



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

Neira, Marcos Garcia; Borges, Clayton Cesar de Oliveira
Esquadrinhar e Governar: análise das recomendações do CONFEF para a Educação Física escolar
Educação & Realidade, vol. 43, núm. 2, 2018, Abril-Junho, pp. 571-590
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: 10.1590/2175-623664150

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317254724011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFRJ
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Esquadrinhar e Governar: análise das recomendações do CONFEF para a Educação Física escolar

Marcos Garcia Neira¹

Clayton Cesar de Oliveira Borges¹

¹Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil

RESUMO – Esquadrinhar e Governar: análise das recomendações do CONFEF para a Educação Física escolar. Em meio à disputa de concepções para o ensino da Educação Física nas escolas, o Conselho Federal de Educação Física publicou um conjunto de recomendações a serem seguidas pelos professores. Este artigo recorre à ordem do discurso de matriz foucaultiana para analisar o documento, com o objetivo de identificar qual perspectiva ele valida e que lacunas pretende preencher. Observa-se que a proposta resulta em uma alquimia de teorias curriculares, cujos alicerces encontram-se fincados nas pedagogias acríticas da Educação Física. A produção discursiva perscrutada reproduz de forma aligeirada e desconexa concepções de ensino obsoletas e exalta a cultura da performatividade, balizada no discurso biológico do corpo saudável. O regime de verdade, estabelecido pelo discurso oficial, dá vazão a uma biopolítica com vistas à constituição de um sujeito ativo, produtivo e autoempreendedor, atendendo às expectativas da sociedade neoliberal.

Palavras-chave: Educação Física. Discurso. Currículo.

ABSTRACT – Scanning and Governing: CONFEF recommendations for physical education in the school. Amid the dispute over conceptions for the teaching of Physical Education in schools, the Federal Council of Physical Education published a set of recommendations to be followed by all teachers. This article appeals to the order of Foucauldian matrix discourse to analyze the document, aiming to identify which perspective the document validates and what gaps it intends to fill. It is observed that the proposal results in an alchemy of curriculum theories, whose foundations are firmly rooted in the acritical pedagogies of Physical Education. The discursive production examined reproduces in a light and disjointed way obsolete teaching concepts and exalts the culture of performativity, based on the biological discourse of the healthy body. The regime of truth established by the official discourse gives way to a biopolitics with a view to the establishment of an active, productive and self-entrepreneur subject, meeting the expectations of the neoliberal society.

Keywords: Physical Education. Discourse. Curriculum.

Introdução

Com a retórica de garantir que a sociedade seja atendida por profissionais diplomados e combater os trabalhadores da Educação Física não graduados que atuavam em academias, clubes, escolinhas de esportes e outros espaços, em 1º de setembro de 1998, foi sancionada a Lei n. 9.696 (Brasil, 1998a), que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria o órgão fiscalizador Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs). Teve início, então, uma ampla ação para compelir todos aqueles que atuam no campo profissional das práticas corporais com objetivos de competição, lazer ou saúde a se filiarem aos conselhos regionais de seus Estados, sob o risco de serem acusados de exercício ilegal da profissão.

Não satisfeito com a obrigatoriedade de registro e fiscalização dos professores de Educação Física que atuam em áreas não escolares, o sistema CONFEF/CREFs vem ultimamente ameaçando docentes concursados ou contratados que estão em plena conformidade com a legislação trabalhista e educacional. Exige-se o registro, apesar de pareceres judiciais indicarem a arbitrariedade e a ilegalidade de tal medida, tendo em vista que o exercício profissional nos sistemas de ensino é supervisionado pelas secretarias estaduais e municipais da educação e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), principal documento de ordenamento jurídico-educacional do país.

A pressão que o sistema CONFEF/CREFs vem exercendo sobre algumas secretarias de educação, seja na esfera estadual ou municipal, tem levado os setores de recrutamento dos Estados e municípios a exigirem o registro de todos os professores de Educação Física. As recentes investidas nas escolas, por intermédio de fiscais, adquiriu um caráter policialesco, constrangendo¹ os docentes não registrados ao sistema perante toda a comunidade escolar. Vociferando a necessidade de *legalizar* e *valorizar* a profissão, a entidade fez *lobby* junto a setores governamentais e posicionou-se como aparelho controlador da atividade docente da área. Como se não bastasse a cobrança de taxas e o constrangimento impetrado aos educadores, em 2014, publicou o documento intitulado *Recomendações para a Educação Física Escolar*, doravante apenas *Recomendações*, no qual torna público o que afirma ser “[...] um instrumento norteador para a intervenção profissional responsável e qualificada no ambiente escolar” (CONFEF, 2014, p. 10).

O texto parece desconsiderar as diversas orientações curriculares de âmbito estadual e municipal que versam sobre o ensino do componente e toda a literatura acerca da teorização curricular da Educação Física. Em sua parte introdutória, chega a anunciar a pretensão de suprir as lacunas no conhecimento existente sobre a Educação Física escolar e, ainda, inusitadamente assinala a bravura de tal empreitada:

[...] as respectivas Comissões dos Conselhos Regionais de Educação Física identificaram a falta de um documento referencial que desse conta, de maneira objetiva, das re-

lações existentes entre as especificidades e as novas diretrizes que abrangem a área, culminando com a construção desse documento. [...] Trabalho corajoso, pois a educação, de modo geral, no Brasil, possui sérias lacunas quantitativas e qualitativas que impactam na Educação Física (CONFEEF, 2014, p. 9).

Também nas páginas iniciais, a Comissão de Educação Física escolar do sistema CONFEEF/CREFs se posiciona nos seguintes termos:

[...] são apresentadas, ao longo deste documento, diretrizes e propostas para a ação didático-pedagógica do Professor de Educação Física, orientadas para a elaboração do planejamento, organização, controle e aplicação de conteúdos deste componente curricular de modo que estes sejam devidamente ensinados para que os alunos se apropriem adequadamente e possam praticá-los autonomamente (CONFEEF, 2014, p. 15).

Frente ao intuito de apresentar diretrizes e propostas para a Educação Física escolar e considerando que o currículo é um dos principais artefatos envolvidos na constituição das subjetividades – nada mais que uma produção discursiva à mercê das relações de poder (Silva, 2011; Veiga-Neto, 2013) – intentamos examinar quais discursos sobre o ensino do componente são validados pelo CONFEEF e, ainda, compreender qual a *lacuna* que o texto publicado pelo órgão visa suplementar.

