

O DISPOSITIVO CURRÍCULO: A PRODUÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA¹

Mário Luiz Ferrari NUNES¹

RESUMO

A globalização e a hegemonia neoliberal incidem na criação de estratégias que visam governar as populações diante das novas configurações do Estado. Tal fato se acirra ao expormos a formação do docente, pois ele é responsável pelas novas gerações. Nesse quadro, este trabalho examinou os regimes discursivos presentes no currículo da Licenciatura em Educação Física, que produzem a sua identidade, a do docente e a da prática pedagógica. Foram realizadas entrevistas narrativas com docentes em atuação. Analisamos o material empírico produzido a partir da noção de governamentalidade, formulada por Michel Foucault. Os resultados indicam que o dispositivo currículo não oferece condições para que o docente perceba que é formado por ordens discursivas diversas e consolida formas de pensar e fazer a docência em Educação Física que favorecem a governamentalidade neoliberal.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Educação Superior; Educação Física; Governamentalidade.

THE APPARATUS CURRICULUM: THE PRODUCTION OF PHYSICAL EDUCATION'S PROFESSOR

ABSTRACT

Globalization and neoliberal hegemony focus on the creation of strategies aimed at governing populations as the new state configurations. This is especially true when we present the teacher's education, since it is responsible for the new generations. In this context, this work examined the discursive regimes present in the curriculum of the Degree in Physical Education, which produce curriculum identity, teacher identity and teacher's pedagogical practice identity. We conducted narrative interviews with teachers in action. We analyze the empirical material produced from the notion of governmentality, formulated by Michel Foucault. The results indicate that the curriculum device does not provide conditions for the teachers to realize that they are formed by many discursive orders and consolidates ways of thinking and doing the teaching in Physical Education that favors neoliberal governmentality.

KEYWORDS: Curriculum; Higher Education; Physical Education; Governmentality.

¹ Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor no Programa de Pós-Graduação e da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), São Paulo, Brasil. E-mail: mario.nunes@fef.unicamp.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0680-5777>.

*EL DISPOSITIVO CURRICULAR:
LA PRODUCCIÓN DEL PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA*

RESUMEN

La globalización y la hegemonía neoliberal afectan la creación de estrategias que apuntan a gobernar a las poblaciones frente a las nuevas configuraciones del Estado. Esto empeora cuando exponemos la formación de los docentes, ya que son responsables de las nuevas generaciones. En este contexto, este trabajo examinó los regímenes discursivos presentes en el plan de estudios del Grado de Educación Física, que producen su identidad, la del profesor y la de la práctica pedagógica. Realizamos entrevistas narrativas con docentes activos. Analizamos el material empírico producido a partir de la noción de gubernamentalidad, formulada por Michel Foucault. Los resultados indican que el dispositivo curricular no ofrece condiciones para que el maestro se dé cuenta de que está formado por diversas órdenes discursivas y consolida formas de pensar y enseñar en Educación Física que favorecen la gubernamentalidad neoliberal.

PALABRASCLAVE: *Curriculum; Educación Superior; Educación física; Gubernamentalidad.*

1 INTRODUÇÃO

A Globalização e a hegemonia política e econômica neoliberal têm fomentado estratégias para governar as populações e ajustar os indivíduos às novas configurações do Estado (BALL, 2002). Nesse quadro, o Ensino Superior parece colocar em suspeita "a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo", como expressa o art. 43, I, da LDB 9394/96 e passa a objetivar a produção dos profissionais destes tempos: o cosmopolita inacabado (POPKEWITZ, 2004), a fim de inseri-lo na sociedade da aprendizagem (DRUCKER, 2004) e na cultura empresa (DARDOT; LAVAL, 2016). Trata-se de um sujeito governado pela racionalidade neoliberal. Isso se intensifica ao abordarmos a formação do professor. Afinal, ele será responsável pelos modos de ser das novas gerações.

Em geral, as pesquisas a respeito da formação docente procuram nas histórias de vida, narrativas que façam emergir um conjunto de memórias que possibilitem a investigação de elementos que aproximam ou distanciam os sujeitos da identidade docente desejada. Em relação ao currículo, é comum abordarem a crítica à generalização e à fragmentação do conhecimento; à distância entre a teoria e a prática; ao predomínio de métodos tecnicistas; à ênfase no acúmulo/transferência de conhecimento; à distância entre a academia e a sociedade; às inovações curriculares etc. Enfim, são pesquisas que ao tratar a docência e o currículo da formação determinam como devem ser os professores. Não há pesquisas que viabilizem

observar como a trajetória formativa, ao fim e ao cabo, gera as condições para o docente viver determinada história profissional.

Este texto faz parte de uma pesquisa mais ampla que busca identificar as estratégias colocadas em ação pelo currículo da formação superior da Licenciatura em Educação Física (EF) e os efeitos que produzem, tanto na identidade da Educação Física quanto na subjetividade docente. Buscamos compreender como o professor destes tempos é produzido, como ele produz a sua prática pedagógica e aprende a falar sobre ela e, ainda, se essa produção reforça ou resiste ao neoliberalismo.

Apoiados em Foucault (1995), concebemos que a produção do sujeito professor de EF se dá no enfrentamento entre ele e os discursos de verdade sobre a docência. Esses discursos são constituídos, de um lado, pelos saberes que se elaboram a respeito do docente, da pedagogia e da EF. Por outro, pelo poder, a operação sobre o campo de possibilidades de ação de si e do outro. A verdade sobre a docência engendra uma ordem do discurso que organiza o que pode e o que não pode ser dito, o que pode e o que não pode ser feito. A verdade acerca da docência estabelece a relação que se realiza entre o professor com si próprio e as que firma com os sujeitos que constitui a escolarização.

Não há como desconsiderar o currículo da formação inicial nesse processo, pois se trata de um percurso que visa a produção de identidades afeitas a determinado projeto social (SILVA, 1999). Embora o currículo não se estabeleça como um campo único de tendências conceituais, nele se consolida uma concepção na qual o discurso pedagógico aparenta ser a criação de um falante individual e autônomo. O lugar do discurso pedagógico do docente e as forças que o produzem são invisibilizados. A formação inicial não oferece condições para se perceber que o sujeito docente é formado por ordens discursivas diversas, que o fazem atuar de maneira determinada no interior de agências de controle da população (DIAZ, 1999). O que se percebe apenas é a legitimidade de quem fala e do que é falado, que coloca os *experts* em posições de poder, ancoradas em posições de saber e, com isso, espriam um regime discursivo verdadeiro sobre o conhecimento, a identidade da EF, da docência, do docente e da prática pedagógica.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

A investigação ocorreu por meio da entrevista narrativa (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002) com cinco professores que foram assujeitados ao mesmo currículo numa instituição pública. São sujeitos marcados por identidades diversas (gênero, sexualidade, idade etc.). Atuam em diversos segmentos da educação básica, tanto no setor público quanto no privado. Enquanto método, a entrevista narrativa favorece ao sujeito assumir posição determinada no interior dos discursos da pedagogia e da EF. As entrevistas focaram a trajetória formativa e as marcas dessa experiência no exercício da docência. Entendemos que esses discursos indicam jogos de verdades que ajustam o docente aos regimes de verdade de determinada racionalidade política.

