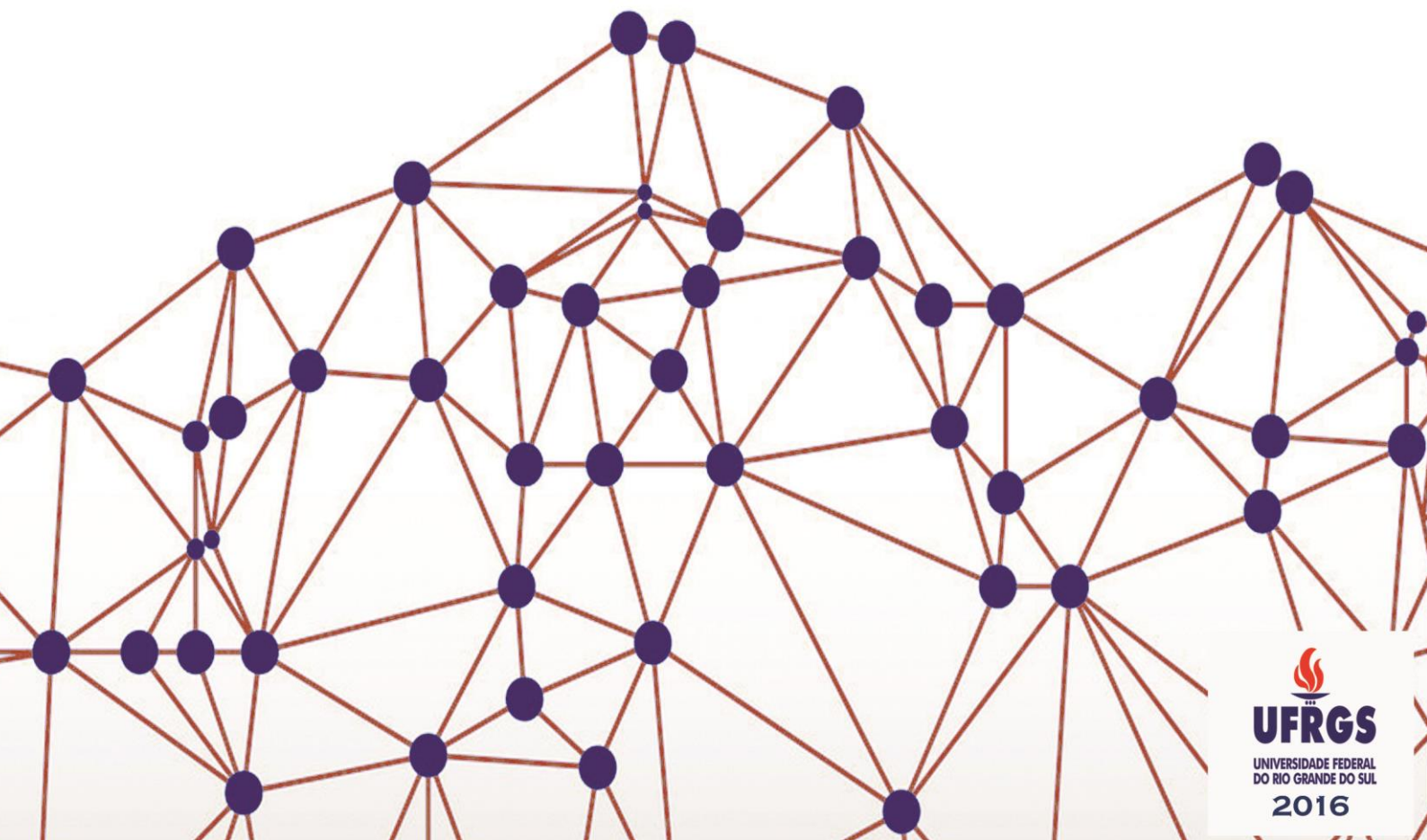


# A INCLUSÃO COMO REDE: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONTEMPORANEIDADE

**ROSELI BELMONTE MACHADO**



Capa elaborada por Sandro Faccin Bortolazzo a partir da figura disponível em: <http://depositphotos.com/65166155/stock-illustration-technology-background-with-connected-dots.html>. Acesso em 15 de novembro de 2016.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Roseli Belmonte Machado**

**A INCLUSÃO COMO REDE: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS DE PROFESSORES  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONTEMPORANEIDADE**

**Porto Alegre**

**2016**

**Roseli Belmonte Machado**

**A INCLUSÃO COMO REDE: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS DE PROFESSORES  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONTEMPORANEIDADE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador:  
Alfredo Veiga-Neto

Linha de Pesquisa:  
Estudos Culturais em Educação

**Porto Alegre**

**2016**

CIP - Catalogação na Publicação

Machado, Roseli Belmonte

A inclusão como rede: uma análise de práticas de professores de Educação Física na Contemporaneidade / Roseli Belmonte Machado. -- 2016.  
309 f.

Orientador: Alfredo Veiga-Neto.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Inclusão. 2. Rede. 3. Governamentalidade. 4. Educação Física. 5. Formação Docente. I. Veiga-Neto, Alfredo, orient. II. Título.

Roseli Belmonte Machado

**A INCLUSÃO COMO REDE: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS DE PROFESSORES  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONTEMPORANEIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de  
Doutora em Educação.

Aprovada em 22 de dezembro de 2016.

---

Professor Dr. Alfredo Veiga-Neto — Orientador

---

Professora Dra. Clarice Salete Traversini — UFRGS

---

Professor Dr. Alex Branco Fraga — UFRGS

---

Professora Dra. Elí Henn Fabris — UNISINOS

---

Professora Dra. Karyne Dias Coutinho — UFRN

*Para explicar com maior precisão, para algumas pessoas, a natureza do meu trabalho, conhecer os delas e estabelecer relações permanentes. Não sou um escritor, nem um filósofo, nem uma grande figura da vida intelectual: sou um professor. Existe um fenômeno social que me inquieta. [...] Não quero ser um profeta e dizer: “Sente-se, eu lhe peço, o que tenho a dizer é muito importante”. Vim para discutirmos nossos trabalhos comuns.* (FOUCAULT, 2004, p. 294 – grifos meus).

## **FAZ BEM AGRADECER...**

*Que tristes os caminhos, se não fora  
A presença distante das estrelas!*

*Mario Quintana*

No ano de 2001, no início da graduação em Educação Física, convivendo e admirando muitos professores que ali estavam, planejei concluir um curso de Doutorado para trabalhar com a formação de professores. A partir dali, muitos foram os desafios e os tropeços pelo caminho. Por isso, este momento é a realização de um objetivo de vida, mas também é a oportunidade pública de agradecer aos que estiveram ao meu lado. Sempre senti que nunca estive só. Grandes estrelas foram valiosas companhias que possibilitaram esta jornada.

Para as estrelas distantes e para as estrelas de perto: obrigada pela presença neste caminho.

Embora cada um receba seu agradecimento em momentos oportunos, utilizo este espaço para destacar algumas dessas estrelas e agradecer-lhes:

Ao meu orientador, o professor Alfredo Veiga-Neto. Referência intelectual, mestre e amigo sincero, ensinou-me que uma vida acadêmica é feita de generosidade, de humildade intelectual, de trocas, de leituras, de escritas, de muito estudo, de comprometimento e de dedicação, mas também é feita de bons cafés, de conversas, de passeios e almoços descontraídos. Seu rigor e sua gentileza são constantes nas linhas deste trabalho. Obrigada pela amizade e pela confiança que, tenho certeza, nos levará a outros tantos encontros.

Aos professores que compõem esta banca — Alex, Clarice, Elí e Karyne —, obrigada por, de forma imediata e gentil, aceitarem compartilhar estes momentos comigo. Também agradeço pela inspiração, pelas ajudas e pelos exemplos de pesquisadores e professores que são. Se eu conseguir trilhar um pouco desse caminho, já estarei feliz.

Aos professores, técnicos e colegas deste PPGEDU, agradeço pelas aprendizagens, acolhida e trocas.

Aos queridos colegas de orientação, agradeço aos que estão distantes e aos que estão próximos, que estiveram comigo desde o ingresso neste Doutorado —Alex, Antônio, Débora,



Gustavo, Isabela, Jairo, José Luís, Kamila, Rodrigo e Tatiana — e que, de uma forma ou de outra, contribuíram desde a proposta de pesquisa. Para os “GPCC Alfredianos”, muito obrigada pelas leituras e contribuições rigorosas, atentas e generosas, mas também pelos momentos de encontros, descontrações, boas risadas e amizade sincera. A marca de todos esses momentos ressoa neste trabalho.

Aos queridos Paula Deporte e Sandro Bortolazzo, pessoas que tive a alegria de encontrar no Mestrado e foram colegas de Doutorado. Permanece o desejo de que nossos encontros, nossas viagens e nossas boas risadas continuem. Nossa amizade ultrapassou a convivência acadêmica. Agradeço também por acreditarem em mim e me incentivarem. Grandes amigos, são parte desta realização! Ao Sandro Bortolazzo, um agradecimento especial pela dedicação na elaboração da capa desta Tese.

Aos grupos de pesquisa em que circulei e que moveram meu pensamento. Ao GEDAEF e à Denise Grosso da Fonseca, pela oportunidade de aprender e de discutir temas tão caros para nós; obrigada pela confiança e por partilhar seus conhecimentos e amizade. Ao GEPI e à Maura Corcini Lopes, por receberem-me nesse grupo que é um espaço aberto de trocas e de estudo. Obrigada pelas inúmeras inspirações e colaborações com a pesquisa. Ao GEIX e à Kamila Lockmann, por oportunizarem-me continuar participando de suas pesquisas, mesmo distante, e aprender. As discussões desses trabalhos também estão nestas linhas.

À Rosilene Diehl, um agradecimento especial por ter me colocado neste caminho, me encorajado e me estimulado a pesquisar e a estudar inclusão. Seu trabalho será sempre inspirador.

Aos alunos e professores que me concederam a honra de conviver pelos diversos espaços em que transitei. Sou grata pelo que vivi e pelo que aprendi com todos.

Aos colegas de ontem, de hoje e de sempre, agradeço pela generosidade de “segurar muitas pontas” e pelo apoio. Em especial, destaco duas amigas, Cláudia Bomfim e Renata Farias, pelos primeiros incentivos que me colocaram neste caminho e por serem exemplos de como trabalhar na escola pública e dela fazer um espaço de qualidade.

Aos colegas da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), um agradecimento pela oportunidade de estar nessa importante Universidade e pelo apoio na ocasião do afastamento para cursar este Doutorado.

À Universidade Federal do Rio Grande, que, por intermédio do Programa de Formação Doutoral Docente do Governo Federal, no ano de 2014, me concedeu afastamento

das atividades docentes para dedicar-me exclusivamente a este Doutorado. Obrigada pela oportunidade de ser uma estudante! Fica o desejo de que, cada vez mais, se invista em Educação neste país.

Aos amigos que me tiraram de casa nos momentos mais cansativos, mas ao mesmo tempo mais necessitados de boas risadas, de carinho e de um frescor. Obrigada por ouvirem-me e acolherem-me, mesmo quando a “chatice” estava presente. A cada um, o meu agradecimento especial.

À família — aos de perto, aos de longe, aos de sempre, aos de agora —, agradeço por estar comigo, por apoiar-me e por incentivar meus sonhos. Um destaque para meus pais — Elminio e Magda —, pessoas de caráter, de força, de honra e de coragem que me incentivam com seu amor e com sua extrema confiança nas minhas possibilidades. Agradeço por entenderem a distância e pelo amor. Amo-os. À minha irmã, Daiane, agradeço pelo amor e pelo carinho, um sentimento recíproco.

Ao Sandro, homem generoso, amigo fiel, companheiro de todas as horas e amor da vida. Obrigada pelo bom dia e pela boa noite. Se, entre esses dois momentos, eu fosse agradecer por tudo que ele representa e faz para mim, principalmente como incentivador dos meus objetivos, faltariam palavras. Desejo que nossos momentos juntos se multipliquem. Agradeço por sua presença em minha vida. Amo-te!

A todos, espero retribuir, pelo menos um pouco, por tudo que recebi.

Sou muito grata por esta oportunidade!

*Como é que se pode fazer, senão pelo ensino, isto é, pela declaração pública, a prestação de contas pública, e relativamente regular, do trabalho que se está fazendo? (FOUCAULT, 2010, p. 3).*

## RESUMO

Esta Tese toma como tema de pesquisa as relações entre práticas atuais dos professores de Educação Física, as políticas de inclusão e a formação inicial na constituição de professores. Inscrita numa perspectiva pós-estruturalista de pensar a Educação, a partir do aporte teórico dos Estudos Foucaultianos, especialmente com as noções de genealogia e de governamentalidade, lança um olhar genealógico sobre práticas atuais dos docentes de Educação Física — relacionadas com o Programa Mais Educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Programa Segundo Tempo, o Programa Atleta na Escola, o Programa Esporte na Escola, os Núcleos de Apoio à Saúde da Família, o Programa Academia da Saúde e os Centros de Atenção Psicossocial —, problematizando as condições de possibilidade que as estabeleceram e as ressonâncias das políticas de inclusão na formação e na constituição desses docentes. Em primeiro lugar, para mostrar as conexões entre algumas práticas atuais e as políticas de inclusão, foram analisados materiais disponíveis nos *sites* dos Ministérios do Governo Federal brasileiro, que estabelecem essas práticas. A partir daí, foi possível dizer que essas práticas são parte de um movimento de inclusão como rede que captura os sujeitos e gerencia os riscos. Em segundo lugar, num empreendimento genealógico para compreender as condições e arranjos que estabeleceram as práticas que constituíram a Educação Física no Brasil, foram analisados os programas de ensino do Colégio Pedro II (1850-1931), alguns documentos disponíveis no *site* do Centro de Memória do Esporte da UFRGS, além de resoluções, leis, documentos e decretos. A partir dessa análise, destaca-se que as práticas em Educação Física foram sendo constituídas como ações capazes de defender a sociedade dos diversos perigos, anormalidades e riscos a que estava sujeita. Num terceiro momento, foram analisados os Projetos Pedagógicos dos cursos de formação em Educação Física das universidades federais gaúchas e alguns excertos de pesquisas produzidas por professores e acadêmicos, disponíveis em periódicos da área, tendo sido possível compreender os enredos e as ressonâncias das políticas de inclusão na formação e na constituição dos professores de Educação Física. A partir daí, pode-se dizer que o professor de Educação Física na Contemporaneidade, capturado pelo movimento de inclusão como rede, se constitui como aquele que atua junto aos que estão sob o cálculo do risco, sendo requisitado a: conduzir condutas em nome da segurança; educar os diferentes sujeitos nos princípios da racionalidade; auxiliar para que todos se tornem autorregulados e aptos a cuidar de si, de suas vidas e de suas aprendizagens. A partir dessas considerações, analisa-se que, instauradas dentro de uma racionalidade política de nosso tempo, práticas de professores de Educação Física são mediadas por um movimento, nomeado nesta Tese de *inclusão como rede*, o qual se faz presente na formação inicial e na constituição desses professores, os capturando e os governando como sujeitos inclusivos e capazes de voltarem suas práticas ao gerenciamento dos riscos e à defesa da sociedade.

**Palavras-chave:** Inclusão. Rede. Governamentalidade. Educação Física. Formação Docente.

## ABSTRACT

The research topic of this thesis is the relationships between current practices of Physical Education teachers, inclusion policies and initial teacher education in the constitution of teachers. Inscribed in a post-structuralist way of regarding Education, with the theoretical support of Foucauldian Studies, particularly with the notions of genealogy and governmentality, this Dissertation has considered the current practices of Physical Education teachers from a genealogic point of view, including practices related to the More Education Program, the National Policy for Special Education from the Inclusive Education Perspective, the Second Half Program, the School Athlete Program, the School Sport Program, the Nucleus of Family Health Support, the Health Academia Program, and the Centers of Psychosocial Care. It has problematized the conditions of possibility that have established these practices and the effects of the inclusion policies on teacher education and constitution. Firstly, in order to evidence the connections between the current practices and the inclusion policies, materials available at the websites of Brazilian Government Ministries that establish such practices were analyzed. From this analysis, it is possible to say that those practices are part of a movement of inclusion as a network that both captures subjects and manages risks. Secondly, through a genealogic endeavor to understand the conditions and arrangements that have established the practices that constitute Physical Education in Brazil, the teaching planning of *Colegio Pedro II* (1850-1931), some documents available at the website of UFRGS Center of Sport Memory, resolutions, acts, documents and decrees were analyzed. This analysis has highlighted that the Physical Education practices have been constituted as actions to defend society from several dangers, abnormalities and risks to which it is subjected. Thirdly, the Pedagogical Projects of Physical Education courses of federal universities of Rio Grande do Sul, as well as some excerpts from researches carried out by professors and university students and published in specialized journals, were analyzed. This has enabled us to understand the intertwining and resonances of the inclusion policies on Physical Education teacher education and constitution. It has been possible to say that the Physical Education teacher in Contemporaneity, captured by the movement of inclusion as a network, has been constituted as someone that acts together with those under risk, and is required to: conduct the conducts in the name of security; educate different subjects in terms of the rationality principles; help everybody become self-regulated and apt to take care of themselves and their learning. Based on these considerations, it is analyzed that, established in a political rationality of our time, practices of Physical Education teachers are mediated by a movement, named in this thesis of inclusion as a network, present in the initial teacher education and constitution of these teachers, capturing them and governing as inclusive subjects capable of focusing their practices on risk management and the defense of society.