Para tanto, perscrutamos alguns dos enunciados do documento em questão a partir do quadro conceitual foucaultiano. Em diferentes obras, o filósofo francês ressalta o desejo histórico de vontade de verdade contido nos discursos, que têm sua força ampliada quando apoiados e difundidos pelas instituições sociais. O território do currículo, diga-se de passagem, não foge à regra, seus enunciados estão ligados às dinâmicas de poder e saber de seu tempo.

O discurso curricular, enquanto campo de poder e saber, comporta um conjunto de enunciados e, apoiado em uma formação discursiva, constitui determinadas práticas discursivas. Desse modo, analisar a ordem do discurso contida no documento do CONFEEF é uma forma de apreender sua política de verdade e os efeitos que objetiva produzir.

O discurso nada mais é do que uma prática atravessada por relações de poder e saber, que se implicam mutuamente. São as relações de poder que permitem e atualizam as práticas sociais e o modo como falamos delas, sejam textos ou instituições. 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 (1992), 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.

Em *A Ordem do Discurso*, Foucault (2011) procura compreender como os poderes se relacionam a determinados discursos, a fim de pro-

duzir regimes de verdade. Segundo seu raciocínio, na produção discursiva há controle, seleção e organização dos significados que circulam nas sociedades. O discurso é então uma forma de representação, como também um modo de ação sobre o outro e sobre a maneira como ele age sobre as coisas. É uma prática, uma ação do sujeito sobre o mundo. Sua aparição deve ser contextualizada como um acontecimento, pois constitui uma interpretação e constrói uma intencionalidade de verdade. Quando se dissemina e atravessa o tecido social, o discurso organiza e ordena os sentidos. Indica um desígnio de verdade ao produzir e validar novos significados.

Os discursos presentes em qualquer proposta de Educação Física produzem efeitos de verdade. É por meio deles que os sujeitos lutam pelo poder e por fazer circular aquilo que tencionam estabelecer como verdade. Quando se pronunciam, os autores do discurso agem sobre o mundo marcando uma posição, ora selecionando sentidos, ora excluindo-os no processo de interlocução. Com base na ordem do discurso, é possível visibilizar, entre outros aspectos, o funcionamento de alguns procedimentos de produção e interdição discursiva nas *Recomendações* do CONFEF (2014).

Na ótica foucaultiana, o discurso sofre limitações externas que atuam como procedimentos de exclusão, operando de três formas. Na *interdição* dos discursos, há um controle daquilo que pode ser dito, não existe o direito de se dizer tudo ou dizer qualquer coisa em qualquer circunstância. Há uma ordem a ser seguida. Na *oposição razão x loucura* é pela palavra que se identifica o louco. A palavra do louco, que até o final do século XVIII era ignorada, passa a ser ouvida por especialistas. Mesmo sendo ouvida por médicos, psicólogos e pedagogos, ainda há a separação entre a palavra do louco – sem importância e sem verdade – e a palavra da razão. Quem escuta, dotado de poder de autoridade no discurso, é quem dá o direito à fala, interpreta e analisa de acordo com o que é considerado verdadeiro.

Já o terceiro procedimento de exclusão diz respeito à *oposição verdadeiro x falso*. Ao longo do tempo certos discursos estabeleceram uma vontade de verdade, terminando por excluir aqueles que não se enquadravam na ordem do verdadeiro.

Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e relocalá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura (Foucault, 2011, p. 20).

O discurso verdadeiro é pronunciado por quem é de direito e, ademais, conforme o ritual requerido. A vontade de verdade se constitui em função do seu apoio num suporte institucional com poder de coerção.

O documento analisado agrupa posicionamentos que se pretendem oficiais por meio de discursos que soam como verdadeiros. A fim de desdobrar tais configurações, o que nos interessa saber é quais discursos verdadeiros sobre a Educação Física escolar são colocados em operação, uma vez que coexistem propostas de variados matizes para o ensino do componente. Considerando a noção de interdição, também é importante investigar quais vertentes foram interditas por não fazerem parte da ordem enunciada no processo de elaboração. Ou seja, qual discurso foi considerado o *da razão* e qual o *da loucura*.

Há que se ter em mente que as *Recomendações* surgem em um momento estratégico. Está em curso o debate em torno da construção da Base Nacional Comum Curricular pelo Ministério da Educação e não são poucos os setores que disputam a legitimação de uma determinada concepção de ensino de Educação Física. Em meio ao embate de propostas, a publicação desse documento pelo CONFEF não pode passar como mera coincidência. Nota-se uma dupla vontade: por um lado, adentrar de uma vez por todas no ambiente educacional, ampliando o número de professores registrados e, por outro, influenciar os currículos dos sistemas de ensino pelo Brasil afora estabelecendo um regime de verdade para o componente. O alcance desses objetivos depende não só do potencial do discurso das *Recomendações* na produção de significados, mas também da sua capacidade de interditar e excluir os significados produzidos por aqueles que são vistos como despossuídos do direito de entrar na ordem desse discurso.

Todavia, Foucault (2011) alerta que os discursos também sofrem rarefação por meio de três procedimentos limitantes: *o comentário, o autor e a disciplina*. O *comentário*, muitas vezes, se apresenta como um desnível entre o texto primeiro e o segundo texto. Ele pode desempenhar dois papéis: por um lado permite a construção de novos discursos, mas por outro repete o que já estava articulado no texto primeiro. O comentário é um reaparecimento de um discurso já produzido que, apesar das inúmeras possibilidades de reatualização do texto primeiro, se trata, no limite, “[...] de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*” (Foucault, 2011, p. 25, grifos do autor).

Já o *autor* deve ser pensado como um princípio de agrupamento do discurso. “O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (Foucault, 2011, p. 28). Ou seja, o acesso aos discursos é restrito, pois nem todos têm o poder de falar aquilo que é considerado verdade. No caso do documento analisado, convém perguntar quem tem o direito de ser autor e entrar na ordem desse discurso.