Os dados produzidos na pesquisa foram submetidos à análise a partir da noção de governamentalidade (FOUCAULT, 2008a), entendida com a arte de governo de si e dos outros.

A pesquisa recebeu parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa para a sua realização (CAAE:55920816.7.0000.5404).

3 O DISPOSITIVO CURRÍCULO E A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

Segundo Foucault (1992), um dispositivo é a rede na qual se pode tecer elementos heterogêneos, cuja natureza dessa relação, discursiva ou não, se dá em um jogo no qual ocorrem mudanças de posição e de modificação de funções, que também são diferentes. Para Foucault, o dispositivo tem uma função estratégica dominante que visa atender a uma urgência em determinado momento histórico. Isso supõe que para o seu acontecimento seja necessária determinada manipulação das relações de força, de uma intervenção racional e organizada nessas relações.

Ao analisarem o termo na obra de Foucault, Dreyfus e Rabinow (1995, p. 135) ressaltam a sua complexidade e sugerem que o dispositivo pode ser uma grade de análise, mas, também pode se referir às “práticas elas mesmas, atuando como um aparelho, uma ferramenta, constituindo sujeitos e os organizando”. Definições que nos permitem tomar o currículo como dispositivo.

O currículo responde a uma função, que no caso da educação superior é formar os profissionais desejados destes tempos. No currículo, articulam-se vários elementos heterogêneos, como os discursos pedagógicos, os enunciados científicos, a função da instituição escolar, que decorre das pressões sociais que lhe estabelece. Essa finalidade, por sua vez, impõe uma racionalidade específica para a organização arquitetônica e do tempo de forma intencional, que governa os corpos nos espaços e nas ações. O currículo é pautado por um conjunto de leis resultante de embates políticos, que implicam sua formulação e implantação, o que, por sua vez, mobiliza formas de pensar e agir. Esses aspectos são escolhidos mediante critérios de seleção historicamente constituídos, ou seja, mediante jogos de força. Portanto, o currículo é tanto uma prática discursiva como não discursiva

Como se pode observar, o dispositivo currículo é uma miríade de tecnologias de poder, que governa de forma sistemática o campo de ação dos sujeitos (docentes, discentes, dirigentes, comunidade educativa) e ancora-se em uma rede de discursos, na produção de saberes e diz respeito aos modos de subjetivação dos envolvidos. É importante esclarecer que a noção de governo em Foucault (1995) refere-se ao controle das condutas. Governar implica organizar, planejar o campo de ação do outro e de si mesmo. É o modo como o poder se exerce sobre os sujeitos, seus modos de vida, a fim de valorar determinadas ações e formas de ser que possam atingir diferentes segmentos da população.

O neologismo governamentalidade (FOUCAULT, 2008a), por sua vez, relaciona-se a um complexo racional de técnicas que operam sobre o governo de si mesmo de modo particular, nas condutas das pessoas, nas relações sociais, porquanto o exercício de governar-se não é algo orgânico. Ele nos dá ferramentas para analisarmos a articulação entre o sujeito e o dispositivo, que desencadeia processos pelos quais o sujeito é provocado a observar-se, a governar-se, a exercer sobre si certo domínio. Nesses processos, o sujeito governará sua conduta, fixará a si mesmo finalidades e desenvolverá estratégias pelas quais exercerá suas ações, recorrendo a instrumentos dados em um campo no qual ele é livre e é o objetivo.

Enquanto conjunto de técnicas de governo, o neoliberalismo propaga a racionalidade do mercado dos domínios da economia para todo o corpo social, incluindo os campos não econômicos. Ele funciona como grade de inteligibilidade para estabelecer as relações sociais e subjetivar os indivíduos, impactando as formas de pensar e agir das pessoas. Desse modo, o sujeito só será governável na medida em que atuar em conformidade com os seus interesses

(FOUCAULT, 2008b). O estudo da governamentalidade nos permite apontar o que está em jogo no governo das condutas de si, a sua relação com a governamentalização do Estado neoliberal e a imposição da cultura empresa (DARDOT; LAVEL, 2016).

Nesses termos, tomamos o currículo da formação superior como dispositivo de subjetivação docente e discente, que se insere em uma ordem hegemonicamente pautada pela governamentalidade neoliberal. Afinal, não há como negar que tanto o acesso à formação superior quanto a trajetória, do início até a sua conclusão, são pautados por discursos que atribuem ao êxito, nesse percurso, a única possibilidade de sucesso pessoal, que se confunde com a carreira profissional.

4 O DISPOSITIVO CURRÍCULO DA EF

O currículo da formação inicial acessado pelos colaboradores da pesquisa apresenta várias verdades do que venha a ser a EF, contribuindo para a fragmentação da sua identidade (CRISÓRIO, 2003). A fim de tentar dar conta de uma formação generalista, como indicada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da área, no transcorrer do curso são apresentados discursos normativos oriundos de áreas diversas do conhecimento, tais como os da saúde, do treinamento esportivo, das ciências do esporte, da psicologia da aprendizagem, da pedagogia do esporte, das teorias críticas, das políticas públicas, do marketing esportivo etc., sendo majoritários os discursos das ciências biológicas.

Em meio a esses campos do saber, encontram-se disciplinas distintas que apresentam variados objetos de conhecimento da EF, tais como: atividade físico-esportiva, movimento humano e cultura corporal. Desses objetos, decorrem diferentes funções, logo objetivos variados para a EF. Cabe destacar que a EF forma professores para atuarem em ambientes variados e diferentes entre si. O que se tem é uma formação para atuar nos diversos níveis da educação básica, expressa no curso de Licenciatura e uma formação vinculada ao curso de Bacharelado para atuar nos campos do esporte, do lazer e da atividade física, para diferentes grupos sociais. O que implica uma formação para intervir como professor de escola básica e superior (e agora à distância), *personal training*, agente da saúde (pública ou não), técnico de esportes, instrutor de academias, recreacionista, até ser gestor em um dos espaços que congreguem essas práticas, entre tantas possibilidades que se (re)criam a todo momento. Cabe

dizer que é corriqueiro encontrar profissionais de EF que atuam concomitantemente em mais de um desses campos.

