



GT12 - Currículo – Trabalho 1048

FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: SOBRE CURRÍCULOS E MODOS DE OBJETIVAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO

Roseli Belmonte Machado - FURG

Resumo

A análise das práticas e dos saberes presentes nos currículos da formação inicial de professores nos mostra, cotidianamente, os enredos dessas formações e desses currículos com regulamentações e políticas organizadas em distintas racionalidades. Inscrita na perspectiva dos Estudos Foucaultianos em Educação, esta pesquisa objetiva analisar e discutir os modos de objetivação e de subjetivação que constituíram os currículos de formação inicial em Educação Física no Brasil. Para tal empreendimento foram analisadas leis, regulamentações e decretos que se relacionavam com a constituição da Educação Física e da formação inicial em Educação Física no Brasil. O arcabouço teórico-metodológico inclui a abordagem genealógica desenvolvida por Michel Foucault, analisando os discursos dentro das relações poder-saber nas distintas racionalidades. A partir da análise dos materiais foi possível perceber que os modos de objetivação e de subjetivação, que foram base para os currículos de formação em Educação Física, foram se deslocando de uma formação que utilizava o corpo como modo de subjetivação docente para uma formação mais fluída que inclui as vontades, os desejos, as subjetividades, a alma docente.

Palavras-chave: formação de professores – currículo – Educação Física – subjetivação

CONVERSAS INICIAIS

Pode-se perceber, ao olhar o cotidiano docente, o quanto os professores têm sido alvos de engendramentos de políticas e ações governamentais que atravessam e constituem suas práticas os responsabilizando por diversas ações de ordem econômica e social. Não obstante, assistimos a forma como políticas, leis e regulamentações impactam o fazer docente e suas formações. Nesse caso, pode-se brevemente citar a contestada Medida Provisória nº 746 de 2016, a qual “institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394,

de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”¹. Além dessa, destaca-se, especificamente a Resolução n° 2, de 1° de julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada², produzindo tensões nas universidades, que se mobilizam para a definição das diretrizes de cada área e pensam nos efeitos disso na organização curricular dos cursos e na constituição dos futuros docentes.

Inserido na perspectiva de pesquisa do rol dos Estudos Foucaultianos, este trabalho objetiva discutir alguns dos modos de objetivação e de subjetivação que constituíram os currículos de formação inicial em Educação Física no Brasil. No texto *O Sujeito e o Poder* (1995), Foucault afirma que o objetivo de seu trabalho “foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos se tornaram sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Veiga-Neto (2007), ao tratar sobre o fato de Foucault ter dado as costas para a metanarrativa iluminista do “sujeito desde sempre aí”, destaca que o filósofo se dedicou a “averiguar não apenas como se constituiu essa noção de sujeito que é própria da Modernidade, como também, de que maneiras nós mesmos nos constituímos como sujeitos modernos” (*ibidem*, p. 107). Não há um professor mesmo de Educação Física, mas um sujeito contingente compreendido pelo *a priori* histórico, pelos modos de objetivação — em práticas de saberes e de poder — e modos de subjetivação — na relação do sujeito com as verdades — que o constituíram em uma ou em outra função. Um sujeito constituído nas diferentes racionalidades e regimes de verdade que foram forjando diferentes subjetividades. Foucault, em seus últimos cursos, ao enfatizar sua preocupação com a constituição do sujeito, propôs um deslocamento das práticas de objetivação e passou a considerar e a descrever o modo pelo qual um sujeito se torna ele próprio um sujeito. Aliado a essa perspectiva e a essa compreensão do que seriam modos de objetivação e de subjetivação será desenvolvido este trabalho.

Trata-se de uma pesquisa de inspiração genealógica, a qual para Veiga-Neto e Lopes (2010) “não nega os objetos estudados; ela ‘apenas’ revela o que eles tiveram e

¹ Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>. Acesso em 30 de outubro de 2016.

² Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em 30 de outubro de 2016.

têm de contingentes, bem como a serviço do que eles foram inventados ou a serviço do que eles se colocaram depois de inventados” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p.158).