Por sua vez, a *disciplina* se estrutura de forma autônoma, à disposição de qualquer um que possa acessá-la. Para pertencer a uma disciplina, há que se inscrever em certo horizonte teórico, definido por ela como verdadeiro. “A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso” (Foucault, 2011, p. 36). Considerando a tradição da área, vale a pena indagar se a proposta de Educação Física alentada nas *Recomendações* se inscreve nas ciências biológicas, psicobiológicas ou

humanas. A questão é fundamental, pois, a depender do referencial teórico que sustenta a opção pedagógica, tanto o sujeito que se pretende formar quanto a orientação didática podem, em alguma dimensão, sofrer influências.

Foucault (2011) descreve, ainda, outra forma de controle do discurso que determina as condições de seu funcionamento: a *rarefação* dos sujeitos que falam. Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer certas exigências, se não compuser o *ritual* que define a qualificação que devem possuir aqueles que falam. Assim, forma-se uma *sociedade do discurso*, em que alguns estão habilitados a participar e outros não, criando uma *doutrina* em que se partilha o mesmo discurso por aqueles que acessam os códigos estabelecidos como verdadeiros por essa sociedade do discurso. O pertencimento implica no aceite das regras postas nessa doutrina, que liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe todos os outros; além disso, serve para diferenciá-los dos demais.

A Educação Física na Ótica das *Recomendações*

Chama a atenção no documento a alusão ao fato de que tenha sido “desenvolvido numa proposta democrática” (CONFEEF, 2014, p. 10). Embora existam distinções, questionamentos e até mesmo polêmicas quanto ao modo de significar a democracia (Gadelha, 2012), um ponto que parece consensual é a defesa do bem comum e, portanto, ao menos idealmente, a priorização da vontade da maioria. Porventura seria esse o caso das *Recomendações* do CONFEEF?

Se tomarmos como referência o fato de que o discurso presente no documento foi organizado por um diminuto grupo² pertencente ao corpo diretivo do CONFEEF e, por conseguinte, interditaram-se as vozes de todos os demais professores de Educação Física, é notório que, ao menos em termos conceituais, a concepção de democracia preconizada difere enormemente do significado endossado por outros setores.

A questão da *autoria* do discurso das *Recomendações* é ainda mais instigante quando se observa a divisão em quatro capítulos que contemplam temáticas distintas: a Educação Física escolar, suas definições, procedimentos e desafios; a especificidade de intervenção na escola; os principais aspectos normatizadores; e recomendações gerais. O aspecto fragmentado, a falta de coesão do discurso e a inexistência de articulação entre as partes, dão a entender que o texto possa ter sido escrito separadamente por diferentes pessoas. Adotando a noção de *disciplinina*³ empregada por Foucault (2011), constata-se que os discursos que fundamentam o ensino da Educação Física têm seus alicerces fincados nas teorias acríicas, mais especificamente, nas perspectivas psicomotora, desenvolvimentista e da educação para a saúde (Neira, 2011).

Embora o impresso indique que a Educação Física escolar deva ser acessível aos estudantes independentemente das “[...] condições físicas, de gênero e condição social” ou ainda alerte que a Educação Física no currículo escolar precisa “[...] refletir a cultura escolar em que

está inserida” (CONFEEF, 2014, p. 18) – enunciados que a princípio podem ser associados aos pressupostos dos currículos crítico e pós-crítico do componente –, o que se nota é que o discurso que atravessa o texto prioriza a prática de atividades físicas pelo seu viés psicobiológico e sai em defesa da adoção de um estilo de vida considerado saudável. Vejamos:

[...] a Educação Física se apresenta como um componente curricular singular, sendo a única que promove diretamente as várias linguagens do movimento humano e promove a saúde por meio do ensino de um estilo de vida ativo e saudável, além de desenvolver aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais (CONFEEF, 2014, p. 18).

Trata-se, nos dizeres de Vieira (2013), de uma alquimia que mistura sem qualquer critério, finalidades e pressupostos das propostas desenvolvimentista, psicomotora e, sobretudo, da educação para a saúde. Um dos efeitos dessa alquimia discursiva pode ser a fragilização das contribuições pedagógicas da Educação Física devido ao enfraquecimento do seu potencial crítico e dos seus preceitos científicos. A miscelânea indiscriminada de procedimentos pertencentes a concepções pedagógicas distintas só poderá manter os sujeitos da educação no mesmo lugar em que se encontram. Convém analisar mais detidamente o discurso alquimista.

As *Recomendações* objetivam justificar cientificamente a Educação Física com base em sua suposta capacidade de melhoria dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores, com repercussões no desempenho escolar dos estudantes:

[...] resultados de outros estudos que evidenciam uma correlação positiva entre a atividade física, aptidão física e o rendimento escolar (Castelli et al, 2007). Esses resultados mostram que no ambiente escolar, o tempo dedicado às aulas de Educação Física também potencializa o desenvolvimento cognitivo e consequentemente o escolar (Carlson et al., 2008; Rasberry et al., 2011), evidenciando o papel da Educação Física como fator de otimização do desempenho cognitivo dos alunos (CONFEEF, 2014, p. 31).

A recorrência ao discurso científico é propositadamente empregada para refutar a alcunha de componente curricular que visa somente os aspectos físicos e, portanto, considerado secundário no cenário pedagógico frente às demais disciplinas. Tal artimanha instaura uma verdade mediante a oposição com o que seria falso. Não por acaso, se observa retórica idêntica àquela utilizada pelo currículo psicomotor quando busca suporte na psicologia cognitivista para evidenciar a contribuição das aulas de Educação Física para o desenvolvimento de habilidades valorizadas pelas demais disciplinas escolares.

Em outras palavras, por meio de jogos e exercícios motores, essa proposta afirma contribuir com os objetivos de ensino da Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, etc. Tal vertente pretende propiciar, por meio das aulas de Educação Física, o desenvolvimento global dos

estudantes, assim, não por acaso, o documento afirma ser necessário “[...] avaliar os alunos considerando os aspectos cognitivo, afetivo, biológico e motor” (CONFEEF, 2014, p. 23).

Dessa maneira, o discurso das *Recomendações* advoga uma concepção utilitarista da Educação Física, transformando o corpo em um instrumento manipulável, a serviço do ajuste e do desenvolvimento de comportamentos desejáveis. Em diversas passagens, o texto recomenda que o docente estimule a exercitação corporal dos estudantes: “Utilizar metodologia que favoreça o aproveitamento do tempo de aula em atividades dinâmicas, mantendo a participação ativa dos alunos em ritmo constante com intensidade, de moderada a vigorosa” (CONFEEF, 2014, p. 22).