O seu projeto pedagógico (PP) indica um núcleo comum de disciplinas para ambos os cursos (70%). Neste são abordados: fundamentos das ciências biológicas, da saúde, exatas e humanas; métodos para ensinar algumas práticas corporais, sendo a maioria as esportivas hegemônicas como basquete, voleibol, handebol, futebol, atletismo; aspectos relativos ao campo de atuação do licenciado e do bacharel; métodos de pesquisa. Há, ainda, a possibilidade de realizar disciplinas eletivas em qualquer faculdade da universidade. Ressalta-se no PP que não há hierarquias entre as grandes áreas do conhecimento, apesar da distribuição de carga didática desigual no currículo, com prevalência de disciplinas que se ancoram nas duas primeiras (30%) e essas fornecerem as bases teóricas das disciplinas que tratam dos métodos de ensino. Em que pese as diferenciações estruturais e estruturantes entre os cursos, o que se anuncia é a pretensão da sua organização acadêmica manter uma unidade no tocante à formação em EF. O modo de organização do núcleo comum justifica-se no PP mediante a caracterização da atuação do egresso pela atividade de ensino. Trata-se de uma forma de governamentalidade que mantém sob critérios duvidosos campos diferentes de saber e de identidade profissional, com a finalidade de regular áreas de intervenção e modos de atuação distintos num mesmo campo ou conceito: a EF (CRISÓRIO, 2003).

Esse cenário realça alguns dos impactos da governamentalidade neoliberal no currículo: a variada gama de oferta de áreas de atuação e diferentes formas de praticá-la. Aspectos que fortalecem a noção de formação flexível e contribuem para consolidar a posição do sujeito de interesse (FOUCAULT, 2008b) e a do sujeito cliente (VEIGA-NETO, 2000).

A noção de interesse decorre da emergência do Estado moderno e com ele o da esfera particular, que reforça o individualismo. Trata-se de um sujeito que reforça aspectos de uma suposta natureza humana², ou seja, um sujeito livre, portador de uma faculdade humana natural, que é a capacidade de escolha. O jogo do interesse individual é o alvo da racionalidade (neo)liberal. Por assim ser, o Estado necessita de estratégias que facilitem um exame detalhado dos interesses de cada um com o propósito de influenciá-los e estimulá-los e, concomitantemente, ligá-los a lógica da economia e do mercado. Na governamentalidade neoliberal o poder age no desejo individual de cada um de modo a induzir os seus interesses. O que possibilita governar de modo indireto a ação do indivíduo são as táticas neoliberais de

=====

promoção da liberdade de escolha (FOUCAULT, 2008b). Essa liberdade não permite ao sujeito notar a normatividade que governa seu modo de atuar em vários locais, que são fomentados de forma que sua escolha seja feita com liberdade, considere seus interesses e faz crer que a decisão foi pessoal.

Minha ideia era me especializar em alguma coisa no marketing esportivo (Entrevistado 1).

Era uma coisa nova. Falei: vou fazer alguma coisa voltada pra psicologia do esporte (Entrevistado 2).

Aí passei em jornalismo, mas passei aqui. Aqui era mais perto. Era um curso que me interessava. Acabei ficando por aqui (Entrevistado 3).

Eu queria sempre ter feito educação porque eu sempre quis dar aula. Eu sempre quis trabalhar em escola (Entrevistado 4).

O sujeito-cliente, por sua vez, é mais uma das fabricações da sociedade neoliberal. Trata-se de uma versão mais apurada do sujeito de interesse em que a capacidade de escolha é mais bem trabalhada para que possa competir melhor e tomar suas próprias decisões de aquisições diante de uma série de estímulos, sugestões, apelos e seduções, que se modificam a toda hora (VEIGA-NETO, 2000). Na trama que envolve o sujeito de interesse e o sujeito cliente, o currículo da formação superior em EF fortalece ambos, pois fabrica o interesse ao formar seus sujeitos para atuação em campos distintos e de diferentes modos, e, ao mesmo, tempo compensa o discente-cliente por disponibilizar um currículo que resolva seus anseios, entendidos como necessidades que presumem ser próprias ou, até, vocacionais.

Eu me interessei pela área de Humanas. Por eu ter jogado futebol a vida inteira sofri muito das questões de gênero (Entrevistado 1).

Eu queria fazer um estágio, e aí eu acabei fazendo estágio na Companhia Atlético... no programa Kids e fugia totalmente do que eu tava trilhando, até então (Entrevistado 2).

[...] nossa, queria trabalhar como professor! Prestei tudo quanto é concurso de professor na época que eu estava quase me formando. Aí uma amiga que trabalhava como agente da educação em creche (disse) "presta, é um trabalho de educação, já que você quer trabalhar com isso, mas não é professor, mas você consegue entrar na área, já começa a sentir". E eu prestei por prestar, acabei sendo chamado (Entrevistado 5).

No caso da EF, a demanda é trabalhar com as práticas corporais, a atividade física e todo o imaginário que sobre elas são produzidos. Cabe destacar que essa demanda decorre dos modos de subjetivação empresarial e competitivo fomentados pelo neoliberalismo. Por necessitar de um corpo eficiente para enfrentar qualquer situação cotidiana, o que implica também o seu

consumo, o neoliberalismo produziu a saúde e as práticas da atividade física como questão política, econômica, moral e de identidade (DARDOT; LAVAL, 2016).

Eu era muito boa nos esportes, mas também gostava muito de tecnologia de computador. Então eu tinha decidido por um tempo fazer engenharia da computação. Mas eu era muito ruim em exatas, e muito boa em biológicas e em algumas matérias de humanas. Então tentei pensar: o que nesta relação era *hobbie*, o que eu poderia mesmo fazer com o que eu sabia (Entrevistado 1).

Sempre fui muito incentivada à prática da atividade física, de esportes. Sempre fiz alguma coisa, até porque a gente morava em apartamento e minha mãe sempre tinha essa preocupação de ser ativo, a gente não tinha essa vivência de rua (Entrevistado 2).

Mas quando eu fui chamada no vestibular aqui em 2008, aí eu já estava voltada muito mais para o que eu queria, dando meu grito de liberdade também para a minha família: não! Eu quero fazer isso porque eu gosto. Eu fui fazer Educação Física porque eu sempre gostei de trabalhar jogo (Entrevistado 3).

Eu gostava, eu sempre gostei muito de esporte. Gostava de todos. Era a matéria que eu gostava no ensino fundamental era Educação Física sempre adorei (Entrevistado 4).

A divisão do conhecimento na grade curricular suscita outros aspectos da governamentalidade. Os colaboradores da pesquisa fazem divisões quanto à distinção de graus de dificuldades de aprendizagem e indicativos de aplicação prática das disciplinas ofertadas, produzindo classificações ou reforçando-as. O que implica formas de governar-se, ver-se, narrar-se, julgar-se.

Na versão deles, as disciplinas pautadas na área das ciências biológicas e da saúde são as mais difíceis e as que mais reprovam. Apesar desse ponto de vista, explanam que a transmissão do conhecimento é realizada mediante a exposição de conceitos e a posterior retomada do conteúdo assimilado por meio de avaliações, com enfoque na memorização. Portanto, o grau de dificuldade está associado à quantidade de conteúdos a serem memorizados e não nos processos lógicos, análise e interpretação.

Primeiro porque eu comecei muito bem, começava muito bem. Detonava nas primeiras provas. Depois ia ficando meio maçante meu rendimento nas provas. Eu via que não era o mesmo. Era 10 em Fisiologia, 10 em Anatomia. Nas segundas provas fui ficando de exame... (Entrevistado 1).