**Keywords:** Inclusion. Network. Governmentality. Physical Education. Teacher Training.

## RÉSUMÉ

Le sujet de recherche de cette thèse est la relation entre les pratiques actuelles des professeurs d'éducation physique, les politiques d'inclusion et la formation initiale des enseignants. Dans une perspective post-structuraliste de la réflexion sur l'éducation, à partir du cadre théorique des études de Foucault, en particulier les notions de généalogie et gouvernementalité, cette étude lance un regard généalogique sur les pratiques actuelles des enseignants de l'éducation physique — liés aux programmes brésiliens Mais Educação, Segundo Tempo, Atleta na Escola, Esporte na Escola, Academia da Saúde et à la politique nationale de l'éducation spéciale dans la perspective de l'éducation inclusive, bien qu'aux centres de soutien pour la santé familiale et les centres de soins psychosociaux—, discutant quelles conditions ont établi telles pratiques et les résonances des politiques d'inclusion dans la formation et constitution de l'enseignant. Tout d'abord, pour montrer les liens entre les pratiques et les politiques d'inclusion actuelles, les matériaux — disponibles sur les sites Internet des ministères du gouvernement fédéral du Brésil, ceux qui établissent ces pratiques —, ont été analysés. De là, il fut possible de dire que ces pratiques font partie d'un mouvement inclusif, comme un réseau qui capture le sujet et gère le risque. Deuxièmement, dans une entreprise généalogique pour comprendre les conditions et modalités qui ont établi les pratiques de formation de l'éducation physique au Brésil, les programmes d'enseignement du Collège Pedro II (1850-1931) ont été analysés. Certains de ces documents sont disponibles sur le site du Centro de Memória do Esporte de l'UFRGS, entre autres résolutions, lois, décrets et documents. De cette analyse, il est souligné que les pratiques en matière d'éducation physique ont été constituées en actions capables de protéger la société contre des nombreux dangers, des anomalies et risques auxquels les individus étaient soumis. Troisièmement, les projets pédagogiques des cours de formation en éducation physique des universités fédérales du Rio Grande do Sul ont été analysés, bien que quelques extraits de recherche produits par enseignants et chercheurs, disponibles dans des revues spécialisées. À partir de cette analyse, il fut possible de comprendre le contexte et les résonances des politiques d'inclusion dans la formation et constitution des professeurs d'éducation physique. De là, on peut dire que l'enseignant d'éducation physique contemporain, capturé par le mouvement d'inclusion en tant que réseau, est constitué comme celui qui travaille avec ceux qui sont sous le calcul du risque, et ils sont appelés à: conduire des activités au nom de la sécurité; guider des différents individus en ce qui concerne les principes de la rationalité; aider pour que tous puissent être auto-régulés et capables de prendre soin de soi-même, de sa vie et de son apprentissage. À partir de ces considérations, il est analysé que, dans la rationalité politique de notre temps, pratiques des enseignants d'éducation physique sont médiés par un mouvement nommé cette thèse de l'inclusion comme réseau, présent dans la formation initiale et de la constitution de ces enseignants, qui sont régies comme sujets inclusifs et capables de transformer leurs pratiques à la gestion du risque et de la défense de la société.

**Mots-clés:** Inclusion. Réseau. Gouvernementalité. Éducation physique. Formation des Enseignants.

## LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1 — Obra do artista plástico Leonardo Paiva no Núcleo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância (NGIME/ UFJF) .....28
- FIGURA 2 — Práticas Atuais dos Professores de Educação Física.....39
- FIGURA 3 — Inclusão como rede.....125
- FIGURA 4 — “Futebol em Brodósqui” – Cândido Portinari, 1935.....131
- FIGURA 5 — Capa da Monografia apresentada no Concurso para Técnico em Educação do Ministério da Educação e Saúde de Inezil Penna Marinho.....183
- FIGURA 6 — Página da Monografia apresentada no Concurso para Técnico em Educação do Ministério da Educação e Saúde de Inezil Penna Marinho - (A).....184
- FIGURA 7 — Página da Monografia apresentada no Concurso para Técnico em Educação do Ministério da Educação e Saúde de Inezil Penna Marinho (B).....185
- FIGURA 8 — Página do Livro de Inspeção Médica do Departamento Estadual de Educação Física do RS (1941) – (A).....186
- FIGURA 9 — Página do Livro de Inspeção Médica do Departamento Estadual de Educação Física do RS (1941) – (B).....187
- FIGURA 10 — “O Grito” – Iberê Camargo, 1984.....198

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 —Resultado da busca no banco de Teses e Dissertações CAPES – Descritor Educação Física e Inclusão .....	48
TABELA 2 — Resultado da busca no banco de Teses e Dissertações CAPES Descritor: Educação Física e Programa Segundo Tempo.....	51
TABELA 3 — Resultado da busca no banco de Teses e Dissertações CAPES Descritor: Educação Física e NASF .....	51
TABELA 4 – Resultado da busca no banco de Teses e Dissertações CAPES Descritor: Educação Física e CAPS .....	52
TABELA 5 — Resultado da busca no banco de Teses e Dissertações CAPES Descritor: Educação Física, Currículo e Formação de Professores .....	53
TABELA 6 — Resultado da busca no banco de Teses e Dissertações CAPES Descritor: Educação Física e Políticas Públicas .....	53
TABELA 7 — Conjunto de Materiais que compõe a Parte I da Tese .....	58
TABELA 8 — Conjunto de Materiais que compõe a Parte II da Tese .....	63
TABELA 9 — Conjunto de Materiais que compõe a Parte III da Tese .....	65
TABELA 10 — Resumo do Programa Mais Educação .....	102
TABELA 11 — Resumo do Programa Segundo Tempo .....	104
TABELA 12 — Resumo do Programa Esporte na Escola .....	105
TABELA 13 — Resumo do Programa Atleta na Escola .....	107
TABELA 14 — Resumo do Núcleo de Apoio à Saúde de Família .....	107
TABELA 15 — Resumo do Programa Academia da Saúde .....	108

TABELA 16 — Resumo dos Centros de Atenção Psicossocial.....	109
TABELA 17 — Resumo da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva .....	110
TABELA 18 — Resumo das Resoluções que regularam os cursos de Educação Física .....	193



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 — Resumo dos assuntos veiculados na revista Educação Physica (1932 – 1942) .....	160
QUADRO 2 — Resumo do Projeto Pedagógico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Curso Educação Física – Habilitação Licenciatura .....	217
QUADRO 3 — Resumo do Projeto Pedagógico da Universidade Federal de Santa Maria: Curso Educação Física – Habilitação Licenciatura .....	218
QUADRO 4 — Resumo do Projeto Pedagógico da Universidade Federal de Pelotas: Curso Educação Física – Habilitação Licenciatura .....	219
QUADRO 5 — Resumo do Projeto Pedagógico da Universidade Federal do Rio Grande: Curso Educação Física – Habilitação Licenciatura .....	220
QUADRO 6 — Resumo do Projeto Pedagógico da Universidade Federal do Pampa: Curso Educação Física – Habilitação Licenciatura .....	221
QUADRO 7 — Cursos de Bacharelado em Educação Física das Universidades Federais Gaúchas .....	222

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>PARTE I — ARTICULAÇÕES DE UM PROJETO INCLUSIVO .....</b>	<b>28</b>
<b>CAPÍTULO I — PANORAMA INVESTIGATIVO .....</b>	<b>30</b>
1.1 OS ENREDOS COM O TEMA DA PESQUISA .....	31
1.2 PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ANÁLISE .....	38
<b>1.2.1 Sobre a Produção de Outros Autores .....</b>	<b>46</b>
1.3 OS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS .....	56
1.4 A GOVERNAMENTALIDADE COMO GRADE DE ANÁLISE .....	66
<b>CAPÍTULO II — A CONSTITUIÇÃO DE UMA RACIONALIDADE INCLUSIVA</b>	<b>72</b>
2.1 ARTES DE GOVERNO .....	76
2.2 NEOLIBERALISMO E INCLUSÃO .....	82
2.3 DAS INSTITUIÇÕES À CIRCULAÇÃO DOS SUJEITOS .....	87
<b>CAPÍTULO III — A INCLUSÃO E SUAS TRAMAS .....</b>	<b>94</b>
3.1 PRÁTICAS ATUAIS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO .....	95
3.2 A INCLUSÃO COMO REDE .....	115
<b>PARTE II — NOS RASTROS DAS PRÁTICAS .....</b>	<b>131</b>
<b>CAPÍTULO IV — DE QUAL EDUCAÇÃO FÍSICA ESTAMOS FALANDO .....</b>	<b>135</b>
4.1 PONTOS DE EMERGÊNCIA: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO EUROPEU.....	136
4.2 PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL .....	146

<b>CAPÍTULO V — MOVIMENTOS DA FORMAÇÃO INICIAL.....</b>	<b>175</b>
5.1 PEGADAS DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA .....	176
5.2 SABERES E REGULAMENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA .....	189
<b>PARTE III — UM OLHAR PARA O PROFESSOR .....</b>	<b>198</b>
<b>CAPÍTULO VI — ENREDOS ENTRE A DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>200</b>
6.1 A EDUCAÇÃO NO MOVIMENTO DE INCLUSÃO COMO REDE .....	201
6.2 FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CONTORNOS CONTEMPORÂNEOS .....	213
<b>CAPÍTULO VII — A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>237</b>
7.1 AINDA É PRECISO DEFENDER A SOCIEDADE?.....	241
7.2 SER SUJEITO, SER PROFESSOR, SER REDE .....	250
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS OU SOBRE OS CAMINHOS A TRILHAR .....</b>	<b>263</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>268</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>283</b>
<b>APÊNDICE 1 — TABELAS COM OS RESUMOS DA PESQUISA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....</b>	<b>284</b>
<b>APÊNDICE 2 — TABELA COM O RESUMO DA PESQUISA NOS PERIÓDICOS.....</b>	<b>293</b>
<b>APÊNDICE 3 — TABELAS COM OS RESUMOS DA PESQUISA EM OUTROS BANCOS DE DADOS .....</b>	<b>307</b>

## APRESENTAÇÃO

---

*Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade — em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. Talvez me digam que esses jogos consigo mesmo têm que permanecer nos bastidores; e que no máximo eles fazem parte desses trabalhos de preparação que desaparecem por si sós a partir do momento em que produzem seus efeitos. Mas o que é filosofar hoje em dia — quero dizer, a atividade filosófica — senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Senão consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe?*

(FOUCAULT, 2014, p. 13).

Utilizo-me das palavras de Foucault para abrir as conversas deste trabalho, procurando enfatizar questões que são, em certa medida, complementares: um movimento pessoal de curiosidade e, ao mesmo tempo, os processos que provocaram aquilo que Foucault chamou de “separar-se de si mesmo”. Contudo, essa separação somente é possível a partir de outro movimento — pensar de um modo distinto daquele que pensara antes. É isso que possibilita continuar a olhar e a refletir sobre aquilo que já é parte do cotidiano. Assim, embora pudesse deixar que os jogos sobre si desaparecessem ou permanecessem nos bastidores da escrita e que somente a escrita e os seus efeitos fossem mostrados, alio-me à ideia de que uma das questões mais profícuas num trabalho como este é a possibilidade de, ao escrever, também nos produzirmos, nos modificarmos e pensarmos de um modo diferente do que se fazia no início.

Esse modo de exercitar o pensamento está repleto de tensões e deslocamentos, pois conduz a uma reflexão cotidiana sobre aquilo que pensamos, escrevemos, produzimos. Um terreno de incertezas que se dispõe a cada novo olhar sobre o objeto e, ao mesmo tempo, nos aproxima e nos distancia do pensamento do dia anterior. A opção por também me modificar no processo de construção da Tese distancia as certezas e coloca em xeque as afirmações, que, ao fim e ao cabo, se mostrarão sempre transitórias. Trata-se de um movimento complexo, tenso e incerto, mas repleto de satisfação ao entender que esse é o ato de uma filosofia da prática, um tipo de filosofar que considera o pensamento como forma de olhar para as práticas e como ação sobre si.

Esse exercício foi travado em momentos de reflexões solitárias pelas quais passei no processo de escrita, mas que são frutos da ressonância de outras tantas vozes e pensamentos que me acompanharam durante a elaboração desta Tese. Vozes e pensamentos oriundos da interlocução com colegas, amigos, professores, familiares e autores, que provocaram o pensar e instigaram ainda mais a escrita. Na realização deste trabalho, nunca estive só, contudo, responsabilizo-me pelo modo de olhar e pelas lentes que escolhi. São as lentes que coloquei sobre o objeto de pesquisa que me possibilitaram trilhar um caminho e não outro, que me conduziram a uma reflexão e não a outra.

Destaco que este trabalho, como outros ancorados na esteira de pensamento dos Estudos Foucaultianos, não pode ser lido como algo fixo, estável ou que carregue uma verdade sobre um objeto que se pretende apreender. Em oposto, este trabalho é móvel, é fluído e acompanha um pensamento repleto de incertezas, mas com uma grande vontade de continuar a refletir. É um convite, um exercício para que seja possível discutirmos nossos trabalhos comuns (FOUCAULT, 2004).

Interessada pelas temáticas que envolvem as políticas de inclusão, a formação de professores e o currículo, e imersa no campo da Educação Física — atuando como professora da Educação Básica, do Ensino Superior e, ainda, como pesquisadora —, passei a perceber o quanto outras práticas tomavam a agenda dos professores. A atuação dos docentes de Educação Física, antes comumente concentrada nos alunos das escolas regulares, nos treinamentos esportivos, nas atividades de ginástica em academias, ou ainda em serviços personalizados, passou a expandir-se. Hoje, as práticas desses professores também estão entrelaçadas a outros sujeitos e a distintos lugares, como hospitais, equipes de rua, centros de reabilitação, academias de saúde, projetos esportivos do Governo Federal, escolas inclusivas e

turno inverso dos projetos de escolas em tempo integral<sup>1</sup>. Nos últimos anos, em especial na última década, percebe-se que há algo diferente nas práticas dos professores de Educação Física.

Motivada pelo movimento de curiosidade e mediada pela implicação com os estudos das políticas de inclusão, já de longa data, e pelo envolvimento com a formação de professores de Educação Física, passei a observar esse cenário de práticas com as lentes de que dispunha. Tal olhar conduziu-me a uma vontade de analisar essas práticas, que estavam se estabelecendo como verdades e que, da forma como compreendo, se relacionavam com as políticas de inclusão. A partir disso, posso afirmar que esta Tese tem como tema principal: *as relações entre as atuais práticas do professor de Educação Física e as políticas de inclusão na formação e na constituição desse professor*. A pesquisa foi organizada de maneira a tentar conduzir o leitor pelos caminhos que meu pensamento percorreu, desde o ingresso no Doutorado até os momentos de refinamento e revisão deste texto, que, de um modo amplo, foi guiado pelas seguintes questões-problema: *quais condições de possibilidade estabeleceram algumas das práticas atuais dos professores de Educação Física e quais as ressonâncias das políticas de inclusão na formação e na constituição desses professores?* Nessa esteira de considerações, esta Tese objetiva *analisar práticas atuais dos professores de Educação Física, problematizando as articulações dessas práticas com as políticas de inclusão e com a formação e com a constituição desses docentes*<sup>2</sup>. Importa considerar que essas práticas não estavam sempre aí, mas que, ao se constituírem e serem produzidas, são tomadas como verdades deste tempo.

Para tanto, opto por desenvolver uma pesquisa de inspiração genealógica que analise as condições de possibilidade para a emergência dessas práticas docentes, entendendo esse processo como descontínuo, mas engendrado como um arcabouço que nos constitui e nos conduz nas relações entre saber e poder. Escolho a governamentalidade<sup>3</sup> como um conceito-ferramenta, uma grade de inteligibilidade para enxergar a questão de pesquisa, que, de um modo ou de outro, foi por mim inventada. A governamentalidade será usada como uma opção metodológica, uma lente; nesse sentido, esclareço que me permitirá enxergar algumas coisas,

---

<sup>1</sup> As práticas aqui citadas estão detalhadas e referenciadas no desenvolvimento desta Tese.

<sup>2</sup> No transcorrer desta Tese, os conceitos de práticas e de políticas de inclusão serão refinados e significados no contexto da pesquisa.

<sup>3</sup> Noção desenvolvida por Michel Foucault nos cursos *Segurança, Território, População* (1978), *Nascimento da Biopolítica* (1979) e *Do Governo dos Vivos* (1980), ministrados no Collège de France. Tal noção será desenvolvida no decorrer deste trabalho.

mas não outras. Essa é uma escolha. Talvez, com outros conceitos e com outras ferramentas, a análise tomasse outro rumo. Destaco que não quero dizer que esta seja a única forma de analisar o problema ou mesmo a melhor, mas simplesmente a que neste momento sou capaz de realizar — considerando que sou sujeito subjetivado pelos lugares em que me encontro, por conversas travadas, por leituras, etc. Na busca por mostrar os processos realizados, os descaminhos e a fluidez do pensamento, organizo esta Tese em três partes. Nesta pesquisa de inspiração genealógica, tal arranjo denota a opção pela não-linearidade e procura pelas descontinuidades do processo.

A primeira recebe o nome de *Articulações de um projeto inclusivo*. A segunda parte leva o título de *Nos rastros das práticas*, e a terceira intitula-se *Um olhar para o professor*. Essas divisões da escrita ajudaram-me a descrever e a organizar a Tese, mostrando três questões centrais que envolvem a pesquisa: 1) as conexões entre atuais práticas dos docentes de Educação Física e as políticas de inclusão brasileiras; 2) um olhar para as condições e arranjos que estabeleceram as práticas que constituíram a Educação Física no Brasil; e 3) os enredos entre as políticas de inclusão e as práticas docentes na formação e na constituição do sujeito professor de Educação Física.

Aliando-me a um modo de fazer pesquisa que parte de questões do presente, inicio com a problematização de algumas práticas atuais docentes, recorrendo às condições de possibilidade que as constituíram e destacando os engendramentos que constituem certas verdades. Reitero o cuidado constante que tenho operado para escapar de uma linearidade ou de uma relação de causa e efeito entre os processos, pois a ênfase deste trabalho está justamente em mostrar as descontinuidades entre eles.

A primeira parte da pesquisa, *Articulações de um projeto inclusivo*, é constituída de três capítulos. Inicia mostrando como atuais práticas dos professores de Educação Física são atravessadas, constituídas ou mesmo reguladas por ações governamentais que atuam no gerenciamento daqueles considerados como casos de risco. O Capítulo I, *Panorama Investigativo*, expõe como o estudo foi pensado e organizado, desenhando os deslocamentos e as tensões que suscitaram cada um dos rumos da pesquisa. Organizado em quatro seções, na primeira delas, *Os enredos com o tema de pesquisa*, traz o modo como fui sendo capturada por esta pesquisa, bem como as lentes que utilizo para examinar o objeto. A seção *Práticas de Educação Física em análise* apresenta as práticas analisadas na Tese, além de trazer pesquisas produzidas sobre essas temáticas. A seção *Os caminhos teóricos e metodológicos* descreve os materiais que constituíram o *corpus* de análise e o arcabouço teórico e destaca a opção pela

genealogia, bem como pelo uso da governamentalidade como ferramenta analítica. A última seção, *A governamentalidade como grade de análise*, traz uma discussão que justifica a escolha de tomar esse conceito como central no desenvolvimento desta investigação. Para tal, utilizo as contribuições de Michel Foucault e de outros estudiosos que se debruçaram sobre o conceito.