Ora, ao recorrer prioritariamente a atividades descontextualizadas, essa proposta desconsidera as manifestações que compõem o repertório cultural corporal das crianças, jovens e adultos matriculados na Educação Básica e, quando intenta fazê-lo, aborda as práticas corporais como simples instrumento para a melhoria de comportamentos e a fixação de um estilo de vida saudável. Ou seja, o discurso reforça o viés funcionalista da Educação Física, transformando a experiência pedagógica em um processo alienante e alienado nos moldes da educação bancária (Freire, 1983).

Outra narrativa presente no documento alude à alfabetização motora (sic), em consonância com o currículo desenvolvimentista, sublinhando que o movimento é o principal meio e fim do componente:

O aprendizado e a prática de habilidades motoras fundamentais são a base de construção para o desenvolvimento da alfabetização motora [...] Neste sentido, o movimento é o produto e a Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento (CONFEEF, 2014, p. 32).

O texto evidencia uma linguagem prescritiva e funcional. Resumidamente, o currículo desenvolvimentista possui como objetivo precípua atingir o patamar de eficiência e precisão dos movimentos, isto é, as habilidades motoras especializadas. Basta verificar que o conhecido trabalho de Gallahue e Ozmun (2005) é mencionado na bibliografia do documento.

Suplantando a perspectiva desenvolvimentista, o discurso da educação para a saúde ocupa um lugar privilegiado nas *Recomendações*. Dentre outros, o fragmento a seguir parece não deixar margem para dúvidas do que aqui se conjectura:

Pelas funções que exerce na escola, a Educação Física assume a responsabilidade de promover, também, atitudes favoráveis para a formação de hábitos saudáveis, com impacto positivo na saúde da população infanto-juvenil, que hoje já apresenta índices alarmantes de doenças, que antes eram diagnosticadas somente em adultos e/ou idosos (CONFEEF, 2014, p. 23).

A questão fulcral, portanto, é convencer o professor que um estilo de vida saudável pode ser obtido exclusivamente por meio da prática sistematizada de exercícios físicos sem considerar a variedade de fatores que interferem nesse processo. O recurso à linguagem alarmista pode ser entendido como simples estratégia de convencimento direcionada a eventuais questionadores da validade das aulas do componente na escola. Para justificar essa opção, a proposta se ancora nos trabalhos de Guedes (1999) e Guedes e Guedes (1994; 2001), recuperando os princípios higienistas que inspiraram o ingresso da ginástica na escola em finais do século XIX (Soares, 2008).

Diante da produção discursiva acessada no documento analisado, é possível retomar a noção de *comentário*, um dos procedimentos de rarefação do discurso concebidos por Foucault (2011). É facilmente constatável que as proposições contidas nas *Recomendações* revelam-se uma simples recitação, isto é, apenas reescrevem algo já disponível em textos anteriores e, ao fazê-lo apressadamente e de forma desconexa, em nada contribuem para o alcance de um dos seus objetivos, deveras pretensioso, diga-se de passagem: “[...] rever as bases teóricas, as práticas dos professores, o pensamento crítico, a opinião da comunidade escolar, desafiando a um novo olhar, a uma nova forma de agir” (CONFEEF, 2014, p. 15).

Em que pesem os diferentes objetivos e campos disciplinares que embasam as propostas indicadas, os princípios dos currículos acrílicos são o elo e constituem uma estratégia de normalização e regulação dos corpos, o que nos permite associá-la aos conceitos de biopoder e biopolítica (Foucault, 2005; 2008).

Foucault (2005) explica que a partir do século XVII surgem técnicas de poder direcionadas ao disciplinamento do corpo individual. Posteriormente, como consequência, uma nova tecnologia se instala em meados do século XVIII e opera um deslocamento importante do poder soberano de fazer morrer ou deixar viver para um “[...] poder exatamente inverso: poder de ‘fazer’ viver e de ‘deixar’ morrer” (Foucault, 2005, p. 287).

Por meio dessa nova tecnologia de poder – que Foucault denomina biopolítica –, o poder estatal sistematiza políticas higienistas visando toda a população com o intuito de regulamentação de uma gestão calculada da vida. O governo político em torno da população como biopolítica objetiva uma “biorregulamentação” (Foucault, 2005, p. 296), isto é, instaura-se a preocupação e o zelo com o aumento das taxas de natalidade, diminuição da morbidade e medicalização da população.

O que se produz na biopolítica é, além do disciplinamento individualizante, um “gerenciamento planejado da vida das populações” (Duarte, 2008, p. 49). Entretanto, Foucault (2005) alerta que o que a princípio pode parecer somente um cuidado com a vida e, como consequência, uma benesse humanitária da biopolítica estatal, se mostra também como justificativa para a morte em nome da preservação da vida. Para ilustrar o fenômeno, cita o funcionamento do racismo:

[...] o racismo vai permitir estabelecer, entre a minha vida e a morte do outro, uma relação que não é uma relação militar e guerreira de enfrentamento, mas uma relação do tipo biológico: 'quanto mais as espécies inferiores tendem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação a espécie, mais eu – não enquanto indivíduo mas enquanto espécie – viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar'. A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura (Foucault, 2005, p. 305).

Posteriormente, Foucault (2008) passa a se preocupar com os novos contornos que a biopolítica adquire influenciada pelo neoliberalismo americano. Nessa *nova* configuração de biopolítica, por meio de regimes de verdade, o poder age sobre o corpo com o intuito de moldar a população em consonância com os interesses da racionalidade neoliberal. Para tanto, é imprescindível a produção de saberes, já que é por meio deles que o poder se exerce positivamente.

Foucault (1992) denomina por governamentalidade o conjunto constituído por instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer uma forma bastante específica e complexa de poder, tendo por alvo a população. É um tipo de poder, que se pode chamar de governo, que fez surgir uma série de aparelhos específicos de governo e um conjunto de saberes (biológicos, psicológicos, médicos, etc.).