Segundo Michel Foucault:

A parte genealógica da análise se detém, em contrapartida, nas séries da formação efetiva do discurso: procura apreendê-lo em seu poder de afirmação, e por aí entendo não um poder que se oporia ao poder de negar, mas o poder de constituir domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas (FOUCAULT, 2008, p. 69-70).

Na opção pela genealogia está a utilidade de empreender um estudo que analise a constituição dos discursos que fizeram emergir determinadas práticas e saberes para a formação inicial de professores de Educação Física, engendradas dentro das relações entre saber e poder. Com base nesse viés teórico-metodológico foram escolhidos e analisados os seguintes documentos que, ao longo das racionalidades, balizaram os diferentes currículos de formação inicial em Educação Física: Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública, publicado por Rui Barbosa em 1883; o Decreto nº 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854, o qual aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte; o Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939; o Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941; a Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971; o Decreto 69.450, de 1º de novembro de 1971; a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação; a Resolução CFE nº 69 de 1969, que organiza a formação do professor de Educação Física com licenciatura plena e a formação do técnico esportivo; a Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987, a qual fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena); a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

Para uma melhor organização este trabalho está dividido em três partes. A primeira parte aborda as pegadas da formação inicial dos professores de Educação Física, destacando como se constituíram os primeiros cursos de formação e quais saberes eram considerados importantes; a segunda trata das resoluções que constituíram

a área da Educação Física, avançando para os processos e saberes em destaque nos dias de hoje e a terceira seção evidencia os modos de objetivação e de subjetivação inscritos nas diferentes racionalidades.

PEGADAS DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A finalidade desta seção é a de destacar, nos documentos analisados nesta pesquisa, os saberes exigidos daqueles que assumiriam a responsabilidade pelas práticas que viriam a constituir a Educação Física brasileira. Rui Barbosa (1883), ao tratar da Educação Física e de sua importância nos países europeus que ele havia analisado em suas viagens, descreve:

Os professores capacitados, também da importância da sua missão, e sentindo-se felizes por transmitirem os profundos conhecimentos que adquiriram, cativam, pelo seu zelo, em pouco tempo, a confiança dos alunos, não tardando em se estabelecerem entre uns e outros as melhores relações. Ao chegar a um salão de ginástica, o professor entra seguro de si, com o sorriso nos lábios, dilatando com ufania o olhar por essa juventude, em quem reside o futuro, e que nesses inofensivos jogos vai beber incientemente as forças e a elasticidade, que lhe hão-de ser mister para as lutas da vida. Ao aceno do professor todos esses moços ocupam os seus lugares; e, à voz máscula e sonora do mestre, o que, pouco antes, era apenas um passatempo, converte-se em exercícios sérios, escutando-se e executando-se com tanto acatamento quanto atenção as instruções e vozes de comando. (BARBOSA, 1883, p. 87).

Nesse excerto, destacam-se três passagens. A primeira delas é a ênfase dada à disciplina e ao vínculo entre professor e aluno. O professor, homem, com sua voz “máscula e sonora” — homens ocupavam esse cargo na época —, deve manter e promover a disciplina para que “ao seu aceno todos ocupem os seus lugares”, estabelecendo o que, talvez, fosse “a melhor relação” entre eles. Tal passagem já mostra que tipo de sujeito deveria ser professor. O segundo destaque refere-se à condição moral do professor. Ele é descrito como alguém que está feliz, sorrindo, seguro de si, cheio de conhecimentos para serem transmitidos e olhando orgulhoso para o futuro que está à sua frente. Há um reforço sobre a condição prazerosa e satisfatória de ministrar aquela aula, pois o professor sabia dos benefícios que traria a todos. A última passagem que abordo é sobre a suavidade com que Rui Barbosa descreve os exercícios, dizendo que são “inofensivos” e um modo de “passatempo”, mas que, bem coordenados pelo professor,

se tornam “sérios”. O autor enfatiza a ação do professor sobre os alunos, e a prática, que poderia ser um passatempo, ganha outro sentido e atua em nome de outro objetivo.