E Anatomia que era, tipo... Essa aqui tem que levar a sério... Tipo se não a gente vai se ferrar... era decoreba. E o segundo semestre era a maioria das disciplinas eram de Biológicas. E tipo, deu uma virada assim na turma. E foi um semestre mais sofrido em termos de ter que correr atrás das coisas. (Entrevistado 2).

Se você respondesse com as suas palavras ele dava meio certo, ou tirava alguns décimos porque ele falava que não era o que o autor dizia. Então ele trabalhava com aquela famosa citação direta, alguém aprende? Não! Não foi à toa que muitos amigos meus pegaram DP...exame e muitos reprovavam. Eu lembro que foi minha primeira nota vermelha da vida, até hoje eu lembro daquele (nota) 3 (Entrevistado 3).

Eu lembro mais desse meio do segundo semestre e de não gostar das disciplinas Biológicas. Gostei de Anatomia até. Eu achei interessante, mas quando começou Cinesiologia, essas coisas, eu percebi que essas matérias não me interessavam tanto (Entrevistado 4).

Apesar da crítica desferida às disciplinas básicas, os discursos que proferem contribuem com a hierarquização dos saberes que caracterizam tanto as ciências em geral, como, particularmente a própria EF. Interessante notar que, do ponto de vista da aprendizagem, desenvolvida por psicólogos da educação e consolidados com a taxionomia dos objetivos educacionais de Benjamin Bloom³, a memorização é classificada como uma das habilidades cognitivas mais simples. Ao contrário, a habilidade que permite estabelecer relações - a análise - é tida como a de nível mais elevado. Percebe-se que a conclusão dos depoentes nada tem a ver com a complexidade do conhecimento em si. O que, mais uma vez, se reforça, por efeito duplo, essa hierarquia.

Há mais! Por colocar os saberes produzidos nos países dominantes como superiores, pois as referências bibliográficas dessas disciplinas são predominantemente euro-estadunidense, reforçam hegemonias. Esse aspecto pode parecer fruto de uma neutralidade, natural, mas é engendrado por comunidades epistêmicas, cuja produção intelectual é reforçada por instituições supranacionais e por interesses econômicos, que solicitam a formação de um sujeito cosmopolita capaz de atuar com certas competências diante das novas condições impostas pelo mercado de trabalho globalizado (BALL, 1998). Há mais! O currículo centrado em disciplinas relacionadas ao campo das ciências biológicas e da saúde ou por disciplinas neles ancoradas, reforça a aprendizagem de um padrão hegemônico de corpo. Esse modelo é passível de intervenção e controle, logo manipulável e com determinados interesses, como os do consumo e performance. Não à toa, esse modelo de corpo é o que sustenta as pedagogias hegemônicas da EF e marca a diferença como negativa nas aulas na escola. O que produz ações de negação e de correção dos corpos (ineficientes ao capital) como naturais, potencializando as aulas desse componente escolar pela busca por corpos normativos e performances positivas (NUNES, 2006). Outro efeito: a centralidade do modelo corpóreo minimiza qualquer possibilidade da apresentação de outros conhecimentos sobre o corpo, principalmente em

tempos em que representantes da cultura afrodescendente e indígena acessam o ensino superior e apresentam outras representações a esse respeito. O que se anuncia é um neocolonialismo. Eis aqui mais um regime discursivo do currículo que reforça a marca do neoliberalismo na docência.

Em relação aos conteúdos dessas disciplinas, os colaboradores da pesquisa não atribuem a esses, maior importância para a sua atuação docente. Por outro lado, informam que aquelas que são pautadas nas ciências humanas são as que lhes permitem melhor compreensão do mundo. Explicam que nas aulas ancoradas nesses campos do saber há indicação de leitura prévia de textos de autores que são referência. São realizados debates e ocorre o uso de métodos mais participativos.

Eu sempre fui tímida, nunca gostei de ficar debatendo muito nas aulas...mas aquilo foi me encantando. Nossa, nunca tinha pensado que era isso... Que as coisas quando são assim, não necessariamente são assim, elas podem ser assim e... determinado contexto, determinado lugar, elas podem mudar. Aquilo foi fomentando um pouco em mim essa curiosidade. Então, a partir daí, sempre estive mais ativa, as disciplinas que discutiam mais, do que simplesmente... tinha uma fórmula e eu tinha que chegar naquilo (Entrevistado 1).

Como eu nunca me dei conta que a gente pode olhar pras coisas sobre outras perspectivas, como elas são muito mais complexas, do que simplesmente, jogo como diversão, como entretenimento, brincadeira, essa brincadeira de criança e tal, que...entendendo o que é a cultura. Pra mim era cultura algo que você tem ou não tem...superioridade até... (Entrevistado 2).

Era uma matéria (História da Educação Física) que tinha uma carga de leitura bem alta e nós líamos os textos e ela apresentava, fazíamos discussão, entregava uma resenha. Ela fazia um retorno pra nós (Entrevistado 3).

E eu lembro desse do primeiro semestre e numa outra disciplina um texto do Foucault que trabalhava os corpos dóceis, tinha outro também meio que de começo me encantou assim pra essa reflexão (Entrevistado 4).

O que ocorre é a ampliação das relações que estabelecem com a vida, sem, no entanto, serem decisivas para o modo como produzem e exercem sua prática pedagógica, consolidando discursos da distância entre teoria e prática.

A escola é um bicho! É um bicho! (...) Não consigo dar aula, nossa os meninos manjam muito mais do que eu daquele espaço, de como se relacionar ali... (Entrevistado 1).

No estado eu entrei com o fundamental 1 que já foi um choque pra mim e, eu fiquei com criança de 5, 6 anos fiquei com primeiro segundo e terceiro ano lá no estado. A escola era num bairro bem periférico, mas era uma escola assim super, ela não tinha quadra, ela tinha um pátio que era bem ruim (Entrevistado 2).

Peguei meu diploma em março, comecei a trabalhar já em escola. Eu fiz essa pós da educação física escolar, porque eu fiquei perdida. Porque eu vi um distanciamento tão grande da teoria pra prática que eu fiquei perdida (Entrevistado 3).

Como é uma escola central, tem muito filho de imigrante ali, de imigrante e de migrante, tem muita gente que a família veio de algum lugar do nordeste, ou do Paraná, tem um bando de criança, de chinês, que não entende o que você fala, isso complica bastante o trabalho (Entrevistado 5).

Quanto à aplicabilidade dos saberes comunicados para a sua prática pedagógica, apontam a utilidade apenas das disciplinas que versam sobre métodos de ensino das práticas corporais, que pertencem ao núcleo comum. Ou seja, entende-se que seus métodos servem indistintamente para qualquer campo de atuação, licenciado ou um bacharel.

A aula de lutas, ele fazia um pot-pourri. (...) Foi uma disciplina que me ajudou bastante assim o trabalho com lutas que eu faço na escola hoje. Hoje eu ainda uso muita coisa do que eu aprendi lá (Entrevistado 2).