Na ótica foucaultiana, o neoliberalismo é tido como um agrupamento de técnicas e saberes que favorecem tanto a expansão das formas do capitalismo contemporâneo quanto a *governamentalização* do Estado. Esse complexo utiliza táticas de *governo*⁴ que fazem com que o Estado siga a lógica do empreendedorismo, transformando-se em uma grande empresa. O modelo é visto como muito mais econômico, rápido, fácil, produtivo, lucrativo.

A respeito do governo político em torno da população, Foucault (2008) esclarece que, a partir do modelo de neoliberalismo americano, emerge o sujeito denominado *homo œconomicus*, aquele que adere à lógica econômica da concorrência de mercado, um “empreendedor de si mesmo” (Foucault, 2008, p. 311), pois toma a si mesmo como produtor de capital. Dito de outro modo, a economia neoliberal necessita converter o indivíduo em um capital humano para o mercado de trabalho: “[...] formar capital humano, formar, portanto, essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais” (Foucault, 2008, p. 315).

O que Foucault (2008) aponta é que na governamentalidade neoliberal é necessário garantir que haja capital humano e, para tanto, o investimento educacional cumpre um papel fundamental, embora exis-

tam diversos outros elementos envolvidos. É preciso ainda assegurar que esse capital humano não sofra danos para, desse modo, produzir com melhor eficiência. Nesse sentido, os pressupostos dos currículos acrílicos da Educação Física se alinham notadamente a essa lógica, objetivando a produção de um sujeito sempre ativo, autônomo e eficiente.

A proposta baseada na educação para a saúde, por exemplo, visa produzir capital humano através da fixação de hábitos de alimentação considerados saudáveis e da prática de exercícios físicos sistematizados. Portanto, o sujeito *saudável* pode ser compreendido como um empreendedor de si mesmo, isto é, aquele que realiza determinado investimento sobre si para obter dividendos, tornando-se produtivo.

É importante ainda destacar que, dentre as diversas atribuições que as *Recomendações* endereçam aos professores de Educação Física, notabilizam-se a busca pelo melhoramento do capital humano, ou seja, um conjunto de orientações pedagógicas voltadas à ordenação das condutas, objetivando o máximo de eficácia:

Coletar dados por meio de testagem, que comprovem a eficácia do processo ensino/aprendizagem, bem como a capacidade física dos alunos e seus níveis de desenvolvimento [...] Apresentar os resultados das avaliações em ficha própria, para que os alunos e responsáveis tenham um *feedback* de suas necessidades no que se refere ao aprendizado, conduta social, aptidão física e saúde (CONFEEF, 2014, p. 22).

Em tal enunciado, é visível a centralidade do caráter utilitarista, além de uma concepção de ensino e avaliação baseadas na *performatividade*⁵, segundo os parâmetros estabelecidos pelo discurso biológico. A uniformização baseada em uma cultura da performatividade mostra-se como baliza questionável, já que desqualifica os professores e reduz a docência à mera tarefa de executar um repertório de procedimentos curriculares em que se exige fazer os professores cumprirem. Ball (2010) acrescenta ainda que na cultura da performatividade ocorre a constante responsabilização dos sujeitos, além de imperar o modelo da incerteza, da insegurança, da culpa: “Estamos fazendo o suficiente?; Estamos fazendo a coisa certa?; Nosso desempenho será satisfatório?” (Ball, 2010, p. 39).

O tom minucioso das *atribuições do professor* contidas nas *Recomendações* aparentemente busca evitar brechas ou válvulas de escape. Restringe o campo de decisão do docente no que concerne aos conteúdos a serem ensinados. Tal prática linguística tem por objetivo regular, no detalhe, o conhecimento da Educação Física. Além de incitar a cultura da performatividade, a quase totalidade das obrigações remete a assertivas típicas das propostas baseadas na educação para a saúde: “Definir em seu plano de aula, temáticas relacionadas à promoção de estilo de vida ativo e saudável” (CONFEEF, 2014, p. 22).

Dando vazão à biopolítica neoliberal, o documento apenas reverbera e legitima o discurso biológico acerca da saúde corporal com o

intuito de extrapolar o cenário escolar e operar em diversas instâncias enunciativas, fazendo alusão a mudanças de comportamento visando à constituição de sujeitos *saudáveis*.

Incorporação de hábitos saudáveis, quando promove mudanças de atitude em sintonia com os efeitos fisiológicos do exercício e sua relação com suas próprias condições físicas, despertando a consciência de que um estilo de vida ativo e saudável é fundamental para níveis aceitáveis de saúde e bem-estar. Nesse contexto, os professores devem atuar com base em princípios pedagógicos e de equidade, possibilitando a aquisição das competências e habilidades necessárias à participação em atividades físicas e esportivas dentro e fora do ambiente escolar, incorporando essas experiências ao seu estilo de vida (CONFEE, 2014, p. 21, grifos do documento).

O conjunto de saberes postos em circulação age sobre o comportamento dos indivíduos, direcionando suas ações para algo já determinado, estipulado. O excerto selecionado apresenta uma ótica unilateral e não há qualquer menção, por exemplo, às condições socioeconômicas que podem interferir na busca por “níveis aceitáveis de saúde e bem-estar” manifestando, assim, a visão de mundo de grupos sociais hegemônicos. Neste caso, interdita-se qualquer posicionamento divergente ou que aborde a saúde de forma mais ampla.

Mesmo sem fazer referência a estudos que subsidiem determinados posicionamentos, o tom assertivo ao relacionar “os motivos que justificam a prática da Educação Física como componente curricular” não deixa dúvidas sobre a contribuição à formação dos sujeitos:

Estimula as capacidades cognitivas, ou seja, desenvolve o raciocínio, a memória, a lógica, a criatividade e ensina a resolver problemas; confere o domínio corporal da criança que ao se movimentar testa seus próprios limites, experimentando diferentes formas de se relacionar com os outros e com o ambiente; desenvolve e amplia as habilidades motoras; aprimora competências, promovendo a concentração, atenção, determinação, comunicação e expressão, além de equilíbrio emocional; reeduca a postura e informa sua importância; monitora e detecta problemas de déficit de crescimento, obesidade, desnutrição, respiração, frequência cardíaca, entre outros; prepara para a vitória e a derrota; estimula a autonomia e possibilita a melhoria da autoestima (CONFEE, 2014, p. 23-24).