Autores como Azevedo (2004) e DaCosta (2006) afirmam que, antes dos pronunciamentos de Rui Barbosa, os primeiros processos de formação de professores para o ensino da Ginástica ocorrem no ano de 1876 na Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, com a inclusão da cadeira de Ginástica nesse curso. Para esses autores, no *Compêndio de Pedagogia* de Marciano Pontes, em 1861, enfocava-se nos currículos a importância de educar o físico, a moral e o intelecto dos alunos, enfatizando nas escolas a higiene, a ginástica e a educação dos órgãos dos sentidos.

Fernando de Azevedo, entusiasta da Educação Física no Brasil, demonstrava em seus trabalhos grande preocupação com a formação de professores para Educação Física. Na obra *Da Educação Physica*, o autor já apontava sua concepção sobre a formação do professor. Para Soares (2004), Fernando de Azevedo estabelece nessa obra uma estreita relação entre Educação Física e Medicina, utilizando, inclusive, as palavras do médico Philippe Tissie em sua obra: “[...] o professor de Educação Física deve ter quase os mesmos conhecimentos que o higienista, não bastando ser um pedagogo, mas sendo mister que seja um médico” (TISSIE *apud* AZEVEDO, 1960, p. 91).

De um modo geral, a formação em Educação Física no Brasil possuía estreita relação com as instituições médicas e militares. Em 1914, por exemplo, surge a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, conectada ao exército e influenciada por militares franceses que chegaram a São Paulo em 1906 para uma missão. Em 1929, na Escola de Sargentos da Infantaria, no Rio de Janeiro, é criado o Curso Provisório de Educação Física, ligado ao Ministério da Guerra, em que entravam militares e professores civis para o aperfeiçoamento em Educação Física.

Com o Decreto 1.212, de 17 de abril de 1939, há o estabelecimento de uma escola considerada civil de Educação Física, mas tendo como diretor o Major Ignácio de Freitas Rolim; tratava-se da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) do Rio de Janeiro. Nessa instituição, funcionavam: o Curso Superior de Educação Física, com duração de dois anos; o Curso Normal de Educação Física; o Curso de Técnica Desportiva; o Curso de Treinamento e Massagem; e o Curso de Medicina da Educação Física e dos Desportos, todos com duração de um ano (DACOSTA, 2006). Para Azevedo (2004), o corpo docente da ENEFD era composto por pessoas que concluíram o curso de emergência e também o curso regular da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx). Médicos eram chamados para a docência das disciplinas

teóricas. Já as disciplinas que compunham as cadeiras práticas ficavam a cargo dos que tivessem destaque desportivo. De acordo com Souza-Neto *et al.* (2004), em 1939, o Curso Superior de Educação Física tinha em seu programa: Estudo da vida humana em seus aspectos celular, anatômico, funcional, mecânico e preventivo; Estudo dos exercícios físicos da infância à idade madura; Estudo dos exercícios lúdicos e agonísticos; Estudo dos exercícios motores artísticos; Estudo do processo pedagógico (psicologia aplicada); Estudo da administração do trabalho humano em instituições e Estudo dos fatos e costumes relacionados às tradições dos povos na área dos exercícios físicos e motores.

O Decreto 1.212 também institui a obrigatoriedade de formação em Educação Física. Em seu artigo 35º, determina que, a partir de 1º de janeiro de 1941, seria exigida, para o exercício das funções de professor de Educação Física nos estabelecimentos oficiais de ensino superior, secundário, normal e profissional, em toda a República, a apresentação de diploma de licenciado em Educação Física. Além disso, o Decreto regula a contratação de professores, instituindo que as cadeiras devem ficar a cargo de um professor catedrático, podendo ter um ou mais assistentes. Ressalta que as cadeiras de Ginástica Rítmica, de Educação Física Geral e de Desportos seriam providas sempre mediante contrato, não podendo o professor catedrático ser admitido com idade superior a 35 anos, nem permanecer no exercício da função depois dos 40 anos de idade. Exige também que o professor catedrático da 2ª cadeira de Educação Física Geral e o professor de Ginástica Rítmica, bem como os assistentes de um ou outro, sejam do sexo feminino.