Hoje eu agradeço de ter feito essa matéria, porque eu trabalho com voleibol. Esse ano na escola do estado eu sou efetiva, então eu peguei a parte de ACD⁴. E eu escolhi voleibol, então pra mim foi bom, foi algo mais teórico, mas foi bom. Hoje eu tenho os livros, tenho o sistema tático. Então hoje eu agradeço (Entrevistado 3).

No primeiro ano de mestrado eu tinha trabalhado numa ONG. Então isso ajudou bastante a fazer substituição numa escola particular (Entrevistado 4).

Mas tinha um caminho assim mais voltado pra infância e, muito mais pra infância e acaba quase que naturalmente a gente remete a educação física escolar, mas que o campo da educação da educação física na infância você pode trabalhar em clubes, em outras práticas (Entrevistado 5).

Duplo efeito! Primeiro: essa organização curricular reforça um estatuto de verdade para o currículo da formação em EF como área do saber prático e este como menor valor ante os saberes intelectuais, o que confirma a hierarquização de saberes que ocorre na área e reforça o lugar do docente na escola como desprovido de conhecimento (NEIRA; NUNES, 2009). Segundo, por não fazer distinção leva a crer que não há diferença entre as formações de um licenciado e de um bacharel. O resultado tem sido o mesmo há décadas: uma prática pedagógica na escola com objetivos iguais aos que acontecem em outros espaços em que as práticas corporais são pedagogizadas, fragilizando a justificativa da sua presença na escolarização, como se nota no debate da atual reforma do ensino médio.

As narrativas informam que todas as disciplinas pedagógicas ensinam a ensinar por meio da atividade lúdica. O que se tem é o predomínio de brincadeiras adaptadas, jogos pré-desportivos ou a retomada da ordem discursiva que visa classificar os jogos conforme

características particulares, como a proposta pela última versão da Base Nacional Comum Curricular.

Eram legais as aulas, eu lembro que tinha bastante diversificação de movimentos, a gente tinha que imitar bichos, e fazer várias coisas. Era o momento da diversão (Entrevistado 1).

Aprendi a ensinar... A gente ficava cantando na piscina O nado também! Com bastante brincadeira (Entrevistado 2).

Então assim ele usava bexiga, ele usava jogos, então pensando na escola, foi muito lúdico, então a matéria dele...(Entrevistado 3).

Todas as matérias minhas que eu fiz aqui dentro, dessa instituição, de pedagogia do esporte, todos foram brincadeiras (Entrevistado 2).

Trata-se de uma governamentalidade produzida pela ciência moderna que a tudo explica pela razão. Trata-se de uma tentativa de capturar o incapturável: o jogo. Não à toa, desde os primeiros passos da psicologia do desenvolvimento e de outras ciências humanas estabelecem-se critérios para classificar os jogos. Governar o jogo é parte de uma estratégia que visa governar a conduta de seus sujeitos. Em que pese toda a ordem discursiva que produz os benefícios do jogo para a aprendizagem, o que ocorre é o cerceamento de qualquer possibilidade de uma imanência disruptiva que o jogo potencializa.

Entre as disciplinas há aquelas em que, além das brincadeiras adaptadas para a aprendizagem, se enfatiza que o processo de ensino do esporte deve ser centrado na lógica que compõe e aproxima diferentes modalidades, marca da pedagogia do esporte, em que pese as diferenças epistemológicas e metodológicas entre os autores dessa proposta. Ou seja, trata-se de uma pedagogia centrada no desenvolvimento das competências que cada prática corporal exige para a tomada de decisão. O que se visa é a exploração das ações do jogo, a fim de ampliar o acervo motor do aprendiz e, com isso, garantir as possibilidades de sua atuação, e não o domínio do gesto técnico, tido como tradicional, logo, ultrapassado. Entende-se que não haverá exclusão dos inábeis e, com isso, sem exceção, o sujeito da educação estará incluído e tornar-se-á ativo. Ele aprende a aprender o jogo, jogando, e à medida que toma noções de sua estrutura, desenvolve sua autonomia. O estudante, vivenciando sua autonomia, é ativo no processo de desenvolvimento. O professor, por sua vez, pode se afirmar como inovador, atualizado. Percebe-se aqui como a governamentalidade neoliberal incide na formação e na história de ser docente. Afinal, em termos de formação continuada e publicação de livros na área da EF são

dominantes aquelas em que há ênfase em métodos ancorados em discursos que tratam da inovação curricular pautados no elemento lúdico, na criatividade.

Basquete era uma disciplina que eu gostava muito de olhar, pra aprender... aprender. É porque dizem que professor de educação física você precisa ter criatividade. E aquela era uma aula bem criativa, pra você ensinar diversos fundamentos de modos diversos. Você vai aprender as coisas, mas que seja divertido (Entrevistado 1).

E as coisas que eu tive lá também. É me ajudaram na minha prática docente, mas essas disciplinas eu vejo hoje mais como um instrumental assim do que qualquer coisa. Mas, essa coisa do instrumental a gente vai esquecendo muita coisa. Então a gente sempre tem que buscar e criar coisas (Entrevistado 2).

Como se sabe, a educação por competência é dominante nas políticas educacionais no Brasil, desde os anos 1990. Estão presentes nos documentos oficiais da educação desde então, tanto nos normativos, como a LDB e as DCN, quanto nos de orientação curricular, como a BNCC, os PCN e as diversas propostas curriculares produzidas nos estados, municípios e redes do ensino privado desde então. Centra-se no primado saber-fazer, gira em torno da eficiência, da produtividade, termos condensados nos significantes qualidade e prática, enfim, discursos sintonizados tanto com a teoria da eficiência social do início do século XX, que tanto influenciou a educação, quanto com a teoria do capital humano, que dá outros contornos para a educação destes tempos.

Para Foucault (2008, p.309), a competência “É um recurso, um capital que o sujeito disponibiliza e o transforma em máquina, que vai produzir fluxos de renda”. No neoliberalismo, ela é vista como parte do trabalhador. Isto é, faz parte das aptidões que um indivíduo deve ter, independentemente da classe social. A competência, como capital, é o que permite medir e comparar performances de modo a marcar os elementos que têm valor ou não para o mercado. Adquirir competência, e a sua posterior mensuração e avaliação, permite aos indivíduos perceberem qual o investimento necessário para o ganho pessoal.