Reforçando o que foi dito, em tópico denominado *Sessões Recomendadas para a Educação Física Escolar*, novamente se observa o predomínio do discurso biologicista, quando afirma que o componente curricular “[...] deve respeitar os princípios científicos do treinamento físico, na medida em que a sua carga horária deve ser suficiente para que tenha efeito fisiológico no aluno” (CONFEE, 2014, p. 24). Por esse raciocínio, as *Recomendações* atribuem à Educação Física escolar um caráter estritamente funcional. A razão da Educação Física seria, por-

tanto, uma intervenção sobre o corpo com o objetivo de conformação e esquadramento. São concepções excludentes, obsoletas e que parecem negar por completo os conhecimentos que a área acumulou nos últimos trinta anos e que procuraram sintonizar o componente com os debates contemporâneos acerca da característica da população escolar e à atual função social da escola. Para o CONFEEF (2014), soarão como *loucura* pensar que o papel da Educação Física na escola possa ser promover a leitura crítica e a produção das práticas corporais, bem como reconhecer quem são seus representantes e os significados que atribuem à experiência (Neira, 2014).

As ações de aferir, calcular e medir tornam-se imprescindíveis nas pedagogias higienistas, com o propósito de enquadrar os sujeitos em supostos padrões de normalidade. Apesar das permanências e rupturas, as pedagogias neo-higienistas⁶ “[...] não abandonam a mesma ideia, qual seja, aquela de *medir* e *calcular* o gesto mais íntimo, de *esquadram* a expressão mais singela, de elaborar uma cartografia da carne e controlar funções e eficácias” (Soares, 2008, p. 77, grifo da autora).

O discurso perscrutado pretende ainda que “[...] todas as crianças, adolescentes e jovens devem praticar pelo menos 60 minutos de atividade física por dia com uma intensidade de moderada à vigorosa” (CONFEEF, 2014, p. 24). Desnecessário dizer que essas recomendações se assemelham àquelas oriundas do treinamento desportivo com o intuito de produzir sujeitos ativos, não dialogando com as demandas sociais que requerem sujeitos sensíveis às diferenças culturais (Moreira; Candau, 2014).

Pode-se afirmar, assim, que a definição de tempo e volume adequados para a execução da atividade física tenciona uma *governamentalidade* do corpo alinhada à lógica neoliberal. Em tal pedagogia, podemos imaginar qual será a posição daqueles que não se adequarem ao padrão de desempenho almejado e, principalmente, o lugar ocupado por quem não deseja alinhar-se a esse projeto de corpo. Dito de outro modo, quando o desempenho corporal é apresentado como referência principal, essa noção contribui para a fixação do sujeito fisicamente ativo como a identidade, enquanto todos os demais são a diferença.

Nos capítulos finais, o documento se detém em aspectos normatizadores que responsabilizam o docente sobre o conjunto de conhecimentos que deve possuir. Alinhando-se às políticas federais e desprezando as denúncias que essas medidas têm recebido por parte dos pesquisadores da área (Alviano Júnior, 2011; Nunes, 2011; Hunger et al., 2009), defende o formato das licenciaturas definido pelas Resoluções⁷ CNE nº 01 e 02 de 2002 (Brasil, 2002a; 2002b), e conclui que se trata de “algo historicamente desejado pelos educadores”, pois, “[...] permite aos licenciandos acesso a conhecimentos e competências docentes requeridas para o ensino” (CONFEEF, 2014, p. 39).

O discurso faz parecer que todos os cursos de formação de professores seguem a legislação e procuram desenvolver currículos que abor-

dam os saberes necessários para o exercício da docência. Conforme denunciaram Alviano Júnior (2011), Nunes (2011) e Neira (2017), muitos cursos de licenciatura são, na verdade, bacharelados disfarçados. As *Recomendações* também omitem os diversos problemas que enfrentam as instituições que realmente promovem cursos de licenciatura.

Vale apontar ainda que, enquanto os cursos de licenciatura – alicerçados nas Ciências Humanas – “talvez só no papel” (Nunes, 2011, p. 119) possuem duração de três anos, os cursos de bacharel – ancorados em conhecimentos de ordem biológica – têm duração de quatro anos, o que demonstra uma hierarquização dos saberes e da profissão (Neira, 2017).

É interessante notar que as *Recomendações* não poupam o professor, transformado também em objeto da prática discursiva analisada. Desse ângulo, espera-se, por exemplo, “[...] que o professor seja permanente pesquisador de novos conhecimentos”, “[...] gestor capaz de formular um planejamento consistente”, “[...] utilize metodologias que possibilitem melhor aproveitamento do tempo efetivo das aulas” e, ainda, “[...] desenvolva um processo educativo de qualidade” do (CONFEEF, 2014, p. 48-49). Na ótica de César e Duarte (2009), a fusão dos discursos pedagógico e empresarial procura posicionar o sujeito pela gestão, no caso o professor, responsabilizando-o pela organização de procedimentos que combatam as mazelas da população escolar, quais sejam, a falta de aptidão física e os baixos índices de desenvolvimento motor.

Para que a performatividade e a responsabilidade possam ser assimiladas, o velho educador abre espaço para o gestor. O novo personagem introduz a cultura do desempenho e é o responsável principal pela organização do processo empresarial que o levará ao sucesso. A cultura do desempenho mediada pela gestão modifica a ação pedagógica e a subjetividade dos professores perante as novas formas de controle empresarial. O efeito é o aumento da individualização, que, por sua vez, fragiliza as relações de filiação a uma classe profissional e, por conseguinte, à ação sindical. Recorrendo aos termos da cultura empresarial, as *Recomendações* normalizam e instrumentalizam a conduta do professor para que atinja as metas estabelecidas externamente.