Tal exigência de formação colabora para que outros estados criem suas escolas, como é o caso do Paraná (1939), Santa Catarina (1944) e Rio Grande do Sul (1941). Mazo (2005) mostra o estabelecimento da primeira escola de formação de professores no Rio Grande do Sul. Para a autora, em 1939, o secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, o médico José Pedro Coelho de Souza, apresentou o projeto para a criação do Departamento de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul (DEEF), que teria por função dirigir, orientar e fiscalizar a prática da Educação Física nos estabelecimentos de ensino. O primeiro diretor do DEEF foi o capitão Olavo Amaro da Silveira. O corpo docente era composto por profissionais do DEEF, sendo basicamente militares nas disciplinas práticas e médicos nas disciplinas teóricas, demonstrando “que predominava a influência militar e médico-higienista no perfil dos professores e,

consequentemente, na formação dos alunos” (MAZO, 2005, p. 160). As disciplinas do Curso Normal, primeiro curso da ESEF, foram:

Desportos Aquáticos (natação, remo, canoagem e polo aquático, sendo este último a partir de 1941); Desportos Terrestres Individuais (atletismo); Desportos Terrestres Coletivos (voleibol, basquete, futebol); Desportos de Ataque e Defesa; Ginástica de Aparelhos e Pesos e Halteres; Ginástica Rítmica; Canto Coral; e Educação Física Geral. Já as disciplinas teóricas eram as seguintes: Anatomia e Fisiologia Humanas, Biometria, Cinesiologia, Fisioterapia, Higiene Aplicada, História e Organização da Educação Física e dos Desportos, Socorros de Urgência, Metodologia da Educação Física [...] (MAZO, 2005, p. 160).

Vemos que nessas primeiras escolas — dirigidas e coordenadas por militares, com as aulas também sob seu encargo — a ênfase estava num currículo de formação centrado nos conhecimentos anátomo-fisiológicos, higiênicos e psicológicos, refletindo uma Educação Física pensada para a higiene, aptidão, disciplina e melhoramento do corpo. A escolha de professores que não ultrapassassem os 40 anos para as disciplinas práticas reforça a ideia do caráter de aptidão física; já o fato de as mulheres serem responsáveis por determinadas disciplinas e não por outras marca o lugar da mulher como capaz de assumir certos temas, mas incapaz de lidar com outros. Há uma normatização rígida que escolhe, seleciona e controla os corpos dos futuros alunos, mas, antes disso, os corpos dos professores que passavam pelas escolas, numa estratégia de controle e regulação que atravessa e atinge todos os envolvidos. Talvez o fim não fosse o corpo dos professores, mas as ações caracterizam-se por modos de objetivação e de subjetivação que acabam por destinar-se, em primeiro lugar, a eles.

Considera-se que há um currículo de formação pautado sobre o corpo dos sujeitos, que, além de terem determinados conhecimentos, precisam ter destrezas, habilidades e condições físicas, as quais são avaliadas por uma inspeção médica. Um investimento regulava o corpo, não apenas dos que estavam em formação, mas daqueles que aspiravam a atuar como professores nos cursos, pois, de acordo com o Decreto 1.212 de 1939, havia uma idade máxima para entrar e para permanecer ministrando aulas de cadeiras como as de Ginástica Rítmica, Educação Física Geral e Desportos. Os corpos de professores eram normalizados. Percebe-se um investimento da ordem do biopoder nos professores. Para Foucault (1988), o biopoder — o investimento e o controle sobre os corpos dos sujeitos — foi indispensável ao desenvolvimento do capitalismo mediante o ajuste dos fenômenos da população. Para tanto, o capitalismo precisou do crescimento da utilidade e da docilidade dos corpos, lançando mão de

técnicas que majorassem as forças e as aptidões em geral. “O investimento sobre o corpo vivo, sua valorização e a gestão distributiva de suas forças foram indispensáveis naquele momento” (FOUCAULT, 1988, p. 133). O professor não era apenas aquele que tornava os corpos úteis, dóceis, disciplinados, controlados e aptos, mas também aquele sobre o qual todas essas intervenções também incidiam.