O Capítulo II, *A constituição de uma racionalidade inclusiva*, busca estabelecer uma aproximação entre atuais práticas docentes e as políticas de inclusão. Um dos pontos de ancoragem que permitem essa análise é o destaque de trabalhos elaborados por pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/PPGEDU/UFRGS), coordenado pelo professor Alfredo Veiga-Neto, e por pesquisadores do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq/UNISINOS), coordenado pela professora Maura Corcini Lopes. Tais produções ajudam a mostrar as políticas de inclusão situadas no cenário brasileiro e os seus significados.

O capítulo está subdividido em três seções. A primeira e a segunda seções, *Artes de Governo e Neoliberalismo e Inclusão*, num viés genealógico, problematizam as condições que possibilitaram o estabelecimento de uma política inclusiva como um imperativo de Estado (LOPES, 2009) — entender a inclusão como imperativo de Estado é compreendê-la como uma verdade, algo inquestionável, que não se discute. Para Lopes e Rech (2013), inclusão como imperativo implica “que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar” (*ibidem*, p. 21). A terceira seção, *Das instituições à circulação dos sujeitos*, utilizando a ideia de uma Sociedade de Controle, problematiza o modo pelo qual as políticas de inclusão se engendram e acontecem nos dias de hoje, num momento em que os interesses do Estado sobre cada indivíduo se modificam e quando deixa de ser interessante que cada um permaneça recluso, segregado ou confinado em determinadas instituições, pois a ordem vigente é a da circulação.

O Capítulo III é intitulado *Inclusão e suas tramas*. Na primeira seção, *Práticas atuais e políticas de inclusão*, a partir da análise das ações governamentais que atravessam, constituem ou mesmo regulam práticas atuais dos professores de Educação Física, tenho como foco as conexões entre essas práticas e as políticas inclusivas. Além disso, enfatizo que tais práticas convergem para um mesmo fim: incluir os sujeitos e gerenciar os riscos. A segunda seção, intitulada *Inclusão como rede*, discorre sobre um movimento pensado nesta pesquisa a partir do olhar sobre as práticas atuais dos professores de Educação Física, qual seja, o movimento de *inclusão como rede*. Utilizando as contribuições de Deleuze e Guattari



(2000) sobre rizoma, afirmo que essas práticas são parte de uma rede que procura incluir todos, gerenciando riscos e operando na condução das condutas. Destaco que, dentre os inúmeros pontos da rede, estão os professores, aqui considerados como sujeitos que trabalham na rede e que, ao mesmo tempo, também são seus alvos.

Analisar as condições de possibilidade que engendraram algumas das atuais práticas docentes fez-me enxergar o movimento de *inclusão como rede* e também me conduziu a outro olhar. Ao perceber a rede e seus pontos, uma das questões que chamaram minha atenção — considerando que esta é uma escolha pautada naquilo que sou enquanto professora e pesquisadora interessada pelo tema das políticas de inclusão, da formação docente e do currículo — foi a centralidade que a Educação, em especial a educação dos professores, toma nesse processo.

A partir dessa problematização, foi possível perceber que as práticas dos professores e suas formações sempre estiveram em deslocamento e se constituíram, em certa medida, dentro de diferentes racionalidades. Isso colaborou na compreensão de que certas práticas atuais dos professores de Educação Física são possíveis e fazem sentido dentro dos preceitos da racionalidade neoliberal vigente, pautada, dentre outras coisas, por políticas inclusivas. A partir da compreensão de que algumas das práticas atuais são conectadas à realidade que estamos vivendo, passei a perguntar-me sobre como eram e a que respondiam as práticas da Educação Física vividas em outros momentos no Brasil. Acreditei que a compreensão dessas práticas me ajudaria a pensar o presente.

A segunda parte da Tese é intitulada *Nos rastros das práticas*. Na tentativa de mostrar o segundo movimento de pesquisa, essa parte da Tese foi organizada em dois capítulos. O Capítulo IV, *De qual Educação Física estamos falando*, está dividido em duas seções: *Pontos de Emergência: a Educação Física no contexto europeu* e *As práticas de Educação Física no Brasil*. As duas seções, de um modo complementar, propõem um olhar genealógico para as práticas que constituíram no Brasil o que hoje chamamos de Educação Física. Sublinho que o foco dessa análise não está em descrever todos os fatos ou trilhar todos os caminhos que constituíram a história da Educação Física no Brasil — inclusive por compreender que a totalidade acaba mostrando-se ilusória. A intenção é trazer alguns pontos úteis para enxergarmos como aconteciam algumas práticas e a que racionalidades estavam conectadas.

O Capítulo V, nomeado de *Movimentos da formação inicial*, dividido nas seções *Pegadas da formação em Educação Física* e *Saberes e regulamentações para a formação em*

*Educação Física*, traz alguns pontos da formação de professores de Educação Física desde que as práticas dessa área começaram a constituir-se na realidade brasileira. Propõe um olhar genealógico para a formação em Educação Física no Brasil, examinando as principais regulações governamentais dispensadas para a área. Com o Capítulo V, encerra-se a Parte II da Tese e abre-se a Parte III.

Na última parte da Tese — *Um olhar para o professor* —, são apresentados os rumos finais da pesquisa, trazendo-se elementos que mostram como o professor é tomado como alvo de algumas ações que se desenham como estratégias de subjetivação e estão presentes em suas práticas e em suas formações. O Capítulo VI — *Enredos entre a docência e a formação em Educação Física* —, está organizado em duas seções e convida à reflexão sobre o lugar que o professor ocupa na atual racionalidade. A primeira seção, *A Educação no movimento de inclusão como rede*, parte da compreensão da centralidade que a Educação toma nas ações contemporâneas, em especial nas analisadas nesta Tese, avançando para o modo como os docentes de Educação Física são convocados a atuar na rede. A segunda seção, *Formação inicial em Educação Física nos contornos contemporâneos*, aborda a formação docente atual, tomando como base de análise os materiais que constituem as práticas atuais dos docentes e os Projetos Pedagógicos dos cursos de Educação Física das universidades federais gaúchas. Problemático os enredos entre esses documentos e o que preveem as ações governamentais que estabelecem as práticas atuais docentes.

O Capítulo VII, intitulado *A constituição do sujeito professor de Educação Física*, foi dividido em duas seções. A primeira — *Ainda é preciso defender a sociedade?* — parte da compreensão de que o professor de Educação Física no Brasil, em diferentes racionalidades, foi sendo constituído por tecnologias de poder como um sujeito que se aproximou dos princípios que almejavam defender a sociedade. Com base nessas considerações, amplia-se o debate para uma reflexão sobre em nome de que se defendia a sociedade e em nome de que se defende a sociedade nos dias de hoje. A segunda seção — *Ser sujeito, ser professor, ser rede* — destaca como o professor de Educação Física, que é capturado pela rede da qual suas práticas são parte, se constitui como atuante junto aos casos considerados como um risco, sendo um dos responsáveis por conduzir condutas e educar os diferentes sujeitos nos princípios da racionalidade vigente. Um professor que atua na rede.

Para finalizar a Tese, ainda há uma conclusão, intitulada *Considerações Finais ou Sobre os Caminhos a Trilhar*. Nessas linhas, são retomadas algumas questões centrais da pesquisa. São indicados os rumos recentes que o país e a Educação Física começam a trilhar

com o advento de novas regulamentações governamentais. Esse apanhado ajuda a pensar nas trilhas de um porvir como sempre incerto e em movimento.

Neste ponto, posso afirmar que a trajetória da pesquisa me levou a considerar que:

- 1) Práticas atuais dos professores de Educação Física analisadas nesta Tese são parte de um movimento que, articulado em rede, dispõe a inclusão como uma verdade, como um imperativo e como algo capaz de ser uma estratégia biopolítica a serviço da segurança da população brasileira.
- 2) Ao tomar a Educação como central, o movimento de *inclusão como rede* aciona práticas para capturar sujeitos que estão circulando.
- 3) Os professores de Educação Física, capturados e governados pela rede presente em suas práticas e em seus currículos de formação inicial, inclinam-se a essa verdade e atuam em nome da segurança da população, gerenciando riscos e educando — como fizeram em outras racionalidades —, mas também conduzindo as condutas dos sujeitos em operações de responsabilização individual.

A partir de tais argumentos, passo a defender a seguinte tese:

Instauradas dentro de uma racionalidade política de nosso tempo, práticas de professores de Educação Física são mediadas por um movimento, nomeado nesta Tese de *inclusão como rede*, o qual se faz presente na formação inicial e na constituição desses professores, os capturando e os governando como sujeitos inclusivos e capazes de voltarem suas práticas ao gerenciamento dos riscos e à defesa da sociedade.

## PARTE I

---

### ARTICULAÇÕES DE UM PROJETO INCLUSIVO

---



Figura 1: Obra do artista plástico Leonardo Paiva no Núcleo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância (NGIME/ UFJF). Disponível em: <http://www.ngime.ufjf.br/artista-plastico-retrata-acessibilidade-em-obra-feita-para-ngime>.

## PARTE I

---

Esta primeira parte da Tese tem como objetivo principal discorrer sobre as conexões entre algumas das atuais práticas dos docentes de Educação Física e as Políticas de Inclusão brasileiras. Inicia estabelecendo os enredos da pesquisadora com o objeto de estudo e apresenta as ferramentas teórico-metodológicas utilizadas. Ao descrever quais as práticas atuais dos professores de Educação Física são analisadas nesta pesquisa, mostra como essas práticas são atravessadas, constituídas ou reguladas por ações governamentais que atuam num gerenciamento daqueles considerados como casos de risco e que se materializam como políticas de inclusão. Num viés genealógico, são problematizadas as condições que possibilitaram que uma política inclusiva se estabelecesse como uma verdade deste tempo, descrevendo-se como tal política é possível num momento em que tanto os interesses do Estado sobre cada indivíduo se modificam quanto deixa de ser interessante que cada um permaneça recluso, segregado ou confinado em determinadas instituições, pois a ordem vigente é a da circulação. Com a análise das ações governamentais que atravessam, constituem ou regulam algumas práticas atuais dos professores, são enfatizados os entrelaçamentos entre essas ações num movimento chamado de *Inclusão como rede*, o qual atua como uma rede que procura incluir a todos, gerenciando riscos e operando na condução das condutas. Dentre os inúmeros pontos da rede, são destacados os professores de Educação Física, aqui considerados como sujeitos que trabalham em prol da rede, mas que, ao mesmo tempo, também são seus alvos.

## CAPÍTULO I: PANORAMA INVESTIGATIVO

---

*Para Foucault, o método não é o caminho seguro [...], até porque nada mais é seguro, previsível: nem pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada. E mais: não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é construído durante o ato de caminhar.*  
(VEIGA-NETO, 2009, p. 88-89).

Inventar. Planejar. Olhar. Ler. Reler. Apagar. Enxergar. Entender. Recomeçar. Executar. Analisar. Reinventar. Duvidar. Concluir. Retornar. Deixar o porvir...

Mais do que palavras soltas, essas ações representam o que podemos chamar de atividades do pesquisador. Neste caso, quando escolhi a companhia dos Estudos Foucaultianos para desenvolver minha pesquisa, fui descobrindo que era preciso ir e voltar, olhando para as possibilidades que se apresentavam a cada passo e que mudavam o jeito de entender e de realizar a pesquisa. Posso afirmar que as ações descritas acima representam os descaminhos vividos na elaboração desta Tese, compreendendo, como nos traz a epígrafe do professor Veiga-Neto, que não “há um solo-base externo por onde caminhar”, mas um solo que é construído ao longo do caminho. Ao entender a pesquisa como um eterno retorno, como uma reflexão contínua ou como uma crítica permanente ao nosso próprio pensar, e imbuída de um olhar rigoroso para os atravessamentos que foram surgindo, posso dizer que fui traçando a metodologia, elaborando um *corpus* e escolhendo as ferramentas que melhor me auxiliaram a entender o objeto de pesquisa, que também foi sendo modificado. Desse modo, posso dizer que ancorar um trabalho dentro dos Estudos Foucaultianos numa ideia de Filosofia da Prática tem relação, nas palavras de Veiga-Neto e Lopes (2010), “com a noção de *método* como experiência, como ação, como prática, como acontecimento; e com a noção de *teoria* como organização do mapa que nos mostra como é possível trilhar da melhor maneira o caminho, de passar da melhor maneira pela experiência” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 45).

Nessa perspectiva, passo a descrever os descaminhos que me conduziram à construção desta Tese, apresentando, neste primeiro capítulo, o panorama em que se situa a investigação. De um modo sucinto, inicio mostrando meus enredos com a temática, trazendo pontos importantes que me levaram a seguir determinado rumo, mas, principalmente, que me fizeram

enxergar o problema sob um olhar que inegavelmente tem relação com quem sou. A seguir, ainda de forma panorâmica, apresento as práticas que suscitaram o desenvolvimento desta pesquisa. Após, são trazidas as lentes teórico-metodológicas e as ferramentas propostas para análise.

No Projeto de Tese, anunciei que os rumos da investigação eram de difícil escolha para mim (MACHADO, 2015). Posso dizer que, no decorrer da elaboração desta Tese, esse problema ainda me acompanhava. Ao olhar para o problema de pesquisa, muitas coisas seduziam-me. Todavia, a partir das colaborações advindas da banca à época do Projeto, das constantes colaborações de meus colegas e das conversas travadas nas orientações, percebi que era possível deter-me em alguns aspectos sem ter que abandonar os demais, comprometendo-me com a continuidade nas futuras pesquisas. Diante disso, posso dizer que uma certeza sempre me acompanhou: a de empreender uma investigação em Educação no âmbito dos Estudos Foucaultianos. Como afirmam Veiga-Neto e Lopes (2010), ao articularmos os Estudos Foucaultianos com a Educação, talvez tenhamos, na dimensão da pesquisa educacional ou das práticas pedagógicas, algo que “pode funcionar como uma arma de empoderamento, seja para analisarmos nossas próprias condições e possibilidades, seja para agirmos no sentido de mudar o rumo das coisas” (*ibidem*, 2010, p.45).

## 1.1 OS ENREDOS COM O TEMA DE PESQUISA

*É a experiência, que é a racionalização de um processo, ele mesmo provisório, que redundando em um sujeito, ou melhor, em sujeitos. (FOUCAULT, 2004a, p. 262).*

O encontro com o objeto de pesquisa não foi algo simples e dado ao acaso, mas construído numa estreita relação com os caminhos que tenho percorrido em minha trajetória como professora e pesquisadora. Há tempos tenho dado atenção às diversas práticas que contornam, permeiam e constituem o cotidiano educacional como um todo, mas, em especial, tenho me sensibilizado pelas políticas de inclusão presentes na Contemporaneidade.

Posso dizer que, desde a graduação no curso de Educação Física, tenho me aproximado de pesquisas, trabalhos e leituras que tratam de temáticas relacionadas com as

políticas de inclusão. Esse tema foi meu objeto de estudo em meu Trabalho de Conclusão de Curso, em minha Monografia de Especialização e em minha Dissertação de Mestrado, embora o foco de análise estivesse sempre em deslocamento. Para esses estudos, tive a companhia de autores que examinam tais políticas sob a perspectiva de análise pós-estruturalista, no âmbito dos Estudos Foucaultianos.

Além da imersão nessa problemática de estudo como pesquisadora, minha trajetória profissional também me trouxe marcas que convergem para esse campo. Por muito tempo, atuei em escolas de Educação Básica na rede estadual e na rede privada da cidade de Porto Alegre, trabalhando numa perspectiva que buscava o desenvolvimento e a inclusão de crianças e jovens com deficiência. Em 2010, passei a atuar nos cursos para professores que estão se qualificando para trabalhar com salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em cursos de especialização em Educação Inclusiva. Já no ano de 2012, comecei a atuar como docente nos cursos de graduação em Educação Física, primeiramente como professora substituta na Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS). Logo após, em 2013, vim a integrar o quadro de professores permanentes no curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Esse movimento de circular por diversas instâncias — entre Educação Básica e pós-graduação — e de hoje me centrar na formação docente provocou uma complexidade na vontade de pesquisa. Indo além de interessar-me pelas políticas de inclusão, que há tempos têm me movido, preocupo-me com os processos que envolvem a formação e a constituição de professores, ou seja, talvez haja um refinamento ou uma mudança no pensamento que me conduz a problematizar as políticas de inclusão, agora conectadas com a formação e a constituição de docentes. A aproximação com a formação produz a ampliação de minhas vontades de investigação, bem como de minha visão sobre os possíveis objetos de pesquisa.

Outra marca que considero importante nesse período é minha inserção nos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/UFRGS), Grupo de Estudos em Docência e Avaliação em Educação Física (GEDAEF/UFRGS) e Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e In/Exclusão (GEIX/FURG). Além desses, mantive contato com as discussões e leituras produzidas no Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq/UNISINOS) durante seus encontros semanais. A inserção nesses grupos, além de ampliar as discussões e aprofundar leituras, contribuiu para refinar os conceitos e, desse modo, auxiliou na definição do que seria o objeto de pesquisa da Tese. Ressalto, como nos



alerta Veiga-Neto (2003), que os objetos não estavam prontos para serem analisados, mas são parte de uma invenção nossa, a partir de nossas condições de possibilidade.

Apresentando minimamente algumas das condições que possibilitam meu olhar, descrevo o que inicialmente me desacomodou durante a trajetória que narrei. Essa abordagem, além de descrever a aproximação com esta pesquisa, também servirá para fazer alguns esclarecimentos pontuais sobre o meu entendimento de tópicos importantes da Tese.