O texto analisado também dedica uma seção à elucidação das políticas públicas de financiamento da Educação Básica e, no decorrer dos esclarecimentos, retoma as discussões proferidas na Conferência Nacional do Esporte, em 2010, para a formulação do Plano Decenal de Esporte e Lazer. Grosso modo, a proposta objetiva a melhoria das “condições necessárias para otimização das aulas” (CONFEEF, 2014, p. 42). Cabe destacar que o conjunto de medidas apresentadas visa, sobretudo, transformar a escola e, por consequência, as aulas de Educação Física em um espaço propício para a prática esportiva educacional e orientada para lazer e recreação, desconsiderando outras manifestações da cultura corporal e evocando discursos similares ao do Movimento Esporte para Todos (EPT), uma política de controle social implementada no Brasil na década de 1970 (Teixeira, 2009). É o que se pode depreender dos seguintes excertos:

[...] construção, restauração, manutenção, ampliação e conclusão de infraestrutura necessária à educação física, ao esporte educacional e ao lazer, nas escolas e em espaços municipais urbanos e rurais com a consulta ao Profissional de Educação Física; [...] aproveitamento de espaços físicos já existentes nos municípios e estados, com parcerias públicas e privadas que promovam a ampliação da oferta da prática esportiva para alunas e alunos das escolas públicas e comunidade em geral no país com a consulta ao Profissional de Educação Física (CONFEEF, 2014, p. 42-43).

Na parte final do documento, as indicações relativas à “aplicação do programa de conteúdos em Educação Física escolar” (p. 47) e “sobre o conjunto de conhecimentos do professor de Educação Física escolar e a qualidade das aulas ministradas” (p. 48) reforçam o discurso biológico da Educação Física ao culminar em uma seção dedicada exclusivamente às “recomendações para a educação em saúde na escola” (p. 49). O que se visualiza é uma extensa listagem que ordena, reforça, incita e convoca a todos – o professor de Educação Física, os estudantes, a família, o currículo, a escola, a nação – para a implementação da educação para a saúde.

Para tanto, é preciso efetivar uma série de práticas, técnicas e saberes, enfim, um conjunto de normas moduladoras para a efetivação da proposta visando, por exemplo, estimular a “[...] participação dos alunos em aulas de campo, palestras, reuniões, oficinas, meios virtuais ou pesquisas, incentivando a prática fora do horário de aula numa perspectiva de favorecer hábitos e conhecimentos sobre a saúde” (CONFEEF, 2014, p. 51).

O discurso da educação para a saúde toma os sujeitos da educação como uma forma de capital humano passível de intervenções segundo uma perspectiva neoliberal. Em outras palavras, o objetivo é a conformação de sujeitos ativos e aptos para o empreendedorismo do mercado e que, ainda, saibam regular os próprios hábitos e se mostrem vigilantes e muito bem informados dos riscos que correm no caso da não adoção das medidas preconizadas pela pedagogia neo-higienista. Conforme apontam César e Duarte (2009), a concepção de risco para a saúde torna-se primordial nessa nova gestão da vida na contemporaneidade.

Outro aspecto que merece destaque na análise do documento é a relação dos envolvidos na construção do texto. Tudo indica que houve a *rarefação dos sujeitos* nesse momento. Se considerarmos a quantidade de professores registrados que poderiam contribuir com a reflexão e se levarmos em consideração que o direito de entrar na ordem desse discurso não é para todos – pois para isso seria necessário partilhar do ritual próprio do processo, de suas verdades e pertencer à mesma doutrina –, materializa-se o que Foucault (2011) chamou de sistema de restrição dos discursos.

Outra evidência da *rarefação* é facilmente constatada nas referências bibliográficas disponíveis ao final do caderno. Das quase cem obras relacionadas, apenas oito abordam a Educação Física escolar, sendo

que, entre estas, há dois documentos curriculares federais (Brasil, 1997; 1998b), dois estaduais (Paraná, 2012; Rio de Janeiro, 2012) e um municipal (São Paulo, 2007). É importante ressaltar que, embora as propostas oficiais tenham sido relacionadas, as concepções que lhes dão suporte não foram contempladas no discurso.

Ainda com respeito às obras referenciadas, salta aos olhos a presença hegemônica de textos institucionais e publicações estrangeiras destinadas aos temas saúde e desenvolvimento motor. A *sociedade do discurso* consubstanciada no CONFEF (2014) fecha as portas ao professor real que, eventualmente, desconhece métodos sofisticados de pesquisa em laboratório, não faz parte das associações europeias e estadunidense de ciência, não assina os periódicos estrangeiros qualificados e não domina a língua inglesa.

Considerações Finais

Conhecer e compreender a quais *regimes de verdade* se submetem as práticas discursivas relacionadas às *Recomendações para a Educação Física Escolar* elaboradas pelo CONFEF possibilita refletirmos sobre essas verdades e o modo como interpelam os sujeitos da educação.

Com base na ordem do discurso foucaultiana, entendemos que o documento analisado não ultrapassa o âmbito do *comentário*. Recupera e repete orientações alicerçadas nas *velhas* pedagogias acríticas da Educação Física, embebidas no discurso neoliberal. Transformadas em discurso da razão, simultaneamente projetam as propostas contemporâneas como discursos da loucura. O que pretende o órgão, no fim das contas, é amplificar as competências corporais e cognitivas de professores e alunos, com o intuito de torná-los competitivos e produtivos na sociedade empresarial. Uma vez que tais propostas remontam a perspectivas passadas e, em pleno século XXI, já se identificam vertentes alicerçadas nas teorias críticas e pós-críticas (Rocha et al., 2015), o discurso posto em circulação soa anacrônico, não apresenta qualquer novidade, nem tampouco cumpre a promessa de *preencher lacunas*.

Vimos nas enunciações perscrutadas que o disciplinamento pretendido incorre na alquimia já apontada por Vieira (2013), com todos os problemas que isso traz, quando busca investir simultaneamente no desenvolvimento das capacidades motoras e na gestão dos comportamentos dos sujeitos da educação (inclusive os docentes), administrando por completo suas condutas, às quais se associam exigências de aquisição e manutenção da saúde dos corpos produtivos, por meio de um programa de exercícios físicos cientificamente planejado e executado. Em suma, poder disciplinar e biopoder se fundem para um controle mais efetivo dos corpos. Estão sobre a mesa, portanto, todos os ingredientes que compõem a *doutrina* que o CONFEF (2014) quer instaurar na Educação Física escolar brasileira.