SABERES E REGULAMENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONTEMPORANEIDADE

Nas trilhas das práticas que constituíram a Educação Física, esta seção dá destaque para as regulamentações, leis e resoluções surgidas no cenário brasileiro após a instituição de obrigatoriedade de formação para os sujeitos que se dispusessem a trabalhar com a Educação Física. Na concepção de Souza-Neto (2004), após a década de 1960, num contexto que envolvia a internacionalização do mercado, o advento do esporte e o governo militar, é realizada a Reforma Universitária de 1968, propondo novos currículos. Para o autor, o grupo de trabalho percebe que os cursos paralelos de professor de Educação Física e de Técnico Desportivo tinham problemas. “Na formação do professor não havia as matérias pedagógicas e no curso de técnica desportiva constatou-se, pelos relatos desses grupos de estudo, que muitas escolas não estavam aparelhadas para manter cursos regulares” (SOUZA-NETO, 2004, p. 119).

Embalado por essa reforma, o Conselho Federal de Educação (CFE), dentro do contexto político de uma ditadura militar no Brasil, promulga a Resolução nº 69, de 6 de dezembro de 1969, que estabelece um currículo mínimo, duração e estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física, divididos em formação do professor de Educação Física com licenciatura plena e formação do técnico esportivo.

A Resolução instituiu disciplinas obrigatórias em três núcleos de formação: básica, de cunho biológico; profissional, de cunho técnico; e pedagógica. Em seu artigo 2º, traz as disciplinas que deveriam compor obrigatoriamente os currículos. O núcleo de formação básico incluiria Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene. O núcleo de formação profissional incluiria Socorros Urgentes, Ginástica Rítmica, Natação, Atletismo e Recreação. Já o núcleo de formação pedagógica, de acordo com o Parecer nº 672/69 do CFE, incluiria Psicologia da Educação, abordando aspectos da Adolescência e Aprendizagem, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau e Prática de Ensino.

Essa resolução confirma a presença de disciplinas que já faziam parte de formações anteriores — como Anatomia, Fisiologia, Higiene, Cinesiologia, Biometria, Ginástica Rítmica e Esportes, entre outras— e ratifica, em certa medida, a ênfase que estava sendo atribuída ao esporte nesse contexto brasileiro. Para Souza-Neto (2004), “os saberes relativos ao conhecimento esportivo ganham destaque bem como a parte didática com ênfase mais específica voltada para a formação do professor” (*ibidem*, p. 119). Com uma formação específica para técnico em esporte, essa prática adquire ainda mais relevância no cenário político nacional, que vivia uma ditadura militar e procurava afirmar-se como um lugar que, pretensamente, estaria em pleno desenvolvimento e perfeita harmonia, exaltada pelos seus atletas vencedores nas mais distintas competições.

Com o processo de abertura política e deslocamentos no modo de exercício de controle pelos órgãos governamentais, foi aprovada a Resolução nº 3 de 1987, regulando a estruturação dos cursos de graduação plena em Educação Física e fixando conteúdos e duração dos cursos. No artigo 1º, estabelece que “a formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física”. No seu artigo 3º, dispõe que os currículos dos cursos de formação plena terão duas partes: formação geral (humanística e técnica), compondo 80% do curso, e aprofundamento de conhecimentos em 20% do curso. Também expõe que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem pensar nos “marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar as ementas, fixar a carga horária para cada disciplina, e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais”. Amplia-se a carga horária dos cursos, que passa de 1.800 horas para 2.800 horas, devendo ser cumpridas no tempo mínimo de quatro anos. Destaca-se o deslocamento na responsabilidade pela elaboração das grades curriculares, que fica a cargo das instituições. Mesmo pautada por pressupostos teóricos definidos e por orientações específicas, há uma ideia de liberdade na escolha da composição curricular dos cursos. Importa destacar que a proposta de abertura e flexibilização às universidades para a formação, ampliando as possibilidades de organização dos cursos e a livre escolha dos alunos, tanto em termos de opção de curso quanto em termos de seleção de disciplinas, que se torna mais flexível, compõe uma forma de pensar que começa a abrir para o indivíduo possibilidades de condução de sua conduta e de livre escolha, pautando-se no entendimento do que é melhor para si.