Inserida no contexto da Educação Física já por um tempo, arrisco-me a dizer que muitas coisas acabaram tornando-se familiares e habituais. O olhar para o mesmo ponto, por vezes, impossibilita que as desconfianças e as perguntas sejam produzidas. Talvez, preocupada com os processos de inclusão dos alunos com deficiência e com as problematizações desse âmbito, eu não tenha, em outras ocasiões, prestado atenção a certas coisas que, no decorrer do tempo, começaram a soar de um modo diferente. Ou, então, justamente por estar nessa caminhada das políticas inclusivas é que minha mirada talvez tenha se incomodado com o cenário que passo a descrever — um incômodo, claro, produtivo.

Como disse, acostumada com o cotidiano da Educação Física, principalmente o da Educação Física escolar, e envolvida pelos temas da inclusão de alunos com deficiência e da formação de professores, começo a prestar atenção quando outros discursos e problemas adentram esse cenário — adentram ou eu os percebo. Dentro das universidades e das escolas, comecei a perceber outros assuntos pulverizando as discussões e tomando as agendas das conversas. Assuntos e temas que não eram, até há alguns poucos anos, cotidianos na preocupação e na atenção dos professores de Educação Física começam a estabelecer-se como verdades. De modo ilustrativo, posso dizer que notei professores conversando sobre as bolsas<sup>4</sup> que seus alunos pertencentes a alguns programas esportivos do Governo Federal poderiam ganhar; estagiários de Educação Física dialogando sobre as atividades que desenvolveriam com seus alunos no turno inverso da escola, que pelo programa Mais Educação havia se

---

<sup>4</sup> A principal bolsa referida é a bolsa-atleta. O governo brasileiro mantém, desde 2005, o maior programa de patrocínio individual de atletas no mundo. O público beneficiário são atletas de alto rendimento que obtêm bons resultados em competições nacionais e internacionais de sua modalidade. O programa garante condições mínimas para que se dediquem, com exclusividade e tranquilidade, ao treinamento e competições locais, sul-americanas, pan-americanas, mundiais, olímpicas e paraolímpicas. Atualmente, são seis as categorias de bolsa oferecidas pelo Ministério do Esporte: Atleta de Base, Estudantil, Nacional, Internacional e Olímpico/Paralímpico e Pódio. Com a escolha do país como sede olímpica e paralímpica em 2016, o governo federal criou, em 2012, a categoria Bolsa Pódio, a mais alta do programa e destinada a atletas com chances de disputar medalhas nos Jogos Rio 2016. Disponível em <http://www2.esporte.gov.br/snear/bolsaAtleta/sobre.jsp>. Acesso em 19 de outubro de 2016.

tornado escola de turno integral; outros planejando suas aulas para que as atividades incluíssem alunos com e sem deficiência; alunos que projetavam terminar a graduação e fazer especializações na área da saúde para trabalhar em equipes do Sistema Único de Saúde e em Centros de Atenção Psicossocial; enfim, uma série de temas que passaram a compor o cenário em que eu me encontrava.

Tais temas, contudo, não estavam apenas nas preocupações desses sujeitos. Era fácil ver na mídia propagandas do Governo anunciando muitos desses programas. Nas escolas, inúmeras cartilhas, cartazes e materiais chegavam todos os dias. Colegas professores realizavam reuniões, encontros e seminários sobre alguns desses assuntos dentro das universidades. Podia-se notar que se tratava de algo que tomava muitos espaços e tempos dos diversos sujeitos. Instigada por tais questões, comecei a observá-las e a tentar compreendê-las. Com base naquilo que acredito ser o modo de conduzir a realização de uma pesquisa dentro dos Estudos Foucaultianos, passei a perguntar-me sobre como essas verdades foram se estabelecendo. A que servem? Como foram inventadas? Que efeitos essas verdades produzem nos sujeitos envolvidos com elas? Qual minha relação com essas verdades? Nesse caso, ponho em exercício a crítica de minha própria prática, pois, além de trabalhar como uma professora que atua nos cursos de formação docente e constitui sujeitos, problematizo esse fazer docente para saber se é possível pensar de outra maneira as realidades postas diante de nós.

Ao lançar um olhar interessado para essas configurações, comecei a registrar, ainda que informalmente, o que me chamava a atenção. Todavia, para conseguir avançar nesse movimento, primeiramente foi preciso definir o que tudo isso significava, o que eram essas outras configurações, essas falas, essas verdades pelas quais me interessei. Afinada com o arcabouço teórico dos Estudos Foucaultianos, comecei a pensar que um dos conceitos que poderia ser utilizado para definir as observações era o conceito de prática, na perspectiva que Foucault tem do termo e que Veyne esclarece, dizendo: “[...] a prática não é uma instância misteriosa, um subsolo da história, um motor oculto: é o que fazem as pessoas (a palavra significa exatamente o que diz)” (VEYNE, 1998, p. 248). A explicação de prática na obra de Foucault também pode ser encontrada no livro *Historia de la Gubernamentalidad*, de Castro-Gomez (2010), no qual ele afirma:

Por *prática* Foucault refere-se ao que os *homens realmente fazem quando falam ou quando atuam*. Ou seja, as práticas não são expressão de algo que esteja “atrás” do que se faz (o pensamento, o inconsciente, a ideologia ou a mentalidade), senão que são sempre manifestas; não remetem a algo fora

delas que as explique, senão seu sentido que é *imane*nte (CASTRO-GOMEZ, 2010, p. 28 – tradução minha – grifos no original).

Nessa esteira de pensamento, posso dizer que, afinada com o entendimento de prática acima descrito, manifesto meu interesse em entender e problematizar algumas práticas atuais dos professores de Educação Física, pois não procuro partir dos universais, do já dado, da aceitação e da conformação com as verdades. Proponho um olhar pelo avesso que supõe “partir dessas práticas concretas e, de certo modo, passar os universais pela grade dessas práticas” (FOUCAULT, 2008, p.5).

Definido que estarei olhando para práticas, pois o que os professores fazem pode ser considerado práticas, passo a mapear quais práticas são essas. Detenho-me em descrever e nomear quais as práticas dos professores de Educação Física que me interessam nesta pesquisa. Como aconteceu em outros momentos, muitas foram as possibilidades que se abriram, mas, pela necessidade de um recorte e de um refinamento, selecionei as seguintes práticas para análise: atuação do professor de Educação Física nas escolas de turno integral, que foram constituídas pelo Programa Mais Educação; atuação do professor de Educação Física em escolas regulares com alunos com e sem deficiência, que foram atravessadas e reguladas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; atuação do professor de Educação Física em projetos esportivos do Governo Federal, constituídos pelo Programa Segundo Tempo, pelo Programa Atleta na Escola e pelo Programa Esporte na Escola; atuação do professor de Educação Física na Atenção Básica em saúde, constituído pelos Núcleos de Apoio à Saúde da Família e pelo Programa Academia da Saúde e atuação na Saúde Mental, atravessados pela criação dos Centros de Atenção Psicossocial. Importa destacar que assumo o uso da expressão *professor*<sup>5</sup> nesta pesquisa, mesmo tendo conhecimento de que, muitas vezes, outras denominações são usadas para identificar os professores de Educação Física quando estes atuam em práticas além dos muros escolares.

Essas práticas foram selecionadas por dois motivos principais: por terem me instigado a vontade de pesquisa e por todas possuírem alguma relação com ações do Governo

---

<sup>5</sup> Professor: Em português, vem do latim *professor*, particípio passado do verbo *profiteri* (professar). *Profiteri* vem de *pro* (em frente de, que vem antes ou antecede) + *fateri* (confessar, reconhecer, concordar, admitir). *Pro* vem do radical indo-europeu *per-* (em frente, primeiro); *fateri* vem do radical indo-europeu *bha-* (falar, que também originou infante, fandango, fado, profeta, afasia, fonética, famoso, contrabando...). Etimologicamente, pode-se dizer que professor é aquele que professa, que fala antes, que anuncia frente e na frente dos outros (VEIGA-NETO, 2015. Texto digitado).

Federal. As ações as quais me refiro, e que serão amplamente discutidas no decorrer desta Tese, apresentavam-se na forma de programas, políticas ou leis. Essas ações, por vezes, *atravessaram* a prática dos professores, modificando-as. Em outras ocasiões, *constituíram* as práticas docentes, criando práticas novas. Não obstante, houve casos em que as ações governamentais passaram a *regular* as práticas que já existiam ou que haviam sido criadas. Além disso, em muitos momentos, é possível ver as ações governamentais, ao mesmo tempo, atravessando, constituindo e regulando as práticas atuais dos professores. Sublinho que, somente para facilitar uma diferenciação em relação a outras tantas práticas que os professores de Educação Física realizam, ao referir-me de modo generalizado à atuação do professor de Educação Física nas escolas de tempo integral, nas escolas regulares com alunos com e sem deficiência, nos projetos esportivos do Governo Federal e na Atenção Básica em Saúde — práticas que são objetos deste estudo —, as chamarei de práticas atuais. Isso não significa que compreenda que essas são as únicas práticas em que esses docentes estão inseridos na atualidade, mas, apenas um modo de direcionar e de nomear o objeto — as práticas — deste estudo.

Neste ponto, é importante esclarecer a dificuldade de desvencilhar a prática dos professores da ação governamental à qual está vinculada quando se busca nomear essas práticas. Inúmeras vezes, a prática docente leva o nome do programa, do projeto ou da lei. É comum, por exemplo, referirmo-nos ao “professor do Segundo Tempo”, no lugar de pensar no professor que atua em projetos esportivos do Governo Federal. Isso acontece com quase todas as práticas que analisei, ou seja, salienta-se o nome do programa ou do projeto do Governo para definir a prática. Tal fato ajuda-nos a problematizar o modo como nos constituímos a partir daquilo que fazemos da nossa prática. O professor parece estar conectado à prática, ao programa, à ação do Governo.

Importa salientar que as práticas dos professores de Educação Física em análise nesta Tese estão dentro de uma política de Governo. Pode-se dizer que se referem a uma Educação Física vinculada à práticas de Estado — um Estado que, governamentalizado, dispõe de certas práticas para melhor governar. Desse modo, as práticas atuais dos professores de Educação Física em análise nesta Tese — por serem atravessadas, constituídas ou reguladas por ações governamentais — podem ser consideradas práticas de Estado. O desenrolar desta pesquisa ficará em torno dessas práticas.

A percepção de que as práticas selecionadas para a pesquisa foram atravessadas, constituídas ou reguladas por ações do Governo Federal também me motivou a investigar os

enredos dessa trama que se abria à minha frente. Para tanto, optei por investir numa espécie de varredura dos *sites* dos ministérios federais, tentando encontrar materiais que me ajudassem a entender o estabelecimento dessas práticas, que tanto me intrigavam. Já no decorrer das primeiras aproximações, quando comecei a selecionar alguns materiais que me interessavam, percebi que as práticas selecionadas tinham um fio condutor que ultrapassava o fato de terem relação com ações do Governo Federal. Embora, ao primeiro olhar, isso saltasse aos olhos, havia mais alguma questão que as interligava. Tendo em vista as pesquisas que já havia feito, os lugares por onde passei e o aporte teórico de que sempre procurei me abastecer, passei a suspeitar de que essas práticas tivessem em comum algo da ordem das políticas inclusivas, pautado na busca por um gerenciamento de riscos. Como nos afirma Lopes (2011):

Políticas de inclusão podem ser entendidas como manifestações/materialidades da governamentalidade ou da governamentalização do Estado moderno. O que tais políticas almejam é atingir o máximo de resultados junto à população que se quer governar ou junto à população que está sob o risco (calculado) da exclusão, a partir de um esforço mínimo de poder (biopoder) (LOPES, 2011, p. 9).

Pode-se dizer que [...] “a noção científica de risco vai se tornando uma perspectiva cada vez mais vigorosa. Configura a importância de posturas e práticas calculistas que visam ao controle das diversas situações de vida em termos de custos e benefícios” (CASTIEL, 2007, p. 12). Assim, entendendo que as políticas inclusivas agem como reguladoras sociais no gerenciamento daqueles vistos como casos de risco, governando-os pela mobilização de algumas poucas ações que incidirão sobre os seus modos de vida, passei a considerar a possibilidade de as citadas práticas dos professores de Educação Física serem parte de políticas inclusivas.

Nessa compreensão, ressalto que a escolha de colocar, sob a mesma análise, práticas por vezes tidas como distintas em muitos planos — já que algumas delas ocorrem em espaços diversos e respondem a organizações governamentais e a Ministérios diferentes — se deve ao fato de problematizar que elas possuem um pano de fundo, um fio condutor muito particular que as une em outro plano. Com isso, não quero dizer que essas práticas, que também podem ser vistas em sistemas diferentes, tratem da mesma coisa ou que as funções dos professores sejam idênticas nessas distintas práticas. O que procuro mostrar é a existência de um elo entre elas. Esse fio condutor do qual falo é a compreensão de que essas práticas são parte de políticas inclusivas e estratégias de gerenciamento de riscos — no decorrer da Tese, tal noção será amplamente detalhada. Por outro lado, essa problematização permite que o olhar da

pesquisa não esteja direcionado para uma pretensa totalidade dos fatos que compõem tais práticas, mas seja conduzido aos pontos que as amarram. Pode-se dizer que esse modo de olhar também possibilita que, ao iniciar o trabalho mapeando descontinuidades — práticas distintas —, seja possível encontrar regularidades.

Sublinho também o entendimento de que, além de aproximar e incluir os desvios e gerenciar aqueles vistos como riscos, as políticas de inclusão intentam governar a todos. Essas políticas, muitas vezes, dirigem-se muito mais àqueles que não eram considerados um risco — num determinado aspecto, pois em outro talvez fossem —, constituindo modos de agir e de pensar, do que àqueles que seriam comumente considerados alvos das políticas inclusivas. Tal consideração ajuda a iniciar uma problematização, que será desenvolvida na Parte III da Tese e que considera o professor um dos alvos mais profícuos dessas políticas. Embora os professores não estejam sob o risco calculado da exclusão — num plano, pois em outro podem estar —, talvez sejam os mais atingidos pelas políticas de inclusão.

Destaco, então, três pontos que inicialmente me conduziram ao desenvolvimento da pesquisa e que também podem ser entendidos como os primeiros pilares que a sustentam: 1) considero que há práticas dos professores de Educação Física que são atravessadas, constituídas ou reguladas por ações do Governo Federal brasileiro; 2) compreendo que essas práticas são parte de políticas inclusivas que atuam no gerenciamento dos riscos e na condução das condutas; 3) acredito que um dos alvos dessas políticas inclusivas são os professores.

Tomando por base as proposições destacadas e meus enredos e vontades de pesquisa, chego ao seguinte tema de Tese: *as relações entre as atuais práticas do professor de Educação Física e as políticas de inclusão na formação e na constituição desse professor*.

## 1.2 PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ANÁLISE

*[...] não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade (FOUCAULT, 2001, p. 50).*



Figura 2: Práticas Atuais dos Professores de Educação Física

Abrir esta seção com uma compilação de imagens que representam práticas atuais dos professores de Educação Física e que estão em análise nesta pesquisa — a saber, atuação do professor de Educação Física nas escolas de turno integral, que foram constituídas pelo Programa Mais Educação; atuação do professor de Educação Física em escolas regulares com alunos com e sem deficiência, que foram atravessadas e reguladas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; atuação do professor de Educação Física em projetos esportivos do Governo Federal, constituídos pelo Programa Segundo Tempo, pelo Programa Atleta na Escola e pelo Programa Esporte na Escola; atuação do professor de Educação Física na Atenção Básica em saúde, constituído pelos Núcleos de Apoio à Saúde da Família e pelo Programa Academia da Saúde e atuação na Saúde Mental, atravessados pela criação dos Centros de Atenção Psicossocial — procura chamar atenção para os elementos que atravessam toda esta Tese, além de ser um auxílio para a compreensão das referidas práticas, que começam a ser explicadas. Trata-se de práticas consideradas distintas em outros planos discursivos, mas aqui são analisadas sob uma mesma ótica.

Assim, seguem noções introdutórias sobre o funcionamento dessas práticas, noções essas que servem para situar o leitor no panorama geral da pesquisa, destacando, principalmente, a ação governamental a que cada prática está conectada. Nesta seção, não há uma pretensão analítica, mas descritiva, baseada no primeiro contato com os *sites* dos Ministérios do Governo Federal. No desenvolvimento da Tese, outros elementos que compõem tais práticas serão trazidos à conversa<sup>6</sup>. Não obstante, sinaliza-se para a impossibilidade de um olhar estanque para essas práticas, esclarecendo-se que as diferenciações feitas são parte de uma sistematização explicativa, pois muitos dos elementos de uma e de outra prática são entrecruzados. Ainda é preciso destacar que o exame dessas práticas se dará somente pelos manuais, diretrizes, leis e demais materiais disponíveis que estão nos *sites* dos Ministérios, que em breve serão detalhados.

As primeiras práticas a serem descritas são aquelas que remetem à atuação numa escola de perspectiva inclusiva, atendendo alunos no turno regular de ensino. A Educação Física no turno regular está presente na legislação brasileira desde a Constituição de 1937 e hoje é regulamentada pela LDB 9394/96, que a institui como componente curricular obrigatório na Educação Básica<sup>7</sup>. Esse espaço, assim como demais instituições, embora já tradicional para a prática do professor de Educação Física, vem, dentre outros saberes, se reconfigurando mediado por saberes da ordem das políticas de inclusão que o adentram, dentre outros saberes. Cabe ao professor de Educação Física, em sua prática, ser um dos colaboradores para mediar a inclusão dos alunos com deficiência, trabalhar em prol da melhoria da qualidade de vida, gerenciar conflitos e educar para que todos sejam inclusivos e responsáveis por si, dentre outras demandas. Nessa ordem, temos a implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, proposta pelo Ministério da Educação, que traz como um de seus objetivos proporcionar “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008, p.8).

Dentre as diretrizes previstas na política que atravessam e regulam a atuação do professor nas escolas estão: a transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; o Atendimento Educacional Especializado; a continuidade da

---

<sup>6</sup> Como um adendo às explicações iniciais, destaco que a análise dessas práticas ocorreu entre março de 2014 e julho de 2016, período anterior ao processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, centrando-se nas ações governamentais produzidas até esse período.