Nesse regime de biopoder, torna-se primordial a ampla divulgação de um conjunto de práticas discursivas que aderem ao modelo do exame e da norma (Foucault, 2008). Não por acaso, as preocupações

centrais das pedagogias acríticas da Educação Física que ressoam ao longo do texto são mensurar o nível de condicionamento físico, de massa magra, de gordura corporal, de flexibilidade; classificar os níveis de maturação, os estágios em que se encontram as habilidades motoras e as fases de desenvolvimento motor em acordo com a faixa etária; definir e difundir a duração e a intensidade de atividades e exercícios físicos diários e estimular a adoção de hábitos alimentares considerados saudáveis.

Por fim, fica evidente que as demandas sociais as quais a proposta curricular subjacente à ordem do discurso investigada se alinha, são aquelas inspiradas na sociedade neoliberal da economia de mercado. No cerne da biopolítica neoliberal, encontra-se o corpo saudável, nestes tempos, mais uma *commodity* a ser adquirida com vistas à inserção e à permanência no mercado de trabalho. No modelo de Educação Física escolar sugerido pelas *Recomendações* do CONFEF (2014), os sujeitos são convocados a lidar com seus próprios riscos e, assim, responsabilizados em caso de eventuais *fracassos*, sofrendo a penalidade em voga, qual seja, serem postos de lado caso não correspondam ao que deles se espera.

Recebido em 18 de abril de 2016
Aprovado em 29 de setembro de 2016

Notas

- 1 Entidades como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) lançaram recentemente nota pública denunciando a arbitrariedade da ação dos Conselhos Regionais de Educação Física nas escolas, que tem causado constrangimento aos docentes.
- 2 Embora a Comissão de Educação Física escolar do CONFEF seja composta por 8 membros, apenas 3 organizaram o texto.
- 3 “[...] uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos [...]” (Foucault, 2011, p. 30).
- 4 O termo empregado por Foucault (2008) designa as ações que objetivam estruturar a conduta de si mesmo ou a conduta dos outros. O *governo* entra em ação através da mobilização de saberes com vistas a governar alguém. O *governo* é a manifestação material do poder.
- 5 De acordo com Ball (2010), a cultura da performatividade corresponde a uma tecnologia de regulação. Resumidamente, em uma política curricular baseada na cultura da performatividade, os desempenhos dos sujeitos docentes e discentes servem como medidas de eficiência e produtividade, em consonância com os interesses do mercado.
- 6 Soares (2008) alerta sobre as aproximações entre os objetivos das pedagogias higienistas que despontam no decurso do século XIX e aquelas que irrompem na esfera educacional brasileira na última década do século XX, daí a expressão pedagogia neohigienista utilizada pela autora.
- 7 As Resoluções se fundamentam nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001.

Referências

- ALVIANO JÚNIOR, Wilson. **Formação Inicial em Educação Física**: análises de uma construção curricular. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BALL, Stephen. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Volume 7 – Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Lei n. 9.696, de 1 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – 3º e 4º Ciclos – Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. 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. **Portal Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2002a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002: Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. **Portal Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2002b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2016.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Governo dos Corpos e Escola Contemporânea: pedagogia do fitness. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 119-134, maio/ago. 2009.
- CONFED – Conselho Federal de Educação Física. **Recomendações para a Educação Física Escolar**. Foz do Iguaçu: CONFED; CREF's, 2014. Disponível em: <http://www.listasconfed.org.br/arquivos/RECOMENDACOES_PARA_A_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR2.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016.
- DUARTE, André. Biopolítica e Resistência: o legado de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 45-56.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADELHA, Sylvio. (Bio)política, Democracia, Pluralismo e Educação: dilemas que demandam uma politização outra. In: PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso (Org.). **Biopolítica, Arte de Viver e Educação**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. P. 77-102.

- GALLAHUE, David; OZMUN, John. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2005.
- GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação para a Saúde Mediante Programas de Educação Física Escolar. **Revista Motriz**. Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 05, n. 01, p. 10-14, jun. 1999.
- GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Pinto. Sugestões de Conteúdo Programático para Programas de Educação Física Escolar Direcionados à Promoção de Saúde. **Revista da APEF de Londrina**, Londrina, v. 9, n. 16, p. 3-14, 1994.
- GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Pinto. Esforços Físicos nos Programas de Educação Física Escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 01, p. 33-44, jan./jun. 2001.
- HUNGER, Dagmar et al. Formação Acadêmica em Educação Física: “corpos” (docente e discente) de conhecimentos fragmentados... **Motriz**: Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 15, p. 79-91, 2009.
- MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Currículos, Disciplinas Escolares e Culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.
- NEIRA, Marcos Garcia. **Práticas Corporais**: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: Melhoramentos, 2014.
- NEIRA, Marcos Garcia. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n. 2, p. 189-211, 2017.
- NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Frankenstein, Monstros e o Ben 10**: fragmentos da formação inicial em Educação Física. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Diretoria de Educação Básica. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem** – Educação Física. Paraná: SEE-PR, 2012.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Mínimo** – Educação Física. Rio de Janeiro: SEE-RJ, 2012.
- SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental**: Ciclo II – Educação Física. São Paulo: SME/ DOT, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ROCHA, Mayara Alves Brito et al. As Teorias Curriculares nas Produções acerca da Educação Física Escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, Lisboa, v. 15, p. 178-194, 2015.
- SOARES, Carmen Lúcia. Pedagogias do Corpo: higiene, ginásticas, esporte. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 75-86.
- TEIXEIRA, Sérgio. O Esporte para Todos: “popularização” do lazer e da recreação. **Recorde**: Revista de História do Esporte, v. 2, n. 2, dez. 2009.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios Avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José

Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo: conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013. P. 155-175.

VIEIRA, Rubens Antônio Gurgel. **Identidades Docentes no Ensino Superior de Educação Física: recorte da cidade de Sorocaba**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Clayton Cesar de Oliveira Borges é doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e mestre em Estudos Culturais pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP, com Graduação em Educação Física e em Pedagogia. Atualmente, leciona no curso de graduação em Educação Física da FAC São Roque.

E-mail: prof.claytonborges@gmail.com

Marcos Garcia Neira é licenciado em Educação Física e Pedagogia com mestrado e doutorado em Educação, pós-doutorado em Currículo e Educação Física e livre-docência em Metodologia do Ensino de Educação Física. Atualmente, é professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), atua nos cursos de graduação e pós-graduação e orienta pesquisas em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado.

E-mail: mgneira@usp.br