Os contingentes debates sobre essa resolução conduzem, nos anos 2000, a outras propostas para a formação em Educação Física. As Resoluções nº 1 e nº 2 de 2002, com base nos Pareceres do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno CNE/CP 009/2001 e 27/2001, instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica. Logo em seguida, tivemos o advento da Resolução nº 07 de 2004, que institui as até então Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, diferenciando, em seu artigo 4º, os objetivos para o graduado em Educação Física e para o professor de Educação Básica. O graduado em Educação Física deverá “analisar criticamente a realidade social, intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando à formação, à ampliação e ao enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável”. Já o professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, “deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução” (BRASIL, 2004).

Com essa resolução, é esperado que o *graduado em Educação Física* seja capaz de: dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins; intervir para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável; intervir nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde; participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas; diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais), de modo a planejar e prescrever atividades físicas, nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos; acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins. Para o *Curso de Formação de Professores da Educação Básica*, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões

biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais do movimento humano (BRASIL, 2004).

As diferentes resoluções não apenas apontam as disciplinas e conferem certificação distinta aos egressos, mas também delineiam a especificidade considerada importante para a formação dos professores, as práticas da Educação Física, bem como o tipo de sujeito que será responsável por essas práticas. Ao realizar a análise dessas resoluções, percebo que cada uma delas apresenta diretrizes diferentes. Tais diretrizes, além de descreverem o perfil esperado dos docentes de Educação Física, também produzem efeitos nos currículos dos cursos de formação da área.

As ressonâncias das resoluções na formação de professores de Educação Física são constatadas, por exemplo, nos estudos de Fraga *et al.* (2010) e Finoqueto (2012). De acordo com Fraga *et al.* (2010), existem alguns pontos de tensão que mobilizaram mudanças no currículo da ESEF/UFRGS. Para os autores, cada resolução (n. 69/1969, n. 3/1987 do CFE e n. 7/2004 do CNE/CES) gerou deslocamentos na grade curricular da ESEF. Finoqueto (2012), ao analisar a licenciatura e o bacharelado em Educação Física da ESEF/UFPEL na constituição das identidades profissionais, aponta que a Reforma Curricular do ano de 2004 teve impactos na instituição e em seus egressos. Para a pesquisadora, essa reforma potencializou o discurso que distingue as formações, possibilitando pensar numa formação e em identidades distintas. Também nesse movimento, o mercado de trabalho passa a ser visto como o balizador da formação em Educação Física. Com base nesses estudos, podemos ratificar a ideia de que cada resolução resulta num processo que desencadeia mudanças e movimentos no interior dos cursos, confirmando a potencialidade de estudos dessa ordem.

A partir da leitura das regulamentações que organizaram a formação em Educação Física ao longo dos tempos, percebe-se que há um deslocamento nos modos de objetivação e de subjetivação. Simultaneamente, nota-se o modo como as recentes regulações buscam tornar os currículos conectados às políticas de uma racionalidade atual.

DESLOCAMENTOS: DA ÊNFASE NO CORPO PARA A ÊNFASE NA ALMA

Desde 1939 tornou-se obrigatória a formação docente para atuar na área da Educação Física. Oriundos de uma visão médico-militar, os cursos de Educação Física que se estabeleceram em todo o país tinham em seu corpo docente os médicos e

militares das escolas de Educação Física do exército. Os professores formados nessas escolas deveriam atuar com práticas que se afinassem com o que era verdade no momento: deveriam centralizar o esporte e a aptidão física e desenvolver bons atletas, bons trabalhadores e bons soldados para garantirem a segurança nacional. Eram práticas que se dirigiam a um grupo de indivíduos considerados aptos.