<sup>7</sup> Pelo menos até a aprovação definitiva da MP 746/2016 (BRASIL, 2016).



escolarização nos níveis mais elevados do ensino; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade urbanística e arquitetônica nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008). Trata-se de uma política que atravessa o cotidiano de todos os atores da cena educacional e, dentre eles, o dos professores de Educação Física. Age na normalização dos sujeitos, incluindo na escola regular aqueles que estavam fora, aqueles que por muito tempo foram excluídos e segregados dos processos educacionais. Contudo, seguindo na esteira da proposta de Lopes e Fabris (2013) de que na “possibilidade da inclusão sempre há a possibilidade da exclusão” (*ibidem*, p. 111), destaco a potencialidade de, ao olhar para essa prática, desconfiar das suas verdades e da ideia de que estar incluído na escola seria o fim dos possíveis problemas causados pelos processos de exclusão.

Como ponto forte e principal propositor da política de educação integral na escola pública, também prática do professor de Educação Física, destaca-se a ação governamental chamada de Programa Mais Educação, proposto numa articulação entre os até então Ministério da Educação, Ministério do Esporte, Ministério da Cultura, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e Ministério da Defesa. O Programa trazia como finalidades: apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa; contribuir para a redução da evasão, da reprovação e da distorção idade/série mediante a implementação de ações pedagógicas para a melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar; oferecer atendimento educacional especializado a crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais; prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliação de sua participação na vida escolar e social e promoção do acesso aos serviços socioassistenciais do Sistema Único de Assistência Social; promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas; estimular crianças, adolescentes e jovens a manterem uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade; promover a aproximação entre a escola, famílias e comunidades (BRASIL, 2007).

Nesse âmbito o professor de Educação Física atua em atividades que passam por recreação, lazer e esporte, evitando que os alunos permaneçam na rua e motivando-os a estar na escola. Importa marcar que o professor de Educação Física que atua no Programa Mais Educação geralmente não é um professor que faz parte do quadro de servidores municipais, estaduais ou federais. Na maioria das vezes, são professores que não possuem vínculo com a escola, pagos por bolsas subsidiadas pela verba disponível no Programa. Em inúmeras situações, quem ocupa esse lugar são estagiários do curso de Educação Física.

Além dessas, destacam-se as práticas que compõem a atuação do professor de Educação Física na Atenção Básica e na Saúde Mental: a inserção do professor de Educação Física nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF), o trabalho do professor de Educação Física no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e a atuação na Academia da Saúde. A primeira prática que abordo é a inserção nos chamados Núcleos de Apoio à Saúde da Família, criados pelo Ministério da Saúde no ano de 2008 para apoiar a inserção da Estratégia de Saúde da Família (ESF) na rede de serviços e ampliar a abrangência, a resolutividade, a territorialização, a regionalização e as ações da Atenção Primária à Saúde (APS) no Brasil (BRASIL, 2010). A APS, de acordo com o que diz o Caderno de Atenção Básica nº 27, citando Starfield (2004), representa o primeiro contato na rede assistencial dentro do sistema de saúde, caracterizando-se, principalmente, pela continuidade e integralidade da atenção, além da coordenação da assistência dentro do próprio sistema, da atenção centrada na família, da orientação e participação comunitária e da competência cultural dos profissionais (BRASIL, 2009). O NASF apoia a inserção da ESF, que é a vertente brasileira da APS, e é composto por nove áreas estratégicas: saúde da criança, do adolescente e do jovem; saúde mental; reabilitação, saúde integral da pessoa idosa; alimentação e nutrição; serviço social; saúde da mulher; assistência farmacêutica; atividade física, práticas corporais; práticas integrativas e complementares. O objetivo é apoiar, ampliar e aperfeiçoar a atenção e a gestão da saúde na Atenção Básica/Saúde da Família, tendo como requisitos o conhecimento técnico, a responsabilidade por determinado número de equipes de Saúde da Família (SF), o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao paradigma da SF, a promoção de mudanças na atitude e na atuação dos profissionais da SF e entre sua própria equipe, a atuação em ações intersetoriais e interdisciplinares, a promoção, prevenção e reabilitação da saúde e cura, além de humanização de serviços, educação permanente, promoção da integralidade e da organização territorial dos serviços de saúde (BRASIL, 2009).

A equipe deve ser constituída por profissionais de diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 2010), o que abriu a possibilidade para os professores de Educação Física. Nesse caso, a atuação do professor está na intervenção junto com a ESF e para a ESF, no sentido de informação, divulgação e amparo dos diversos sujeitos, sendo colaborativo com a ESF mediante a divulgação de seus saberes e do apoio às ações desenvolvidas pela ESF que procuram, dentre outras coisas, atuar na prevenção, na promoção, na educação e na reabilitação em saúde.

Outra prática citada, que se estabeleceu nos últimos anos, é a atuação do professor na Saúde Mental, especificamente nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). Com o processo de reforma psiquiátrica no Brasil, esses centros, propostos pelo Ministério da Saúde, surgem como um serviço para o atendimento público em saúde mental. Suas primeiras ocorrências datam ainda da década de 1980, mas sua regulamentação ocorre no ano de 2001, com a Lei 10.216, de 6 de abril de 2001, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. De acordo com o manual intitulado *Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial*, existem as seguintes modalidades de serviços: CAPS I e CAPS II (para atendimento diário de adultos, em sua população de abrangência, com transtornos mentais severos e persistentes); o CAPS III (para atendimento diário e noturno de adultos, durante sete dias da semana, atendendo a população de referência com transtornos mentais severos e persistentes); CAPSI (para infância e adolescência, para atendimento diário de crianças e adolescentes com transtornos mentais) e o CAPSAD (para usuários de álcool e drogas, para atendimento diário da população com transtornos decorrentes do uso e dependência de substâncias psicoativas, como álcool e outras drogas. Esse tipo de CAPS possui leitos de repouso com a finalidade exclusiva de tratamento de desintoxicação) (BRASIL, 2004).

Os centros funcionam em caráter aberto e comunitário, sendo constituídos por equipe multiprofissional. Atendem pessoas com transtornos mentais graves e persistentes e pessoas com sofrimento ou transtorno mental em geral, incluindo aquelas com necessidades decorrentes do uso de *crack*, álcool e outras drogas (BRASIL, 2001). Trata-se de um modelo substitutivo ao modelo asilar. A portaria SAS/MS n. 854/2012 define algumas estratégias a serem usadas: acolhimento inicial, acolhimento diurno e/ou noturno, atendimento individual, atenção às situações de crise, atendimento em grupo, práticas corporais, práticas expressivas e comunicativas, atendimento para a família, atendimento domiciliar, ações de reabilitação psicossocial, promoção de contratualidade, fortalecimento do protagonismo de usuários e

familiares, ações de articulação de redes intra e intersetoriais, matriciamento de equipes dos pontos de atenção da atenção básica, urgência e emergência e dos serviços hospitalares de referência, ações de redução de danos, acompanhamento de serviço residencial terapêutico e apoio a serviço residencial de caráter transitório (BRASIL, 2012). A possibilidade de um trabalho multidisciplinar traz o professor de Educação Física para atuar nesse espaço, inserindo-o num trabalho que coloca os sujeitos em circulação, promovendo ações de reabilitação e reintegração social e operando no cuidado desses sujeitos.

Além dessas, há a prática que diz respeito ao trabalho desenvolvido por intermédio de uma ação governamental chamada Academia da Saúde. Trata-se de um programa instituído no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) como um ponto de atenção à saúde, articulado com a Estratégia de Saúde da Família e os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF). Apoiado no paradigma de que a inatividade física é um dos principais fatores de risco de mortalidade em todo o mundo, influenciando consideravelmente na prevalência de doenças crônicas não-transmissíveis e na saúde da população, ressalta a importância da promoção da atividade física. O Programa Academia da Saúde é lançado no ano de 2011 e tem como articulador o Ministério da Saúde. Seu objetivo é promover práticas corporais, atividade física, alimentação saudável e modos saudáveis de vida por meio de ações culturalmente inseridas e adaptadas aos territórios locais. As ações propostas nessa perspectiva mais ampliada de saúde incluem não somente atividades físicas e práticas corporais, mas também práticas integrativas e complementares, práticas artísticas, educação em saúde e alimentação saudável — todas desenvolvidas em um espaço físico denominado de polo, construído exclusivamente para tal fim (BRASIL, 2013a). O professor, nesse espaço, atua na promoção de atividades físicas e na informação aos indivíduos sobre os cuidados com a saúde.

Completando o rol de práticas abordadas nesta pesquisa, está a atuação do professor de Educação Física em programas esportivos do Governo Federal, como os trabalhos desenvolvidos junto ao Programa Atleta na Escola e Programa Segundo Tempo. O Programa Atleta na Escola, instituído no ano de 2013, em articulação entre o Ministério do Esporte e o Ministério da Educação, tem como objetivo incentivar a prática esportiva nas escolas, democratizar o acesso ao esporte, desenvolver e difundir valores olímpicos e paralímpicos entre estudantes da Educação Básica, estimular a formação do atleta escolar e identificar e orientar jovens talentos<sup>8</sup>. Para esses propósitos, o Governo Federal buscou parcerias com os Estados, Distrito Federal, Municípios, escolas públicas e privadas, Comitês Olímpicos e

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://atletanaescola.mec.gov.br/programa.html>. Acesso em 10 de agosto de 2015.

Paralímpicos Brasileiros e Confederações Brasileiras de Atletismo, Judô e Voleibol. Esse programa apoiou as modalidades olímpicas Judô, Voleibol e Atletismo e, na modalidade paralímpica, apoiou o Atletismo, a Bocha, o Futebol de Cinco, o Futebol de Sete, o Goalball, o Judô, a Natação, o Tênis de Mesa, o Tênis em Cadeira de Rodas e o Voleibol Sentado. As ações incluíram jogos escolares como parte do processo de classificação para uma Etapa Nacional dos Jogos Escolares, que trouxe visibilidade aos atletas, além do centro de iniciação esportiva, que realizava o treinamento de atletas considerados promessas de medalhas. Aqueles tidos com potencial de conquista olímpica ou paralímpica entravam no Plano Brasil Medalhas e passavam a integrar o programa de bolsas esportivas. O professor de Educação Física atuava diretamente nesse programa.

O Programa Segundo Tempo, também proposto pelos Ministérios da Educação e do Esporte, foi elaborado no ano de 2003 com a finalidade de democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte, de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social. Seus objetivos são: oferecer práticas esportivas educacionais, estimulando crianças e adolescentes a manterem uma interação efetiva que contribua para o seu desenvolvimento integral; oferecer condições adequadas para a prática esportiva educacional de qualidade; desenvolver valores sociais; contribuir para a melhoria das capacidades físicas e habilidades motoras; contribuir para a melhoria da qualidade de vida (autoestima, convívio, integração social e saúde); contribuir para a diminuição da exposição aos riscos sociais (drogas, prostituição, gravidez precoce, criminalidade, trabalho infantil) e maior conscientização da prática esportiva, assegurando o exercício da cidadania<sup>9</sup>.

No ano de 2009, o PST passou por um deslocamento. O Ministério do Esporte, partindo do entendimento de que “o caminho para a democratização do esporte é a escola” (BRASIL, 2013b), reforça a parceria com o Ministério da Educação e com outros órgãos e propõe a oferta do esporte educacional integrado ao projeto pedagógico escolar, na perspectiva da educação em tempo integral. A proposta foi concretizada pela inserção do PST nas escolas participantes do Programa Mais Educação. Em 2011 e em 2012, essa articulação foi chamada de Programa Segundo Tempo na Escola e, em 2013, passou a chamar-se Esporte na Escola (BRASIL, 2013b).

---

<sup>9</sup>Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo/objetivos>. Acesso em 10 de agosto de 2014.

As atuações dos professores de Educação Física nas escolas de tempo integral, nas escolas inclusivas, nos programas esportivos do Governo Federal, na Atenção Básica em saúde e na Saúde Mental vão se constituindo como verdades. Práticas que não eram do cotidiano de atuação desses docentes começam a ter sua presença sentida no dia a dia do trabalho, nas formações e em outros tantos lugares, constituindo os professores. Sobre essas práticas, seus arranjos e o professor de Educação Física é que se movimenta esta pesquisa.

### 1.2.1 Sobre a Produção de Outros Autores

Envolvida por essas questões, busquei pesquisas que transitassem por essas temáticas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Embora, por circular no campo, acreditasse estar propondo um modo diferente de olhar e de analisar tais questões, investi na procura por outros trabalhos. O intuito era encontrar pesquisas que abordassem as práticas atuais dos docentes de Educação Física em análise nesta Tese.

A busca no Banco de Teses e Dissertações<sup>10</sup> da CAPES aconteceu entre dezembro de 2015 e fevereiro de 2016. A partir da opção “Busca Avançada”, fiz uma intersecção entre os termos *Educação Física* e o nome dos principais programas e políticas que balizaram as práticas atuais, selecionando o campo “Resumo” para definir em qual lugar procurar por essas palavras, pois compreendo que, se alguma pesquisa sobre a Educação Física e algum desses programas fosse realizada, esses termos deveriam estar presentes no resumo da Tese ou da Dissertação. Destaco que, na busca dos programas, utilizei outros termos semelhantes que pudessem abarcar cada um dos assuntos, como: *Inclusão* ou *Educação Inclusiva*; *Centro de Atenção Psicossocial* ou *CAPS*; *Mais Educação* ou *escola integral*; *Programa Segundo Tempo* ou *PST*; *Atleta na Escola*; *Esporte na Escola*; *NASF* ou *Núcleo de Apoio à Saúde da Família* e *Academia da Saúde*. Com os mesmos critérios de busca, também foram levantadas as pesquisas que tratavam do cruzamento entre *Educação Física*, *currículo* e *formação docente/formação de professores* e entre *Educação Física* e *políticas públicas*. O intuito destas últimas buscas foi encontrar pesquisas que tratassem das práticas atuais e ou da

---

<sup>10</sup> Site de busca: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso entre dezembro de 2015 e fevereiro de 2016.

formação de professores a partir dessas práticas, bem como de possíveis enredos com políticas de inclusão.

As Teses e Dissertações encontradas foram as defendidas nos anos de 2011 e de 2012, conforme critério de disponibilidade do *site* de busca da CAPES naquele momento. Entendo os limites desta pesquisa penso que, provavelmente, muitos trabalhos não foram contemplados, mas acredito que os selecionados servem como uma amostra das abordagens que estão sendo realizadas para analisar as práticas docentes dos últimos anos, podendo ser consideradas como representativas do tipo de abordagem de pesquisa sobre esses temas.

A partir dos termos selecionados, a busca resultou em 54 trabalhos abordando algumas das práticas atuais da Educação Física. Dentre esses trabalhos, 40 tratavam da Educação Física e da inclusão de alunos com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva; um abordava o Programa Segundo Tempo; um tinha o Programa Esporte na Escola como foco; oito consideravam a Educação Física e os NASF; e quatro concentravam-se na Educação Física e nos CAPS. Alguns cruzamentos, como *Educação Física e Atleta na Escola*, *Educação Física e Academia da Saúde* e *Educação Física e o Programa Mais Educação*, não mostraram trabalhos. Além desses, foram encontradas seis pesquisas sobre Educação Física, Currículo e Formação de Professores e 29 pesquisas sobre Educação Física e Políticas Públicas. Ao total, foram encontrados 89 trabalhos.

Após a leitura dos resumos dessas pesquisas, a fim de organizar o tema central de cada um dos trabalhos e de verificar quais deles tratavam das atuais práticas dos docentes de Educação Física, excluí aqueles que não se enquadravam na busca. Restaram 22 trabalhos que abordariam Educação Física e a inclusão de alunos com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva, um considerando o Programa Segundo Tempo, nenhum trabalho sobre o Programa Esporte na Escola, seis trabalhos sobre a Educação Física e os NASF e três pesquisas que falariam sobre a Educação Física e os CAPS. Na intersecção entre *Educação Física, Currículo e Formação de Professores*, ficaram dois trabalhos; na intersecção entre *Educação Física e Políticas Públicas*, selecionei um trabalho. No total, restaram 35 trabalhos que, de algum modo, abordaram as práticas procuradas<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Para fins de consulta, nos apêndices deste trabalho, é possível encontrar uma tabela com todas as Teses e Dissertações encontradas a partir da intersecção dos termos *Educação Física* com *Inclusão* ou *Educação Inclusiva*; *Centro de Atenção Psicossocial* ou *CAPS*; *Mais Educação* ou *escola integral*; *Programa Segundo Tempo* ou *PST*; *Atleta na Escola*; *Esporte na Escola*; *NASF* ou *Núcleo de Apoio à Saúde da Família* e *Academia da Saúde* e entre *Educação Física, currículo e a formação docente* ou *formação de professores* e entre *Educação Física e políticas públicas*.

A etapa seguinte foi a de organizar as pesquisas por uma “aproximação temática”, proposta para fins didáticos e sem relação necessária com os termos ou palavras-chave utilizadas. Tal aproximação temática é uma invenção feita para esta pesquisa, congregando meu modo de olhar para esses trabalhos. Assim, compreendo que outros pesquisadores poderão ter olhares diferentes para essas Teses e Dissertações.

As pesquisas foram organizadas em três grupos: *Grupo 1: Desafios da inclusão*, incluindo trabalhos que descrevem as dificuldades, superações, melindres, sucessos e atos benevolentes ao realizar-se a inclusão de alunos em práticas da Educação Física ou trabalhos que tratam dessas práticas como gerenciamento de riscos; *Grupo 2: Atuação docente*, com trabalhos que tratam da metodologia do professor, dos recursos, do planejamento e da elaboração das aulas, bem como da descrição do trabalho docente nas práticas analisadas e suas classificações, além de trabalhos que tematizam a participação do professor nos programas pesquisados; e *Grupo 3: Formação de professores*, reunindo trabalhos que abordam os currículos de formação inicial de professores atravessados por saberes que se tornam visíveis a partir da inserção dos professores de Educação Física nas práticas investigadas ou trabalhos sobre a formação continuada de professores ou formação para atuação nos programas. Todavia, alguns trabalhos não se enquadraram em nenhuma das aproximações temáticas citadas acima. Para melhor mostrar essa organização, trago algumas tabelas aliadas a comentários sobre o teor dos trabalhos.