No tocante aos métodos dessas disciplinas, cabe assinalar seu marco epistemológico. Como se sabe, se ancoram em teorias psicológicas da aprendizagem, que ocupam parcela significativa da carga horária da formação docente desde os anos 1990 e são hegemônicas na Educação desde então. Ensinar por meio de atividades lúdicas não é novidade. Sob a influência das ideias de Edouard Claparède, para quem toda a atividade pedagógica deveria ser realizada por meio do jogo, elas emergem no movimento escolanovista, nos primórdios do século passado, perderam forças por conta da Guerra Fria, após o segundo pós-guerra, e recrudesceram

nos anos 1990 com a ascensão da governamentalidade neoliberal. Seu sucesso atual deve-se, em parte, às críticas desferidas ao ensino tradicional, que ocorreram nos seus primórdios, nos anos 1930, e ao ensino tecnicista, produzidas nos anos 1980. Hoje, ninguém quer para si a pecha de ser identificado como tradicional ou tecnicista. Essa é uma ordem discursiva corrente que constitui a docência. Por outro lado, como defende Silva (1999), a psicologização da educação tem como efeito a despolitização, pois reduz o problema de aquisição do conhecimento à questão de método e, com isso, isolam-se as questões políticas que atravessam a escola e o próprio conhecimento. Se a ênfase está nos comportamentos, não à toa o que importa é produzir sujeitos ativos. Eis mais uma prática que favorece a governamentalidade neoliberal.

As narrativas sobre os métodos de ensino e a conseqüente indistinção quanto às suas finalidades reforçam a sociedade da aprendizagem (DRUCKER, 1999). Nessa, a educação tem que saturar toda a sociedade: empresas, escritórios do governo, entidades sem fins lucrativos, todos devem se transformar em instituições de ensino e aprendizagem. A escola passa a trabalhar em colaboração com as organizações que fornecem emprego. Diz Drucker (1999) que a escola tem que perder seu monopólio na educação. Não à toa proliferam cursos de práticas e artefatos que antes não eram pedagogizadas como gastronomia, *design*, fotografia, artesanato, brinquedos etc. Não por menos, proliferam cursos de extensão, pós-graduação, capacitação e tantas outras classificações, que fica difícil identificar suas particularidades. Faz-se qualquer um para compor seu *curriculum vitae*. Desde a mais tenra idade, sujeitos, de todas as classes sociais, raças e credos são instados a frequentar escolinhas de todos os tipos, sejam esportivas, ginásticas, de natação, rítmicas, musicais, artísticas, matemáticas e as das mais variadas línguas estrangeiras. Até nos *shoppings centers*, *buffets*, hotéis, restaurantes ou condomínios, encontramos pedagogos e licenciados em diversas áreas, promovendo atividades pedagógicas. Tudo isso, a fim de ampliar o capital humano dos indivíduos, adaptá-los a essa condição de eterno aprendiz e, assim, naturalizar a busca pessoal pela eficiência. Eis o cosmopolita inacabado.

Me formei em 2011 em licenciatura como primeira opção. Eu fiz a modalidade dupla. Em 2012 me formei no bacharel. Fiz duas pós-graduação (um mestrado). Fiz uma especialização (Entrevistado 3).

Tudo eu aprendi lá (na escola). Ou em algum curso depois. É que a gente tem aquelas duas horas de formação, e antes de eu entrar em pedagogia aí eu tinha que participar dessas horas obrigatoriamente, aí aprendi um monte de coisa... (Entrevistado 5).

Esse deslocamento de uma sociedade centrada no ensino para uma sociedade da aprendizagem visa privilegiar a ação do indivíduo sobre si mesmo. Favorecem o uso de técnicas autorreflexivas e de autocontrole, oriundas da pedagogia pastoral cristã de séculos anteriores. Nestes tempos, elas superam qualquer aspecto disciplinar rigoroso e atualizam as técnicas para a produção de indivíduos governáveis sob a racionalidade neoliberal. A ênfase passa a ser mais nas atividades pelas quais o sujeito aprende do que no conhecimento. São práticas para produzir um sujeito ativo, um sujeito aprendente, esse indivíduo que aprende o que precisa por conta e motivação própria (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Não à toa, a pedagogia e o modelo hegemônico do ensino por competências se espriam pela sociedade a fim de garantir em qualquer espaço e tempo a produção de sujeitos governáveis sobre a lógica do interesse e do autoinvestimento. Não à toa, a meta do projeto da Unesco para a educação do mundo é o aprender a aprender (DELORS, 1996).

Isso é visível nas denominadas pedagogias psi (SILVA, 1999). As obras que versam sobre a pedagogia do esporte pautam-se nas teorias do desenvolvimento e algumas incorporam a teoria das inteligências múltiplas. Pretendem alcançar essa formação do cidadão e do ser integral, e, com isso, estimular autoestima, autoconfiança, tomada de decisão, transformação de valores para que alunos e alunas transcendam as relações pessoais e interpessoais vivenciadas na escola para a vida em sociedade. Por meio da resolução de problemas inerentes à prática esportiva, projeta-se despertar prazer e interesse pelo esporte em diversos níveis para praticantes e espectadores. Vemos aqui, mais uma vez, a manipulação dos interesses para fins de governo dos sujeitos. Mais uma vez, a governamentalidade neoliberal se faz imperar.

Os depoentes também abordaram as disciplinas que tratam a EF nos níveis da educação básica, a saber: EF na educação infantil, EF no ensino fundamental e EF no ensino médio, divisão que, por si só, se atrela às fases do desenvolvimento estabelecidas pela psicologia, implicando formas de pensar e fazer EF nesses níveis de ensino. O que se desprende das falas dos entrevistados a respeito dessas disciplinas é que elas não articulam as questões epistemológicas, que embasam as teorias pedagógicas apresentadas, aos seus métodos de ensino, à concepção de sujeito, tampouco aos condicionantes políticos e históricos que as produziram. Na primeira delas, o conteúdo centra-se em aspectos neurocomportamentais dos pequenos. Na segunda, abordam-se os vários currículos da EF e ressaltam-se as propostas

críticas da área (superadora e emancipatória). Na terceira, o foco é a juventude e uma proposta oficial do Estado.

A professora pediu para a gente ler concepções de aulas abertas...a crítica-emancipatória, alguns outros autores também que eu não me lembro. Eu acho que é porque ela dividiu por grupos, cada grupo ficava responsável. Eu lembro que meu grupo era esses dois autores. E havia um trabalho final que você tinha que montar um planejamento de aula (Entrevistado 1).

A do ensino médio era isso. Ele abordou os cadernos do estado, a gente fez análises e tal. Foi mais ou menos isso que eu consigo lembrar. Ele falou sobre avaliação, ele falou sobre algumas coisas (Entrevistado 2).

Sim eu fiz compartimentado mesmo! Critico superadora: o resumo está aqui; critico emancipatória: está aqui; desenvolvimentista: aqui (Entrevistado 3).

Eu acho que um pouco do coletivo ou pouco da... Não sei... De uma visão de Educação, dos jogos cooperativos e não competitivos, acho que um pouco de tudo que a gente foi trabalhando aqui mais ou menos (Entrevistado 4).

Aí ela falou que nessa idade (0-3 anos) você não tem muito que direcionar, você pode dar elementos pra elas irem brincando a forma com que elas acharem melhor. Pode tentar propor alguma coisa e ver se elas conseguem (Entrevistado 5).

Além da falta de articulação entre elas, não se anuncia, nas disciplinas, as questões identitárias que assolam a escola, as políticas sobre esses níveis de ensino e tampouco que qualquer forma de educação é uma forma de regulação e produção de subjetividades. Faz-se crer que as coisas são naturais e decorrentes do progresso (da área), que algumas são melhores do que outras.