Nesse contexto, os corpos dos docentes também eram classificados de acordo com sua aptidão. Para o ingresso nos cursos de Educação Física, eram necessários exames médicos avaliados por uma junta médica e os considerados inaptos não podiam ingressar nos cursos; já os classificados com algum problema considerado corrigível pela Educação Física podiam entrar, pois poderiam melhorar durante o curso. Igualmente, os professores formadores dos cursos eram avaliados e deviam cumprir algumas regras. Um exemplo é o caso dos docentes que, para trabalhar com certas disciplinas, não poderiam ter mais de 35 anos.

Percebem-se, nessas ações, operações de governo e de condução dos corpos e das condutas. Com um imaginário de uma Educação Física vista como apropriada para melhorar o vigor físico dos sujeitos para o exercício das atividades, nota-se que não apenas os corpos dos alunos nas escolas eram conduzidos, disciplinados e vigiados, mas também os corpos dos docentes. Um controle da ordem de um biopoder em que os modos de objetivação e de subjetivação se dirigiam aos corpos dos professores.

No entanto, a partir da análise empreendida, pode-se dizer que, no interior das recentes racionalidades formativas, são percebidos deslocamentos no modo como são pensadas as ações e os objetivos das formações desses sujeitos. A ênfase não está mais no corpo dos sujeitos. Não há exigências em relação à aptidão física, à idade ou ao sexo dos futuros professores, como acontecia em processos anteriores. Além disso, não há um rol de disciplinas pré-estabelecidos, mas um perfil traçado para o professor, o qual, de um modo ou de outro, acaba balizando os currículos.

Não obstante a análise das recentes regulamentações que ressoam nos currículos de formação, nos possibilita discutir o modo como os docentes têm sido alvos de engendramentos de políticas e ações do Governo. Parece que o professor é visto como uma importante estratégia para que os objetivos pensados para o campo social se solidifiquem e aconteçam. No governo do social, além da escola ser tomada como uma grande parceira (AQUINO, 2012), também os professores podem ser produtivos aliados. A análise da resolução de 2004 que baliza os currículos dos cursos de Educação

Física nos mostra uma preocupação para que os futuros professores estejam afinados com discursos de interesses Governamentais atuais, como, por exemplo: trabalhar no campo da promoção, prevenção, proteção e reabilitação da saúde — evitando as internações e os custos hospitalares —; trabalhar para a inclusão das pessoas com deficiências — aproximando-as do social e do campo econômico —; e estar atento aos interesses dos sujeitos promovendo um estilo de vida ativa no qual cada sujeito seja responsável pela sua saúde, diminuindo ações do Estado. Com isso não quero dizer que sou contra essas ideias, para além do bem e do mal, a intenção é a de compreender como somos conduzidos.

Para Aquino (2013), estamos assistindo a um processo que busca a governamentalização da alma docente, compreendendo que somos conduzidos por estratégias que atingem nossas almas. Os futuros professores não têm mais seus corpos disciplinados e vigiados dentro de uma pretensa normalidade para poderem intervir nos corpos de outros sujeitos, mas ainda são conduzidos a se tronarem responsáveis pela conduta dos outros. Veiga-Neto e Lopes (2015), ao retomarem a afirmação de Foucault “a alma é deste mundo!”, no livro *Vigiar e Punir*, explicam que, apesar das disciplinas que se davam e ainda se dão no e sobre o corpo, o corpo não é mais o alvo final, mas o meio, pois o objetivo está na alma — nas vontades, nos desejos, no intelecto. Há um processo de governamentalização que, ao dirigir-se à alma docente, se configura como um modo de subjetivação que, mais do que constituir sujeitos, constitui subjetividades (FOUCAULT, 2004).

Embora os corpos dos docentes de Educação Física não sejam mais o alvo das ações governamentais — pois, pelo menos em termos de estratégias, de tecnologias de poder, as ações são outras —, os modos objetivação e de subjetivação atingem diretamente o que está sendo chamado de alma. Direccionam-se às vontades, aos desejos, ao intelecto dos professores. Assim, compreendo que somos conduzidos por estratégias que atingem nossas almas (VEIGA-NETO; LOPES, 2015), nossas vontades, nossas subjetividades.