Tabela 1: Resultado da busca no Banco de Teses e Dissertações CAPES –  
Descritores *Educação Física e Inclusão*

	NOME DO TRABALHO	AUTOR	TIPO DO TRABALHO E ÁREA	CATEGORIA (TEMA)
1	Os desafios da inclusão nas aulas de Educação Física do ensino público regular: mapeando a realidade de Feira de Santana	Silva, Osni Oliveira Norberto da.	Mestrado Acadêmico em Educação – UFBA	Desafios da inclusão
2	Educação Física e inclusão educacional: entender para atender	Junior, Luiz Seabra	Doutorado em Educação Física – UNICAMP	Desafios da inclusão
3	Interação entre alunos com e sem deficiência e com o professor de Educação Física no contexto escolar: uma	Lopes, Andreia de Carvalho	Mestrado acadêmico em Psicologia e Aprendizagem – UNESP	Desafios da inclusão



análise comportamental				
4	Os sentidos da inclusão de alunos com deficiência no discurso dos professores de Educação Física	Gomes, Denia Paula	Mestrado acadêmico em Educação Física – UFV	Desafios da inclusão
5	Mudança de atitudes sobre inclusão em professores de Educação Física na rede pública de ensino	Freitas, Cristiane de	Mestrado acadêmico em Educação – UEL	Desafios da inclusão
6	Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular	Praca, Elida Tamara Prata de Oliveira	Mestrado profissional em Educação Matemática - UFJF	Desafios da inclusão
7	Classe especial: os desafios dos professores de Educação Física para a inclusão de alunos com condutas típicas	Feijó, Gabriel de Oliveira	Mestrado acadêmico em Educação – UEL	Desafios da Inclusão
8	Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas	Effgen, Ariadna Pereira Siqueira	Mestrado acadêmico em Educação – UFES	Atuação docente
9	Da pedagogia do jogo ao voleibol sentado: possibilidades inclusivas na Educação Física escolar'	Miron, Edison Martins	Doutorado em Educação Especial – UFSCAR	Atuação docente
10	Escola, tecnologia e sociabilidade na Educação Física: intercâmbios pedagógico-culturais no âmbito do plano Ceibal e do Prouca	Piovani, Veronica Gabriela Silva	Mestrado acadêmico em Educação Física - UFSC	Atuação docente
11	Práticas corporais alternativas: possibilidades no universo do aluno com deficiência mental	Zanella, Angela Kemel	Mestrado acadêmico em Educação – UFSM	Atuação docente
12	Educação Física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica	Siqueira, Monica Frigini	Mestrado acadêmico em Educação Física – UFES	Atuação docente
13	Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar em escolas públicas municipais de Fortaleza	Gomes, Ana Elizabeth Gondim	Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento - Universidade Presbiteriana Mackenzie	Atuação docente
14	Educação Física, infância e inclusão: aproximações à prática docente	Nunes, Dione Moreira	Mestrado acadêmico em Educação – UFPEL	Atuação docente
15	Digamos que seja mais prazeroso lecionar aqui do que na escola regular: a Educação Física numa escola especial	Piffer, Graciela Daros	Mestrado acadêmico em Educação FURB	Atuação docente
16	A prática do professor de Educação Física escolar: perspectivas de inclusão	Silva, Emerson José Lima da	Mestrado acadêmico em Educação – UNOESTE	Atuação docente
17	Ação pedagógica de professores de Educação Física em turmas inclusivas	Duarte, Leonardo de Carvalho	Mestrado acadêmico em Educação – UFBA	Atuação docente
18	Reorientação didático-pedagógica da Educação Física	Souza, Gisele Cristina de	Mestrado profissional em Saúde e Gestão do	Atuação docente

	na perspectiva da inclusão escolar		Trabalho - UNIVALI	
19	A disciplina Educação Física adaptada e a prática pedagógica para a inclusão escolar de pessoas com deficiências e/ou síndromes	Hort, Ivan Carlos.	Mestrado acadêmico em Educação – FURB	Formação de professores
20	Formação continuada de professores de Educação Física na perspectiva da inclusão	Nascimento, Sylvia Fernanda	Mestrado acadêmico em Educação Física – UFES	Formação de professores
21	Inclusão escolar e formação profissional em Educação Física: o caso das universidades do Estado do Paraná	Molari, Mario	Mestrado acadêmico em Educação – Centro Universitário Moura Lacerda	Formação de professores
22	Formação de professores de Educação Física para atuação na Educação Básica: o que dizem os professores formadores	Pacheco, Marilena Kerscher	Mestrado acadêmico em Educação – PUC/PR	Formação de professores

Na pesquisa que envolveu os localizadores *Educação Física e Inclusão* ou *Educação Inclusiva*, encontrei 40 trabalhos. Desses, após a leitura dos resumos, dediquei-me a ler e a identificar os pontos principais de 22, os quais foram organizados em três grupos: Desafios da Inclusão, Atuação Docente e Formação de Professores. Na análise, foi possível perceber que os trabalhos definidos como Desafios da Inclusão tematizaram a importância da formação de professores na perspectiva da inclusão para atender às demandas cotidianas da Educação Inclusiva, as dificuldades e superações no processo, a importância de se conhecerem e entenderem as deficiências e as relações entre os diferentes sujeitos envolvidos na ação, além de trazerem falas dos professores e de outros indivíduos sobre como se sentem em relação a uma prática inclusiva. As pesquisas que se referiram à Atuação Docente trouxeram como temas principais a necessidade de mudança no planejamento e na metodologia para atender os alunos com deficiência e também trataram do modo como o professor deve proceder e do que ele deve saber para incluir os alunos, além de narrarem a atuação de alguns professores. Já os trabalhos do grupo Formação de Professores chamam a atenção para a necessidade de todos serem incluídos nas aulas, apontando que, para isso, saberes sobre inclusão devem ser abordados na formação inicial docente. Os trabalhos desse grupo também reivindicam que, nos cursos de formação, sejam trabalhados conhecimentos a respeito da adaptação de materiais para atuar com alunos com deficiência.

Tabela 2: Resultado da busca no Banco de Teses e Dissertações CAPES  
 Descritores: *Educação Física e Programa Segundo Tempo*

	NOME DO TRABALHO	AUTOR	TIPO DO TRABALHO E ÁREA	CATEGORIA (TEMA)
1	Desenvolvimento humano integral: desafios e repercussões da formação à atuação do professor de Educação Física	Filho, Roque Ribeiro Sanches	Mestrado profissional em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social – Fundação Visconde de Cairu	Formação de professores

A busca que incluiu os descritores *Programa Segundo Tempo* ou *PST* e *Educação Física* encontrou um trabalho que aborda o Programa Segundo Tempo. A pesquisa propõe-se a fazer uma discussão sobre a formação docente tecnicista em contrapartida a uma formação docente que aborde o esporte e a educação. Este último viés é recomendado pelo pesquisador.

Tabela 3: Resultado da busca no Banco de Teses e Dissertações CAPES  
 Descritores *Educação Física e NASF*

	NOME DO TRABALHO	AUTOR	TIPO DO TRABALHO E ÁREA	CATEGORIA (TEMA)
1	Entre o fazer e o registrar da Educação Física no SUS: "um estudo a partir da classificação brasileira de ocupações"	Bueno, Alessandra Xavier	Mestrado acadêmico em Ciências do Movimento Humano – UFRGS	Atuação docente
2	Atuação do profissional de Educação Física nos núcleos de apoio à saúde da família na região metropolitana de João Pessoa-PB	Rodrigues, José Damião	Mestrado acadêmico em Educação Física - UFPB	Atuação docente e Formação de Professores
3	Núcleo de Apoio à Saúde da Família no Brasil e a Atuação do Profissional de Educação Física	Antos, Sueyla Ferreira da Silva dos	Mestrado acadêmico em Educação Física - UFSC	Atuação docente
4	Promoção da saúde e processo de trabalho dos profissionais de Educação Física do Núcleo de Apoio à Saúde da Família	Mendonca, Alisson Marques de	Mestrado acadêmico em Saúde Coletiva – UEL	Atuação docente
5	Atuação do profissional de Educação Física nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família-NASF: percepção de médicos e enfermeiros	Silva, Patricia Andreia da	Mestrado acadêmico em Educação Física – UPE	Atuação docente
6	A Educação Física na Atenção Básica e a contribuição da graduação para esta prática	Anjos, Tatiana Coletto dos	Mestrado acadêmico interdisciplinar em Ciências da Saúde – UNIFESP	Formação de Professores

A pesquisa sobre Educação Física e NASF, ou Núcleos de Apoio à Saúde da Família, localizou seis trabalhos considerados adequados aos critérios de interesse desta Tese. Após a leitura, essas pesquisas foram classificadas nos grupos Atuação Docente e Formação de Professores. No primeiro grupo, estão as pesquisas que versam sobre a atuação do professor de Educação Física no SUS — entendido pela nomenclatura profissional de Educação Física — ,as diferenças no trabalho desenvolvido em cada NASF, a metodologia a abordagem entre profissionais de diferentes regiões do Brasil, além da percepção de saúde desses professores e da reivindicação de melhorias físicas e metodológicas nos espaços de atuação. Os trabalhos que se enquadram na categoria Formação de Professores discutem, principalmente, a insuficiência de elementos na formação inicial que capacitem o professor de Educação Física a atuar no NASF e na Atenção Básica de Saúde.

Tabela 4: Resultado da busca no Banco de Teses e Dissertações CAPES  
Descritores *Educação Física* e *CAPS*

	NOME DO TRABALHO	AUTOR	TIPO DO TRABALHO E ÁREA	CATEGORIA (TEMA)
1	Movimentos: das coisas que a Educação Física pode dizer sobre o corpo para a saúde	Machado, Dagoberto de Oliveira	Mestrado acadêmico em Educação – UFRGS	Atuação docente
2	A representação da Educação Física adaptada no imaginário social de profissionais dos centros de atenção psicossocial infanto-juvenil	Cintra, Marcia Regina Barcante Ladvoat	Doutorado em Ciências do Exercício e do Esporte – Universidade Gama Filho	Atuação docente
3	A formação em Educação Física e as práticas de integralidade do cuidado na Saúde Coletiva	Silveira, Flavia Cristina dos Santos Matos	Mestrado acadêmico em Ciências da Saúde - UFS	Formação de professores

A pesquisa *Educação Física e CAPS/Centro de Atenção Psicossocial* resultou em quatro trabalhos, dos quais, três atendiam aos critérios de busca desta pesquisa. Agrupadas como Atuação Docente e Formação de Professores, essas pesquisas abordam as metodologias utilizadas pelos professores ao intervirem nesses centros e a representação e os significados dessa atuação. Discutem que a formação inicial de professores deve abordar aspectos dessa prática, primando por atividades que contribuam para o desenvolvimento da intersetorialidade.

Tabela 5: Resultado da busca no Banco de Teses e Dissertações CAPES  
 Descritores *Educação Física, Currículo e Formação de Professores*

	NOME DO TRABALHO	AUTOR	TIPO DO TRABALHO E ÁREA	CATEGORIA (TEMA)
1	A Educação Física especial e currículo: (in)formação para a educação inclusiva	Oliveira, João Danilo Batista de	Doutorado em Educação – UFBA	Formação de professores
2	O tratamento dispensado à categoria saúde no currículo de graduação em Educação Física	Pinto, Ana Lucia Sousa	Mestrado acadêmico em Educação – UFBA	Formação de professores

Tabela 6: Resultado da busca no Banco de Teses e Dissertações CAPES  
 Descritores *Educação Física e Políticas Públicas*

	NOME DO TRABALHO	AUTOR	TIPO DO TRABALHO E ÁREA	CATEGORIA (TEMA)
1	A formação em Educação Física e as práticas de integralidade do cuidado na Saúde Coletiva	Silveira, Flavia Cristina dos Santos Matos	Mestrado acadêmico em Ciências da Saúde – UFS	Formação de professores

Os trabalhos presentes nas duas últimas tabelas foram aqueles que se afinaram com os interesses desta pesquisa a partir da busca com os descritores: *Educação Física, currículo e a formação docente/formação de professores e Educação Física e políticas públicas*. Classificadas como Formação de Professores, essas pesquisas abordam a necessidade de se agregarem, na formação inicial de professores, temas que abordem a inclusão. Destacam-se apelos para a inclusão nos cursos de formação de professores de Educação Física, temas como a Educação Inclusiva, a Educação Especial e o conceito ampliado de saúde que estabeleça relação entre o homem, a cultura corporal e a saúde. Corroborando, as pesquisas também atentam para mudanças nos currículos de formação em Educação Física a partir da inserção desses professores na Saúde Coletiva.

Num olhar geral, temos sete pesquisas que se preocupam com os Desafios da Inclusão, abordando as dificuldades, sucessos e superações na inclusão de um aluno em sala de aula, especialmente um aluno com deficiência. São 19 pesquisas que se dedicam a problematizar a Atuação Docente, envolvidas com a metodologia do trabalho do professor, os recursos disponíveis, a elaboração das atividades ou a descrição e classificação do trabalho realizado. E há 10 pesquisas enquadradas no grupo Formação de Professores, as quais levantam questões sobre os currículos de formação inicial, apontando que estes já envolvem ou deveriam envolver os saberes que balizam as práticas atuais dos docentes de Educação

Física. Essas pesquisas ajudam a mostrar como tais práticas começam a tomar corpo na Contemporaneidade. Além disso, a análise da temática dessas Teses e Dissertações instigou-me a continuar a desenvolver esta pesquisa, pois, quando olho para os dois temas principais — atuação docente e formação de professores —, vejo que os professores são alvo das ações governamentais, que se ramificam em diversas estratégias, incidindo nas práticas e nas formações desses sujeitos.

Além da busca no banco de dados da CAPES, que estava restrito aos anos de 2011 e 2012, resolvi trazer para este diálogo outros quatro trabalhos que já conhecia e que não atenderam aos critérios de busca, mas que me auxiliaram a pensar sobre algumas das práticas analisadas. Um é a Dissertação de Mestrado *Vida e violência em jogo: o esporte como prática pedagógica e exercício biopolítico*, de Murilo Vilaça, da UFRJ (2009). Nessa pesquisa, o autor aponta a contribuição do esporte para o governo disciplinar e/ou biopolítico dos homens e afirma que “os sujeitos assistidos pelos projetos sociais desportivos são ludicamente ensinados a terem uma participação política normalizada, [...] incorporando uma subjetividade cidadã” (VILAÇA, 2009, p.159). Outro trabalho é a Tese de Doutorado *Competência do Profissional de Educação Física na Atenção Básica à Saúde*, de Silvano Coutinho, da USP (2011), na qual o pesquisador reflete sobre a Educação Física no espaço do NASF, relatando que o conjunto de competências exigidas do profissional de Educação Física tem complexidades e singularidades que, muitas vezes, não são familiares a esses profissionais. Essa pesquisa também me ajudou a pensar sobre o modo como os saberes relacionados às práticas dos professores de Educação Física vão procurando espaço e se estabelecendo nos cursos de formação desses professores. O terceiro trabalho é a Dissertação de Mestrado *Educação Física e Saúde Mental: uma prática de cuidado emergente em Centros de Atenção Psicossocial (CAPS)*, de Felipe Wachs, da UFRGS (2008), a qual fala do trabalho da Educação Física na saúde mental, especificamente no CAPS II. Para o autor, a presença do professor de Educação Física nesse serviço possibilita a constituição de uma Educação Física que emerge do CAPS, mobilizando outras formas para o cuidado com a saúde mental. A percepção de que essas formas estariam aliadas com a “reinserção social, a desinstitucionalização e a humanização” (WACHS, 2008, p.7) auxiliou-me a refletir sobre o trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Física nos CAPS. Cito, ainda, a Tese de Doutorado de Luiz Felipe Alcântara Hecktheuer, intitulada *Projetos Sociais Esportivos: ensaios sobre uma proliferação na cidade do Rio Grande/RS*, na qual o autor mostra como os projetos sociais esportivos têm sido considerados salvadores dos indivíduos vistos em

situação de vulnerabilidade social. Tais projetos, além de se dirigirem aos vulneráveis sociais, também inventam e vulnerabilizam os indivíduos. Nessa concepção, para o autor, é possível “pensar os projetos sociais como, ao mesmo tempo, técnica e estratégia, já que educar e governar parece ser o que movimenta a proliferação desses projetos” (HECKTHEUER, 2012, p. 100). A pesquisa de Hecktheuer (2012) ajudou-me a compreender como os projetos esportivos possuem um viés inclusivo e são utilizados para a execução de um modo de condução de condutas, de governo.

Ao lado dessas buscas, ainda como um modo de ampliar meu conhecimento de pesquisas sobre as práticas atuais dos docentes de Educação Física — visto que o *site* de busca da CAPES estava restrito aos anos de 2011 e de 2012 —, decidi dedicar-me ao empreendimento de procurar a publicação de pesquisas em revistas. Essa busca aconteceu entre os meses de dezembro de 2015 e fevereiro de 2016. Como critério de seleção das revistas, escolhi aquelas classificadas pela base de dados da Plataforma Sucupira<sup>12</sup> que tinham sido classificadas pelo Qualis 2014, disponível na plataforma à época, como A1, A2, B1 e B2 para Educação Física. Essa opção ocorreu por compreender que, por critério de pontuação nos programas de pós-graduação, os pares da Educação Física procuram publicar suas pesquisas nessas revistas. Foram selecionados os seguintes periódicos: *Research in Developmental Disabilities*; *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*; *Motriz: Revista de Educação Física*; *Revista Movimento*; *Revista Saúde e Sociedade*; *Revista Motricidade*; *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*; *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*; *Revista da Educação Física/UEM*; *Cadernos de Saúde Pública*; *Ciência & Saúde Coletiva (Online)*; *Motrivivência*; *Paideia*; *Pensar a prática*; *Educação & Sociedade*; *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*; *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*; *Revista Brasileira de Educação Especial*; *Ágora*. Além da busca nesses periódicos, também foram consultadas as bases de dados Lilacs, Scielo, Periódicos Capes e Biblioteca Virtual em Saúde.

Os critérios de busca pelos trabalhos foram os mesmos utilizados para a busca de Teses e Dissertações no banco CAPES. Fiz uma intersecção entre os termos *Educação Física* e o nome dos principais programas e políticas que balizaram as práticas atuais: *Inclusão* ou *Educação Inclusiva*; *Centro de Atenção Psicossocial* ou *CAPS*; *Mais Educação* ou *escola integral*; *Programa Segundo Tempo* ou *PST*; *Atleta na Escola*; *Esporte na Escola*; *NASF* ou

<sup>12</sup> Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>

*Núcleo de Apoio à Saúde da Família e Academia da Saúde*. Entre os 19 periódicos e as bases de dados, foram encontradas 160 publicações que respondiam aos critérios de busca.