Eu fiz uma disciplina de saúde na escola, que era muito ligada a esse discurso. De controlar, de você medir as crianças, que o crescimento e desenvolvimento foi isso: ir lá, medir para acompanhar, você tem condições de intervir, então tivemos isso. Teve bastante esse discurso, agora nunca teve, nunca ouvi alguém problematizar a questão do obeso [...]nem raça [...]EJA (Entrevistado 1).

Todos os depoentes encantam-se com as perspectivas críticas, visto que abordam problemáticas que permitem processos de identificação com as lutas sociais, que a todos abarcam. Diante disso, anunciam que o exercício da docência pode transformar as condições injustas da sociedade, mas, no chão da escola, promovem uma prática pautada em pedagogias psicologizadas, contrapondo-se ao que acreditam, sem, no entanto, entender o paradoxo que vivem e produzem. Reverberam os aspectos teóricos das teorias críticas e não enfatizam os aspectos metodológicos decorrentes. Por efeito, acessam outras pedagogias para organizar sua prática docente.

Eu gostaria que escolhessem dois temas pra gente trabalhar no segundo trimestre e no terceiro trimestre. Aí a gente fez uma assembléia. Eles trouxeram temas e foi votado, foi votado várias vezes e no final das contas eles escolheram esportes alternativos. (...) a gente acaba trabalhando mais com rugby e com baseball e a gente trabalhou com táticas de consciência corporal, tipo massagem, yoga, esse tipo de coisa (Entrevistado 2).

Acho que é a visão de que o jogo também representa uma certa vivência na sociedade que é competitiva, que precisa se transformar, refletir sobre essa competição, sobre esse neoliberalismo. Então na minha cabeça fica coisas diferentes, uma fica mais pensar como eu vou trabalhar sobre o esporte e a pedagogia do esporte, agora que eu quero eles se divirtam, que eles pelo menos tenham o mínimo pra se divertir jogando basquete, como eu vou fazer isso? Aí entra mais nessa hora, na pedagogia do esporte, modelos de formas de brincadeiras, formas de atividades pra que eles curtam a prática mesmo (Entrevistado 4).

Porque eu acho o coletivo (referência aos autores da proposta crítico-superadora) a base do meu trabalho. Tentar trazer alguma coisa da cultura corporal das crianças naquela faixa etária, quando a gente brinca de bola, que é o que eles gostam de fazer, eles gostam muito de chutar, porque eles vêem isso em casa, a bola, o futebol, só isso... Então eu tento trazer outras possibilidades com a bola. Esconde a bola na barriga, fala que tá gordo, fala que tá grávido, aí tira e fala olha o neném, ou então, olha vamos jogar a bola com a mão pro outro, ou joga a bola na cabeça pra ver se dói, doeu? Não? Olha só, viu? Normal! Ou, sei lá, trazer alguma outra ideia da bola além dessa do futebol (Entrevistado 5).

Em que pese as obras que fundam as pedagogias críticas da EF (emancipatória e superadora) apresentarem fundamentos teóricos e metodológicos, além de exemplos de prática pedagógica, infere-se, pelos discursos dos depoentes, que o enfoque das aulas na formação inicial, que versam sobre esses temas, não prioriza os aspectos metodológicos. Não à toa, o que apresentam como prática pedagógica nada tem a ver com as pedagogias críticas. Há outra possibilidade! Talvez, quem sabe, esses métodos não os seduzam para que o exercício da docência no “chão da escola” paute-se nas propostas críticas, ao contrário dos métodos da pedagogia do esporte.

Aí depois veio ensino médio. Chegou lá ele passou o cronograma, aí a gente olhou o cronograma, trabalho em grupo, trabalho em grupo, trabalho em grupo, trabalho em grupo, trabalho em grupo...Proposta com o estado de São Paulo, era aula 6, 7, 8, 9, 10...Aula 11: seminário; aula 12: prova; aula 13 correção da prova. E as outras aulas eram textos e a gente só lia... (Entrevistado 3).

Aqui, é necessário comentar dois pontos. O primeiro refere-se à realização de Seminário como estratégia permanente de ensino, o que evidencia o cavalo de Tróia da formação inicial. Nessa forma de organização das atividades de ensino, não apenas se atribui aos discentes a

responsabilidade por transmitir o conhecimento aos demais colegas, como lhes confere responsabilidade para construir o próprio conhecimento ou aprender a aprender. Mais uma vez, coloca-se em circulação a cantilena da atual ordem discursiva da sociedade da aprendizagem, que enaltece as noções de protagonismo e ativismo, apesar do docente enfatizar uma perspectiva crítica.

Como se sabe, a centralidade dessa forma de atividade de ensino promove a renúncia educativa por parte daqueles que estudaram o conhecimento com profundidade e acarreta uma inversão do vetor narrativo que marcou a história da transmissão do legado cultural. Agora, sob a crítica do ensino centrado no docente, essa função passou para aqueles que estão aprendendo – os estudantes – e, pior, sob a bandeira da responsabilidade de cada um e da possibilidade de estudar melhor. Por efeito, essa ação pedagógica também faz com que o professor se autodescarte. Ou seja, produz e por isso reforça a cultura do descarte, das coisas, dos sujeitos, que é característica da cultura empresa.

O segundo, é que os efeitos da aprendizagem são inócuos para a maioria, pois quem "tem que se aprofundar mais" é o grupo responsável pela apresentação. No entanto, ele é eficiente em outro aspecto: ele subjetiva os alunos na lógica da educação ativa. O que se aprende é colocar essa prática e discurso pedagógico em circulação, logo fazer circular o protagonismo e o aprender a aprender. Não à toa, esse modelo se faz presente em larga escala tanto na educação básica quanto na superior.

Essa questão é problemática. Afinal, enquanto alunos e, agora, como docentes defendem uma EF pautada nas humanidades, logo crítica. No entanto, adotam apenas discursivamente uma atitude de recusa às demais concepções de EF, sejam as biologicistas ou as psicologicistas. Anuncia-se uma pedagogia crítica, porém realizada por uma ação não crítica que, como outros discursos pedagógicos alinhados a essa concepção, tomam a cena nessas aulas. Anunciam a transformação social, mas favorecem a governamentalidade neoliberal.

Foucault (2017) defende a crítica como atitude, uma atitude que ocorre por conta da articulação entre poder, verdade e sujeito. Na atitude crítica há, de um lado, a correlação entre um poder que se exerce ou até mesmo um excesso de autoridade, e, de outro, uma atitude de recusa, rejeição, que indica a limitação do poder e da autoridade e a possibilidade da transgressão. A atitude crítica é um tipo de "inservidão voluntária" e de "indocilidade refletida". Diante de processos de governamentalização do Estado (que no caso estão marcados pelas

Diretrizes Curriculares Nacionais), compreendidos como “uma prática social, de submeter os indivíduos por mecanismos de poder que se reclamam de uma verdade”, a crítica se dará como “o movimento pelo qual o sujeito se outorga o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade” (FOUCAULT, 2017, p. 35).