Para além de pensar nessas relações como algo sem abertura, propõe-se pensar nas entrelinhas desse processo, buscando refletir sobre os possíveis espaços que podem existir. Ao problematizarmos essas questões, quem sabe poderemos pensar em como nos dispor a partir dessas verdades que nos tomam, empreendendo algum tipo de um fazer de outro modo o nosso cotidiano.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. Da “crise” da educação formal ao fulgor dos processos de governamentalização educacional. In: *Anais do XVI ENDIPE* - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas: UNICAMP, 2012.

AQUINO, Julio Groppa. A governamentalidade como plataforma analítica para os estudos educacionais: a centralidade da problematização da liberdade. In: BRANCO, G; VEIGA-NETO, A (orgs.). In: *Foucault filosofia e política*. BH: Autêntica, 2013. 1ª reimp.

AZEVEDO, Fernando de. *Da Educação Física*. São Paulo: Melhoramentos, 1960. 3ª ed.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto; MALINA, André. Memória do Currículo e Formação Profissional em Educação Física no Brasil. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, Jan. 2004, v. 25, n. 2, p. 129-142.

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Obras completas. Vol. X, Tomo I ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1883.

BRASIL. *Decreto nº 1331 A de 17 de fevereiro de 1854*. Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Côrte. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html. Acesso em 20 de julho de 2016.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 de julho de 2016.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 3.199 de 14 de abril de 1941*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-publicacaooriginal-1-pe.html> 1941. Lei 3.199. Acesso em 20 de julho de 2016.

BRASIL. *Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 12 de maio de 2016.

BRASIL. *Decreto 69.450 de 1º de novembro de 1971*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm. Acesso em 20 de julho de 2016.

BRASIL. *Resolução nº. 69, de 06 de dezembro de 1969*. Conselho Federal de Educação. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos cursos de educação física. São Paulo: SE/CENP, 1985.

BRASIL. *Resolução nº. 3, de 16 de junho de 1987*. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ ou Licenciatura Plena). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Seção I, p. 9635-9636, Brasília, DF, 22 jun. 1987.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Seção I, p. 8-9, Brasília, DF, 4 mar. 2002a.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Seção I, p. 8, Brasília, DF, 4 mar. 2002b.

BRASIL. *Resolução CNE/ CES 7, de 31 de abril de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Seção 1, p. 18-19, Brasília, DF, 5 abr. 2004.

BRASIL. *Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em 30 de outubro de 2016.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. BH: Autêntica, 2009.

DACOSTA, Lamartine (ORG.). *Atlas do Esporte no Brasil*. Rio de Janeiro: CONFEF, 2006.

FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto. Entre Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: Reformas no Ensino Superior e a Constituição de Identidades dos Profissionais de Educação Física da ESEF/UFPel. 256p. *Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação*. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, Brasil, 2012.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. RJ: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; RABINOW, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. Foucault. O Retorno da Moral. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos, vol. V, Foucault: Ética, Sexualidade, Política*. Ed. Forense Universitária, 1ª ed, 2004, p. 234-239.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. 16.ed. São Paulo: Loyola, 2008.

FRAGA, Alex Branco *et. al*, 2010. Alterações curriculares de uma escola septuagenária: um estudo sobre as grades dos cursos de formação superior em Educação Física da ESEF/UFRGS. In: *Revista Movimento*. Porto Alegre, v. 16, n. esp., p. 61-95, 2010.

MAZO, 2005. Janice Zarpellon. Memórias da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS): um estudo do período de

sua fundação até a federalização (1940-1969). In: *Movimento*. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.143-167, janeiro/abril de 2005.

SOUZA-NETO, Samuel de *et. al.* A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 2, jan. 2004, p. 113-128.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. *Currículo: conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013a, p. 155-175.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (org.). *Foucault, Deleuze & Educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p.33-47.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. A alma é deste mundo. In: CARVALHO, Alexandre Filordi; GALLO, Silvio (orgs.). *Repensar a Educação: 40 anos após Vigiar e Punir*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.