Cada artigo foi analisado em seu teor e inicialmente classificado dentre os mesmos grupos das Teses e Dissertações: *Desafios da Inclusão, Atuação Docente e Formação de Professores*. Além disso, ao ler os artigos selecionados, procurei pensar sobre as tecnologias de poder que constituíram as subjetividades daqueles pesquisadores, que, muitas vezes, se posicionaram favoráveis às práticas atuais dos docentes de Educação Física. Ao entenderem essas práticas como verdades à qual devem inclinar-se, esses pesquisadores, em suas conclusões, muitas vezes incentivaram que os saberes da ordem dessas práticas estivessem cada vez mais presentes na formação dos docentes. Por uma questão de organização e de apresentação desta Tese, a relação dessas pesquisas está disponível nos apêndices deste trabalho.

Após a apreciação dessas pesquisas, considero que, apesar de existirem trabalhos com discussões muito interessantes e dados importantes sobre essas práticas que me fazem refletir sobre as práticas atuais dos professores de Educação Física em análise nesta Tese, não encontrei trabalhos que se dedicassem a desenvolver o que proponho nesta investigação. Imbuída de vontade de empreender uma pesquisa que abarque as questões que venho problematizando ao olhar para essas práticas, trouxe as seguintes questões-problema: *quais condições de possibilidade estabeleceram as práticas atuais dos professores de Educação Física e quais as ressonâncias das políticas de inclusão na formação e na constituição desses professores?* Nessa esteira de considerações, meu objetivo adjacente é *analisar práticas atuais dos professores de Educação Física, problematizando as articulações dessas práticas com as políticas de inclusão, com a formação e com a constituição desses docentes*.

### 1.3 OS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

*O que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, portanto, como todo o contingente, está submetido à mudança e à possibilidade da transformação. Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível pensar de outro modo (LARROSA, 2008, p. 83).*



Abrir esta seção na companhia de Larrosa é um modo de mostrar a possibilidade de transformação que as escolhas podem ter, mas, ao mesmo tempo, é um convite à reflexão sobre o processo de transformação pessoal empreendido num trabalho como este. Pesquisa e pesquisador são flexíveis, o que não significa falta de rigor, mas abertura ao novo, ao surpreendente, ao que está por vir. Ao optar por seguir as trilhas de autores que se aproximam do pensamento de Foucault, não poderia pensar que a verdade está na escolha correta dos materiais ou nas impressões iniciais em que se sustentam minhas suspeitas, até porque a compreensão de certeza, de material e de verdade é, ao fim e ao cabo, uma construção que talvez se mostre ilusória. Por outro lado, ao fazer a opção pela companhia de autores que se afinam aos Estudos Foucaultianos, escolhi compreender o *a priori* possível, o *a priori* histórico que envolve o objeto, avançando no entendimento das condições de possibilidade, das tramas, das ressonâncias. Nas linhas que seguem, buscarei mostrar por onde caminhei para tentar dar conta dessas opções. Como já disse em outro momento, foram caminhos traçados que também podem ser entendidos como descaminhos.

Na busca por contemplar as propostas da pesquisa, lancei mão de algumas estratégias metodológicas que me ajudaram a entender os enredos, traçando algumas linhas de ação, levantando materiais e constituindo um *corpus* de pesquisa. Sucintamente, passo a narrar os descaminhos que construí nesta investigação. De um modo geral, foram três etapas — distintas, mas complementares — de reunião, organização e análise de materiais. A partir dessas três etapas é que fiz a opção por também organizar a Tese em três partes. Assim, o que segue, além da descrição dos materiais e das ferramentas selecionadas, é a própria descrição das partes que compõem a Tese.

Em primeiro lugar, para avançar em minhas suposições, precisei aprofundar meus conhecimentos sobre as práticas atuais dos professores de Educação Física. Minha intenção era entender como essas práticas foram postas em circulação, se disseminaram e se constituíram como fazeres dos professores de Educação Física, legitimando-se como verdades deste tempo. Desde os primeiros momentos em que comecei a interessar-me por tais práticas, ainda quando fazia os registros informais, percebi que precisava mergulhar nas regulamentações que as tornaram possíveis, como um modo de compreender quais condições as colocaram em funcionamento.

A essa altura, já havia percebido que as práticas atuais pelas quais me interessei eram, de uma maneira ou de outra, mediadas por ações governamentais materializadas na forma de programas, políticas ou leis. Comecei, então, a realizar uma busca nos *sites* dos

diversos Ministérios Federais a fim de encontrar pistas dessas ações. Após uma primeira investida, percebi que a maior parte dos elementos que me ajudariam nessa empreitada estava centrada nos *sites* do Ministério da Educação (MEC), do Ministério da Saúde (MS) e do Ministério do Esporte (ME). Nesses ambientes, detive-me em olhar as chamadas e entrar nos *hiperlinks*<sup>13</sup> das principais ações que dispõem sobre as práticas atuais dos professores de Educação Física: Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Programa Mais Educação, Programa Segundo Tempo, Programa Atleta na Escola, Programa Esporte na Escola, Programa Academia da Saúde, Estratégia Saúde da Família/Núcleos de Atenção à Saúde da Família e Centros de Atenção Psicossocial. Ao entrar em cada uma dessas ações, levantei um conjunto de documentos que constituíram parte do meu *corpus* de pesquisa. Tratava-se de regulamentações, manuais, cartilhas, recomendações, materiais de cursos, diretrizes, enfim, uma pulverização de elementos que me ajudariam a compreender as condições que possibilitaram o advento das práticas em análise, além de me ajudarem a pensar em outros aspectos que até então não tinham sido questionados. Para melhor apresentar esse conjunto de documentos, trago-os na forma de tabela.

Tabela 7: Conjunto de materiais que compõem a Parte I da Tese<sup>14</sup>

CONJUNTO	MATERIAIS SELECIONADOS PARA ANÁLISE
Sobre as Escolas Inclusivas	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007.  Principais Ações e Programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015. Brasília: Ministério da Educação, 2013.
Sobre o Programa Mais Educação	Lei No 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.  Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007 - Institui o Programa Mais Educação, que visa a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

<sup>13</sup> *Hiperlink* é sinônimo de *link*. *Hiperlink* consiste em *links* que vão de uma página da Web ou arquivo para outro(a); o ponto de partida para os *links* é denominado de *hiperlinks*. Disponível em: <https://sites.google.com/site/sitesrecord/o-que-e-um-hiperlink>. Acesso em 20 de outubro de 2016.

<sup>14</sup> Importa destacar que essas ações governamentais que vejo como atreladas às atuais práticas docentes, bem como essas práticas em si, foram selecionadas e analisadas entre os anos de 2013 e 2016. Contudo, com o desenrolar da atual política governamental brasileira, tais ações e práticas podem estar entrando em mudança.

	Manual operacional de educação integral. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Programa Mais Educação: Passo a passo. Brasília: Ministério da Educação.
Sobre o Programa Segundo Tempo	Diretrizes do Programa Segundo Tempo. Brasília: Ministério do Esporte, 2014. Diretrizes do Programa Segundo Tempo – Esporte Adaptado. Brasília: Ministério do Esporte, 2013. Diretrizes do Programa Segundo Tempo. Brasília: Ministério do Esporte, 2011.
Sobre o Programa Atleta na Escola	Plano Brasil Medalhas. Brasília, 2012. Lei Nº 10.264, de 16 de julho de 2001. Institui normas sobre o desporto. Lei Nº 12.395, de 16 de março de 2011. Altera as Leis nºs 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto, e 10.891, de 9 de julho de 2004, que institui a Bolsa-Atleta; cria os Programas Atleta Pódio e Cidade Esportiva; revoga a Lei nº 6.354, de 2 de setembro de 1976, e dá outras providências.
Sobre o Programa Esporte na Escola	Manual de Orientações Esporte na Escola. Brasília: Ministério do Esporte, 2013.
Sobre o Programa Academia da Saúde	Curso de extensão em promoção de saúde para gestores do SUS com enfoque no Programa Academia da Saúde. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos Não Transmissíveis e Promoção da Saúde. Brasília: Universidade de Brasília, 2013. Orientações para o preenchimento do formulário online de monitoramento do Programa Academia da Saúde. Brasília: 2014.
Sobre os Núcleos de Atenção à Saúde da Família (NASF)	Diretrizes do NASF. Núcleo de Apoio à Saúde da Família. Série A. Normas e Manuais Técnicos Cadernos de Atenção Básica, n. 27. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Diretrizes do NASF. Núcleo de Apoio à Saúde da Família. Série A. Normas e Manuais Técnicos Cadernos de Atenção Básica, n. 27. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. Portaria Nº 2.488, de 21 de outubro de 2011. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica, a Estratégia Saúde da Família (ESF) e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS). Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. Clínica ampliada e compartilhada / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Núcleos de Apoio à Saúde da Família. Conceitos e Diretrizes. Brasília: Ministério da Saúde, Setembro de 2013.
Sobre os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS)	LEI Nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. PORTARIA/GM Nº 336 - de 19 de fevereiro de 2002. Estabelece CAPS I, CAPS II, CAPS III, CAPS i II e CAPS ad II. Nota Técnica nº 42/2012. Brasília: Ministério da Saúde Secretaria de Atenção à Saúde - Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, Área Técnica de Saúde

---

Mental, Álcool e Outras Drogas.

Saúde Mental no SUS: Os Centros de Atenção Psicossocial. Série F. Comunicação e Educação em Saúde. Brasília – DF, 2004.

---

Com esse material, foi possível discutir as condições de possibilidade que se tramam e constituem algumas das práticas atuais dos professores de Educação Física. Olhei para esses documentos num âmbito de análise monumental<sup>15</sup> (FOUCAULT, 2001), entendendo que as recorrências em seus discursos eram mais produtivas para esta Tese do que uma análise detalhada de cada um. Nessa perspectiva, que me possibilita pensar nas descontinuidades que produzem esses materiais, é possível problematizar as condições de emergência, as finalidades e tramas que, por vezes, não estão ditas no documento, mas são captadas quando se empreende uma análise monumental. Para Foucault (2001), a história nos dias de hoje transforma “*documentos em monumentos*” e, nesse sentido, “desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos” (FOUCAULT, 2001, p. 8 — grifos do autor).

Um movimento de pesquisa monumental consiste em ler os documentos na superfície de contato com outros discursos que estão circulando (VEIGA-NETO; LOPES, 2015). Na perspectiva de um olhar monumental para os documentos selecionados nos *sites* do Ministério da Educação, do Ministério do Esporte e do Ministério da Saúde, busquei perceber os locais por onde as ações do Governo Federal se disseminam e detive-me em entender o período de emergência dessas ações, os órgãos que as sustentam como verdades, os seus objetivos e suas finalidades, as estratégias previstas e sua relação com as práticas atuais dos docentes de Educação Física. Não obstante, sempre procurei analisá-los em contato com outros discursos que circulam na Contemporaneidade, como é o caso dos discursos que colocam a inclusão como uma verdade deste tempo para a qual todos devem colaborar. Tal olhar contribuiu, dentre outras coisas, para o entendimento de que essas práticas são parte de

---

<sup>15</sup> Na obra *A Arqueologia do Saber*, Michel Foucault, ao explicar os pontos de separação entre uma análise arqueológica e a história das ideias, aponta como princípio 1: “1. A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como *documento*, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um ‘outro discurso’ mais oculto. Recusa-se a ser ‘alegórica’” (FOUCAULT, 2001, p. 157).

uma política inclusiva que se institui em rede e coloca em funcionamento diversas estratégias destinadas a distintos sujeitos, destacando-se os professores.

Nesta parte da pesquisa, recorro ao conceito de *rizoma*, desenvolvido por Deleuze e Guattari (2000), para sustentar a ideia de que as práticas atuais dos docentes de Educação Física são parte de um movimento em rede que se dá de forma múltipla, heterogênea e com vários pontos e conexões que atingem os mais diversos lugares. Também recorri ao entendimento de como se constituíram as políticas de inclusão, aqui entendidas como ancoradas na racionalidade neoliberal, valendo-me de leitura e recorrência às principais pesquisas produzidas dentro do campo dos Estudos Foucaultianos e das pesquisas pós-estruturalistas em Educação.

A partir desse primeiro movimento de análise, percebi que era preciso aprofundar a investigação sobre as práticas que envolvem a Educação Física, pois, para problematizar que na Contemporaneidade temos um conjunto de ações e práticas que são parte de uma rede inclusiva, possível nesta racionalidade em que vivemos, seria bastante produtivo estender o recuo genealógico e problematizar o modo como chegamos a pensar quais as práticas que constituíram aquilo que hoje chamamos de Educação Física e que conduziram os professores. Além disso, caberia problematizar como, em outras racionalidades, as práticas tidas como possíveis ou importantes talvez fossem outras. Mantendo o presente como foco da investigação, seria o caso de problematizar também as condições que, além de permitirem a instituição das práticas atuais dos docentes de Educação Física, vieram a possibilitar a própria constituição da área. Para fins de organização e de limites desta pesquisa, o recuo de caráter genealógico busca problematizar o estabelecimento das práticas que vieram a constituir a Educação Física no Brasil. O intuito está em perceber a que essas práticas atendiam, como se estabeleceram e de que modo constituíram professores. Esse empreendimento de pesquisa compõe a segunda parte da Tese.

Antes de começar a buscar materiais que ajudassem nessa iniciativa, delimito dois aspectos: optaria por fugir da construção ou de uma reconstrução linear sobre a história da Educação Física no Brasil e ocupar-me-ia com fontes que me ajudassem a ver as rupturas, os processos e os movimentos que constituíram a área. Com base nessa delimitação, fui buscar materiais para essa parte da pesquisa. Meu primeiro local de busca foi o *site* do Centro de

Memória do Esporte da Escola de Educação Física da UFRGS<sup>16</sup>, local de onde saíram importantes documentos para esta pesquisa: a Monografia de Inezil Penna Marinho, de 1941; o Livro de Inspeção Médica do Departamento Estadual de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul, de 1941; o Histórico Escolar do Curso de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul, de 1944; o Regimento Interno da Escola Superior de Educação Física do Rio Grande do Sul, de 1960; e a Constituição Federal de 1937. A partir da leitura dos materiais disponíveis nesse sítio, também procurei por outras fontes que entendi como necessárias para tentar enxergar o estabelecimento de práticas que constituíram a Educação Física no Brasil, chegando à leitura e análise das *Obras Completas* de Rui Barbosa — Volume IX, 1882, *Reforma do Ensino Secundário* e Volume X, 1883, *Reforma do Ensino Primário* —, a conferência *O segredo da Marathona*, de Fernando de Azevedo, publicada nos *Anais de Eugenia* (1919), o livro *Da Educação Física*, de Fernando de Azevedo, edição de 1960 — em 1920, tinha sido lançada a primeira edição — e dos currículos da Escola Secundária Brasileira, conhecida hoje como Colégio Pedro II<sup>17</sup>, de 1850 até 1951. Também compõem este segundo conjunto as resoluções, as leis e os decretos que foram estabelecendo e regulando as práticas em Educação Física no Brasil.

Esses materiais, embora oriundos de locais distintos, compuseram um modo muito interessante de compreender as práticas que se constituíram como Educação Física. Justamente por serem dispersos ajudaram-me a ver os enredos do processo sem passar por uma reconstrução histórica ou por uma preocupação com como é mesmo que os acontecimentos foram dispostos. Essa dispersão ajudou a ver e a entender as finalidades das práticas pensadas, muitas vezes, dentro de racionalidades diferentes da que vivemos hoje. Também compõem este segundo conjunto de materiais as principais resoluções que regularam a formação em Educação Física nos últimos anos. Na tabela a seguir, sintetizo os materiais que possibilitaram a construção da segunda parte da Tese.

---

<sup>16</sup> O Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEME) foi implantado em janeiro de 1997 com o objetivo de reconstruir, preservar e divulgar a memória do esporte, da educação física, do lazer e da dança no Brasil. Além de atingir especialistas, está voltado para o público em geral, disponibilizando seu acervo em diferentes suportes. Integra a Rede de Museus e Acervos Museológicos da UFRGS (REMAM) e o Sistema Estadual de Museus (SEM). Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ceme/site/>. Acesso em 15 de abril de 2016.

<sup>17</sup> O Colégio Pedro II, fundado em 2 de dezembro de 1837 no Rio de Janeiro, é considerado uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil. Hoje conta com 124 campi e cerca de 13 mil alunos. Na época da República, era tido como modelo para os demais colégios brasileiros. Na Parte II da Tese, a relevância dessa instituição será aprofundada.

Tabela 8: Conjunto de materiais que compõem a Parte II da Tese

CONJUNTO	MATERIAIS SELECIONADOS PARA ANÁLISE
Documentos extraídos do site <a href="http://www.ufrgs.br/ceme">www.ufrgs.br/ceme</a> .	<p>Monografia de Inezil Penna Marinho (1940).</p> <p>Livro de Inspeção Médica do Departamento Estadual de Educação Física – RS (1941).</p> <p>Histórico Escolar do Curso de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul (1944).</p> <p>Regimento Interno da Escola Superior de Educação Física – RS (1960).</p>
Outros materiais	<p><i>Obras Completas</i> de Rui Barbosa, Volume IX, <i>Reforma do Ensino Secundário</i> (1882).</p> <p><i>Obras Completas</i> de Rui Barbosa, Volume X, <i>Reforma do Ensino Primário</i> (1883).</p> <p>Conferência <i>O segredo da Marathona</i>, de Fernando de Azevedo, publicada nos <i>Anais de Eugenia</i> (1919).</p> <p><i>Da Educação Física</i>. Livro de Fernando de Azevedo, edição de 1960 (1ª ed. 1920).</p> <p>Currículos da Escola Secundária Brasileira — Colégio Pedro II (1850 a 1951).</p>
Leis e resoluções que regulamentaram e regulamentam os Cursos de Educação Física	<p>Decreto nº 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte.</p> <p>Constituição Federal de 1937.</p> <p>Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939.</p> <p>Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941.</p> <p>Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.</p> <p>Decreto 69.450, de 1º de novembro de 1971.</p> <p>Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.</p> <p>Resolução CFE nº 69 de 1969. Formação do professor de Educação Física com licenciatura plena e a formação do técnico esportivo.</p> <p>Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).</p> <p>Resolução CNE/CP 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.</p> <p>Resolução nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.</p>

Com o olhar para esses materiais, reafirmo que esta é uma pesquisa de inspiração genealógica, pois, dentre outros aspectos, compreende que está no “acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, o acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 2010, p. 9). Veiga-Neto alerta que “não existe um *vade-mecum* que nos oriente sobre como executar uma pesquisa genealógica” (VEIGA-NETO, 2007, p. 58); ao mesmo tempo, podemos entender a genealogia como “um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente” (*ibidem*, p. 59).