É claro que recusar as formas de pensar e fazer a EF hegemônica demonstra as forças que os discursos das humanidades, presentes na formação inicial, constituíram a verdade de si docente, a verdade do sujeito professor de Educação Física assujeitados a esse currículo. No entanto, por não acessaram as bases políticas com seus jogos de força referentes às metodologias de ensino que promovem, fazem crer que são compatíveis ao que pretendem. A verdade que acessaram nessas metodologias, por outro lado, atende de forma ambivalente aos seus interesses de satisfação profissional em obter dos alunos um retorno favorável ao que lhes oferecem. O que confere reconhecimento (sucesso) e, portanto, maior dificuldade de recusa a esse modelo pedagógico.

“Quando eu entrei na escola, eu era professora nova. Então, assim, a minha primeira aula que eu dei na escola, foi uma aula que quando eu saí os pais já vieram, nossa, meu filho já falou muito da sua aula hoje” (Entrevistado 3).

Pode-se inferir que, diante dos discursos que enfatizam o professor como agente da transformação social, o que se anuncia é a impossibilidade de alcançar essa meta. Diante dessa possibilidade, facilmente, o docente recorrerá a cursos de formação docente superar essa ineficiência, subjetivando-se, como um cosmopolita inacabado, e inserindo-se na cultura do autoinvestimento, a cultura empresa. Sendo o currículo o dispositivo de subjetivação docente, não há como negar que o professor aprende a ser o que é a partir das técnicas e estratégias de governo que conduzem suas condutas por ele ofertadas e que pertencem a determinado *télos*, que é o da racionalidade neoliberal.

5 ABERTURAS PARA PENSAR

Diante da trajetória formativa que acessaram, os depoentes anunciam a confusão epistemológica que ancora a sua prática e contribuem para a normatividade dos discursos pedagógicos hegemônicos da EF, visto que esses carregam marcas de uma prática prazerosa e articulada ao desenvolvimento do educando. O que há décadas se constitui como uma verdade

da educação (física) e lhe confere reconhecimento, ou melhor, sucesso profissional. Em suma, em modos como o sujeito aborda a verdade de si mesmo.

Em seus relatos, o que se vê é a hierarquização de saberes e execução de um "mix curricular" em sua ação docente. Há presença, nos seus planos de aula, de elementos do currículo crítico(s) e da pedagogia do esporte, que se inserem em uma perspectiva não crítica de currículo (NEIRA; NUNES, 2009). A confusão se espalha ainda mais. Afirmam a educação crítica e a pedagogia prazerosa como regimes de verdade em relação à função e à prática da EF escolar e, como efeito, aprisionam-se como docentes em identidades salvacionistas e amigáveis. Anunciam uma pedagogia crítica, mas as atividades (lúdicas) que selecionam, organizam e avaliam têm finalidades funcionais. Anunciam promover ações pedagógicas com objetivos emancipatórios, mas, de forma ambivalente, assujeitam seus discentes aos modos hegemônicos de governmentação, que dizem combater.

Consideramos que a produção discursiva presente no currículo investigado não possibilita ao egresso compreender a educação como dispositivo de governo de si e dos alunos. Não se diz que quaisquer teorias pedagógicas que conduzem o fazer docente são mecanismos de governamentalidade. Não à toa, articulam diferentes concepções de sujeito, conhecimento e sociedade na prática escolar, potencializando o fracasso de suas intenções.

O que as pesquisas que viemos fazendo indicam é que, independentemente do ensino superior ser público ou privado, os discursos proferidos e práticas fomentadas por (esses) discentes/docentes assujeitados ao (mesmo) currículo, articulam-se e formam uma rede de saberes e poderes. Como efeito dessa rede, ocorre a definição das possibilidades de ação de cada um e do modo como se opera o campo de ação dos outros. Trata-se da conduta do sujeito-professor para consigo mesmo e do modo como ele atua nas relações de poder, que estabelecem com seus pares, alunos e demais sujeitos da educação.

As recorrências dos enunciados, por parte dos colaboradores dessa pesquisa, permitem-nos relacioná-las com vários discursos e práticas pedagógicas hegemônicas da EF. O que os sujeitos dessa pesquisa promovem são tanto as regularidades discursivas da formação em EF quanto as possibilidades de sua enunciação na prática. Eis as forças que atuam na constituição da subjetividade do sujeito professor de EF e ajudam a fixar a identidade que se instaura pelo exercício da docência, que lhe é prescrito pelo currículo da sua formação, pela cultura do ser docente de EF e pela construção do currículo da EF escolar e todos eles amarrados pela

governamentalidade neoliberal. O que se anuncia é o fortalecimento dessa racionalidade política.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 15, n.02, 2002, p. 3-23. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

CRISÓRIO, Ricardo. Educação Física e identidade: conhecimento, saber e verdade. *In*: BRACHT, Valter.; CRISÓRIO, Ricardo (Orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores associados, 2003. p. 31-54.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques (Org.) **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DIAZ, Mário. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Vozes: Petrópolis, 1999. p. 14-29.

DRUCKER, Peter. **A sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUSS, Hubert.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 31-249.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **O que é a crítica?** Seguido da cultura de si. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2017.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W, GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

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

NEIRA, Marcos Garcia.; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

POPKEWITZ, Thomas. S. A reforma como administração social da criança: globalização do conhecimento e do poder. *In:* BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 107-125.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** Vozes: Petrópolis, 1999. p. 7-13.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In:* PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). **Retratos de Foucault.** Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

NOTAS:

¹Agradecemos à FAPESP pelo auxílio que viabilizou este estudo

²A noção de natureza humana é a base do pensamento liberal, foi reforçada por pensadores como Thomas Hobbes (1588-1674), John Locke (1632-1704) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778) entre outros e influente na estruturação do pensamento moderno. Foucault (2008a) reforça que foram os fisiocratas, no século XVIII, que definiram que o governo da população se dá mediante o governo dos interesses dos sujeitos, elemento constituinte da natureza humana, de modo a favorecer que os interesses do indivíduo coincidam com os interesses da sociedade. Com o neoliberalismo, essa questão recrudescer e os interesses econômicos do mercado passam a determinar os interesses da sociedade.

³A taxionomia desenvolvida por Bloom e colaboradores refere-se a divisão da aprendizagem em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. Elaborada nos anos 1950, essa taxionomia é hegemônica até os dias de hoje.

⁴As Atividades Curriculares Desportivas decorrem de uma Resolução da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Visam a oferecer diferentes modalidades esportivas para todos os alunos da escola em horário não conflitante com as aulas regulares. Partem da importância da prática do esporte nas escolas para a vivência de relações interpessoais, com vistas à futura participação das escolas em campeonatos e competições de esfera estadual, nacional e internacional.

Recebido em: 28/02/2020

Aprovado em: 10/06/2020