091-3099, 358-91842 ou 81321182 / e-mail: mgneira@usp.br

Em acordo: \_\_\_\_\_

Professor colaborador

---

Pesquisador: Professor Doutor Mário Luiz Ferrari Nunes