Muito embora esses materiais, à primeira vista, pareçam ser desconexos e descontínuos, é justamente por esse caráter que são tão úteis para este empreendimento, pois, olhando-se para esses variados pontos, é possível traçar conexões que mostrem a constituição das práticas e finalidades da Educação Física nos diferentes momentos e movimentos. Contudo, cabe destacar que não se trata da proposta de refazer a história da Educação Física, mas de problematizar práticas no interior de outras racionalidades, o que significa fazer que “intervenham saberes locais, descontínuos” (FOUCAULT, 2010, p. 10), em constante tensão com as relações de poder.

A terceira etapa de reunião de materiais desta pesquisa busca ampliar o debate sobre as ressonâncias do movimento de inclusão na formação e na constituição dos professores de Educação Física na Contemporaneidade. Olha-se para as estratégias postas em circulação por um discurso que está presente nos materiais das ações governamentais — aqueles destacados no conjunto de materiais da parte I da Tese — e que aparece também nos cursos de formação de professores de Educação Física. Vejo esse ponto como um discurso que circula, se conecta, reverbera e possui como foco central a formação de um tipo específico de professor. Filio-me à ideia de que falamos e nos posicionamos a partir de verdades que nos constituíram e nos subjetivaram — como provavelmente estou fazendo —, passando a conduzir os outros a partir dessa verdade para a qual nos inclinamos (FOUCAULT, 2011). Considero que somos capturados por uma rede e acionados para agir dentro dela, imersos numa operação de governo circular, da qual tratarei na Parte III desta Tese.

Além dos documentos expressos na Tabela 7 da Tese, como um modo de compreender o que está sendo a formação docente hoje, compõem esse conjunto de materiais os Projetos Pedagógicos dos cursos de formação em Educação Física das Universidades



Federais gaúchas, disponíveis em seus respectivos *sites*. Essas universidades foram escolhidas por um recorte do objeto de estudo e por compreender que as análises desses cinco importantes cursos já auxiliariam na problematização proposta na terceira parte, que busca discutir os enredos entre as políticas de inclusão e práticas atuais na formação e na constituição do professor de Educação Física. Ressalta-se que, neste momento, essas são as universidades federais gaúchas que possuem o curso de Educação Física. Abaixo, estão resumidos os materiais da terceira parte da Tese.

Tabela 9: Conjunto de materiais que compõem a Parte III da Tese

CONJUNTO	MATERIAIS SELECIONADOS PARA ANÁLISE
Materiais da Parte I	Materiais listados na Tabela 7 desta Tese
Materiais das Instituições de Ensino Superior federais gaúchas	<p>Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Projeto Pedagógico do Curso Educação Física - Habilitação Licenciatura (em vigência).</p> <p>Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Projeto Pedagógico do Curso Educação Física – Habilitação Bacharelado (em vigência).</p> <p>Universidade Federal de Pelotas - Projeto Pedagógico do Curso Educação Física - Habilitação Licenciatura e Bacharelado (em vigência).</p> <p>Universidade Federal de Pelotas - Projeto Pedagógico do Curso Educação Física - Habilitação Bacharelado (em vigência).</p> <p>Universidade Federal de Santa Maria - Projeto Pedagógico do Curso Educação Física - Habilitação Licenciatura (em vigência).</p> <p>Universidade Federal de Santa Maria - Projeto Pedagógico do Curso Educação Física - Habilitação Bacharelado (em vigência).</p> <p>Universidade Federal do Rio Grande - Projeto Pedagógico do Curso Educação Física - Habilitação Licenciatura (em vigência).</p> <p>Universidade Federal do Pampa - Projeto Pedagógico do Curso Educação Física - Habilitação Licenciatura (em vigência).</p>

Com base na análise desse material, retomo a importância de olhar para o modo como os discursos sobre as práticas atuais dos docentes reverberam e se reproduzem no meio acadêmico. Enfim, procuro pensar nisso como uma via dos diversos processos de subjetivação a que somos submetidos e, ao mesmo tempo, acionamos. Esse é um dos pontos profícuos na análise da rede que destaco nesta pesquisa, pois evidencia o movimento e a circulação dos discursos numa intrínseca relação de saber-poder que constitui estratégias de subjetivação.

Ressalto que, no decorrer da Tese, ficará mais elucidativo a forma como cada conjunto de materiais foi analisado e considerado como parte importante desta pesquisa, mostrando como operei com os materiais, transformando-os no *corpus* da pesquisa.

#### 1.4 A GOVERNAMENTALIDADE COMO GRADE DE ANÁLISE

*Segundo minha perspectiva, a governamentalidade não é o objeto de estudo de Foucault, pois funciona como um instrumento, como uma ferramenta, como lentes que Foucault cria para trabalhar sobre o problema (NOGUERA-RAMÍREZ, 2013, p. 73).*

Abro esta seção com as palavras de Noguera-Ramírez (2013) sobre o emprego da governamentalidade nos cursos de Foucault. Mais do que estudá-la, o uso que Foucault faz da governamentalidade é como uma grade de análise. Seria uma noção metodológica, criada a partir das suas funções de ensino e pesquisa, que o levaram a fazer um triplo deslocamento nas suas pesquisas, no seu pensamento, marcando a “passagem da problematização das relações de poder/saber para as problematizações das relações governo/verdade e, por outro lado, constituiu um exercício filosófico ao modo antigo” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2013, p. 73). Ainda para Noguera-Ramírez (2013), a estratégia didática utilizada nos cursos do “professor Foucault fazem parte das ferramentas metodológicas da pesquisa” (*ibidem*, p. 75), mostrando não apenas para os outros esses esquemas, mas fornecendo ao próprio pesquisador os problemas, falhas ou questões do trabalho.

O termo *governamentalidade* vai aparecer na obra de Foucault na célebre aula do dia 1º de fevereiro de 1978, durante o curso *Segurança, Território e População*, ministrado no Collège de France:

Por esta palavra “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade”, entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir,

e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por governamentalidade, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se, pouco a pouco, “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008a, p.143-144).

A partir disso, no desenrolar de sua obra, podemos ver que a maneira como Foucault compreende a governamentalidade ultrapassa esse entendimento, essas três explicações. Além do curso supracitado, no curso *Nascimento da Biopolítica*, ministrado em 1979, também no Collège de France, Foucault (2008b) apresenta uma análise sobre os modos de exercício de governo a partir da égide da governamentalidade: “o que propus chamar de governamentalidade não é mais que uma proposta de grade de análise para essas relações de poder” (FOUCAULT, 2008b, p. 258). Nesse curso, o professor Foucault nos conduz a uma problematização das racionalidades políticas presentes no liberalismo e em suas formas de neoliberalismo. Entretanto, a partir do curso proferido no ano de 1980, intitulado *O Governo dos Vivos*, Foucault (2011) enriquece a discussão iniciada, agregando à noção de governo que vinha desenvolvendo uma noção de um governo ético desenvolvido sobre si mesmo numa relação com a verdade.

Nessa perspectiva de pensamento, Castro (2009) fala-nos que a governamentalidade abarca, num sentido amplo, o exame das chamadas “artes de governar”, que incluem o estudo do governo de si (ética), o governo dos outros (as formas políticas da governamentalidade) e as relações entre o governo de si e o dos outros. Nessa concepção, entrariam: “o cuidado de si, as diferentes formas de ascese (antiga, cristã), o poder pastoral (a confissão, a direção espiritual), as disciplinas, a biopolítica, a polícia, a razão de Estado, o liberalismo” (CASTRO, 2009, p. 191). Notam-se um alargamento da noção de governamentalidade e um entendimento de que poderíamos, ao encontro do que nos propõe Noguera-Ramírez (2013), compreender a governamentalidade como uma opção metodológica, uma lente que nos permite ver o exercício de diferentes racionalidades e suas intrínsecas relações com o poder e com o governo dos outros flexionados a um governo de si.

De acordo com Fimyar (2009), a governamentalidade está relacionada com os modos de se pensar sobre o Estado e a as diferentes mentalidades de governo ali presentes. A “analítica da governamentalidade examina as práticas de governo em suas complexas

relações com as várias formas pelas quais a verdade é produzida nas esferas social, cultural e política” (FIMYAR, 2009, p.35). Ainda para a autora, com o termo *governamentalidade*, Foucault marca uma interdependência entre o exercício do governo (práticas) e as mentalidades que sustentam as práticas. Veiga-Neto (2002) trata da expressão *governo* dizendo que, diferentemente da forma conhecida da palavra *governo* (geralmente grafada com G maiúsculo), ligada à administração pública (Governo da República, Governo Municipal, Governo do Estado), a palavra *governamentalidade* inclui as diversas formas de governar. Como não há, na língua portuguesa, outro vocábulo que possa distinguir um sentido de governo do outro — a palavra *governo*, nos dicionários, refere-se tanto à instituição e ao âmbito administrativo do governo quanto à ação de governar —, *governamentalidade* seria a mais apropriada. Nessa medida, podemos pensar que *governamentalidade* é uma grade para podermos analisar as diferentes formas de governar — o governo — que incluem as práticas exercidas sobre os outros e sobre si. Corroborando, Aquino (2013) trata da *governamentalidade* como uma espécie de dobradiça que articula os chamados domínios do ser-poder e do ser-consigo.

No caso desta pesquisa, utilizo o refinamento dado ao termo pelo próprio Foucault no ano de 1982, em que chama de *governamentalidade* “o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 1994, p. 2) como lentes capazes de ajudar-me a compreender como fomos sendo constituídos e nos constituímos a partir de práticas que se instituem como verdades. Para Lockmann (2013), a *governamentalidade* poderia ser pensada como o conjunto de tecnologias de governo que desenvolvem uma espécie de governo político-ético (LOCKMANN, 2013), ou seja, desenvolvem concomitantemente ações de uns sobre os outros (tanto no âmbito individual quanto coletivo) e ações nas quais cada sujeito opera sobre si mesmo, moldando suas condutas e modificando seus comportamentos. Ao usar a *governamentalidade* como grade de análise, examino como certas práticas atuais dos professores de Educação Física se tornam verdades e quais os efeitos desses arranjos para os outros e para si.

O conceito de *governamentalidade* orienta-me a ver as redes e as tramas que incidem sobre os sujeitos, pois nos permite refletir sobre como, em uma determinada racionalidade, são organizados modos de conduzir os sujeitos e tecnologias de poder, tanto no campo das técnicas de dominação quanto no das técnicas de si. “O objetivo da *governamentalidade* é o de estudar a ‘instância reflexiva’ das práticas de governo e sobre as práticas de governo” (AVELINO, 2011, p. 27) e, a partir disso, compreender como a produção de determinadas

verdades incidem sobre os sujeitos, conduzindo-os e, ao mesmo tempo, agindo para que tomem essas verdades para si.

Nesse sentido, o estudo da governamentalidade não pode deixar de lado a relação do sujeito consigo mesmo (HS, 241). O estudo das relações entre o governo dos outros e o governo de si, no marco da governamentalidade, permite, por outro lado, a articulação de estratégias de resistência (CASTRO, 2009, p. 191).

Ao utilizar a governamentalidade como grade de análise deste trabalho, proponho compreender os arranjos deste tempo: as tecnologias, as técnicas, as estratégias de condução postas em circulação, as verdades que se instituem como naturais e que nos conduzem. Quando analiso práticas atuais docentes, buscando, num olhar genealógico, as condições de possibilidade que as instituíram, e, ao mesmo tempo, quando procuro ver as verdades para as quais nos inclinamos, estou, de certo modo, passando por uma análise que se preocupa em entender os modos de exercício do governo, as mentalidades que os sustentam e as formas como nos inclinamos a esses modos. Posso dizer que estou propondo uma análise com as lentes da governamentalidade. Acredito que a definição do que entendo por governamentalidade e do uso que dela faço neste trabalho é importante para o desenrolar desta pesquisa, que está, de diferentes maneiras, fazendo referência a esse conceito.

A opção pelo uso da governamentalidade como lente teórico-metodológica conduziu-me a pensar nos diversos modos de exercício de governo em que as práticas dos professores de Educação Física se estabeleceram. Para esse recuo, foi necessário lançar mão de um olhar genealógico sobre as práticas dos docentes em Educação Física, problematizando a forma como distintas práticas constituíram uma área chamada Educação Física no contexto brasileiro, a qual hoje é de responsabilidade de professores de Educação Física. A opção do uso da genealogia atende à minha pretensão de fazer uma história dessas práticas que fuja de uma linearidade, mas que deixe emergir os diferentes saberes, as discontinuidades, as relações saber-poder, os arranjos, as condições de possibilidade que constituíram as práticas docentes em diferentes racionalidades.

Todavia, embora meu *corpus* de análise atravesse o exame dos diferentes discursos que envolvem e compõem práticas atuais dos docentes de Educação Física, isso não significa que me situarei na esteira daquilo que Veiga-Neto (2007) entende como o *1º domínio de Michel Foucault: o ser-saber* e que empreenderei uma pesquisa arqueológica. “É claro que

agora os discursos também são lidos e analisados, mas isso é feito de modo a mantê-los em constante tensão com práticas de poder” (VEIGA-NETO, 2007, p. 58-59). Para Foucault, no curso *Em Defesa da Sociedade*:

A genealogia seria, pois, relativamente ao projeto de uma inserção dos saberes na hierarquia do poder próprio da ciência, uma espécie de empreendimento para dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico. A reativação dos saberes locais — "menores", talvez dissesse Deleuze — contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos de poder intrínsecos, esse é o projeto dessas genealogias em desordem e picadinhas. Eu diria em duas palavras o seguinte: a arqueologia seria o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia, a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessujeitados que daí se desprendem. Isso para reconstituir o projeto de conjunto (FOUCAULT, 2010, p. 15-16).

Para Veiga-Neto e Lopes (2010), uma pesquisa de inspiração genealógica “não nega os objetos estudados; ela ‘apenas’ revela o que eles tiveram e 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). Na genealogia, segundo Castro (2009), são colocadas em funcionamento três regras metodológicas: o princípio da descontinuidade — discursos como práticas descontínuas, sem pensar que sob um discurso pronunciado exista um discurso ilimitado, silencioso e contínuo que é censurado; o princípio da especificidade — em que não há uma providência pré-discursiva; e o princípio de exterioridade — dirigir-se às condições externas de surgimento dos discursos.

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).

Nesta pesquisa, valho-me de um olhar genealógico, como entendido por Foucault. Na opção pela genealogia, está a utilidade de empreender um estudo que analise as condições de possibilidade para a emergência das atuais práticas docentes, engendradas dentro de um arcabouço que nos constitui e nos conduz nas relações entre saber, poder e verdade. Operar com essas estratégias teórico-metodológicas possibilitará um olhar que também se coloca como rede. Não há uma primazia na análise ou um modo de ver que seja universal. É um

entendimento de que tudo é contingente e tramado, enredado de e em diversas formas. Não há algo acima, tudo é rizomático (DELEUZE, GUATTARI, 2000).

O exame das práticas docentes atuais sob a égide da governamentalidade, buscando imprimir uma pesquisa genealógica, foi o rumo mais profícuo que me possibilitou enxergar as relações de poder nas tramas de um discurso inclusivo. A Tese parte de uma questão do presente, mapeando práticas docentes atuais e mostrando que essas práticas fazem parte de certa racionalidade política, econômica e social que organiza, conduz e constitui as formas de vida. Contudo, as formas de vida também constituem essa racionalidade. Após analisar essas práticas na Contemporaneidade, este estudo faz um recuo genealógico, procurando ver os enredos que construíram as práticas em Educação Física no Brasil e buscando, nessa emergência, recorrências que nos permitam entender os dias atuais. A governamentalidade é a principal ferramenta escolhida, não porque com ela seja possível operar com os materiais, mas porque nos permite compreender o lugar e o tempo em que vivemos.

Nos próximos capítulos, ao aprofundar os detalhes da pesquisa, procuro tornar inteligíveis as considerações que brevemente descrevi e que conduziram a elaboração desta Tese.

## **CAPÍTULO II: A CONSTITUIÇÃO DE UMA RACIONALIDADE INCLUSIVA**

---

*A inclusão, ao ocupar o status de imperativo de Estado e tornar-se uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade, passa a se inserir dentro de uma grade de inteligibilidade que promove, entre outras coisas, a ampla circulação das pessoas, os fluxos internos nos organismos de Estado, a diversidade, a diferenciação entre coisas comparáveis e visíveis, o borramento das fronteiras, o consumo, a produção cultural, a concorrência e a competição entre indivíduos, a autonomia, o empreendedorismo, a caridade e a solidariedade.*  
(LOPES; FABRIS, 2013, p. 7-8)

O olhar para práticas atuais<sup>18</sup> dos professores de Educação Física permitiu-me entender que estamos diante de eventos que têm um arranjo, um fio condutor, algo que lhes dá condições de existir, ou seja, estamos olhando para fatos que têm em comum as condições de possibilidade que permitiram seu funcionamento. Entendo que tais práticas se tornaram verdades e são possíveis a partir de uma intensa conexão com o lugar que a inclusão assume na racionalidade atual. Como apontam Lopes e Fabris (2013) na epígrafe acima, a inclusão, ao ocupar o *status* de imperativo de Estado, insere-se numa grade de inteligibilidade que, dentre outros aspectos, promove a circulação dos sujeitos, modificando seus modos de vida. Tais mudanças, contudo, não são desacompanhadas de formas de regulação e controle que intentam, dentre outras coisas, planejar a vida e controlar os riscos dos mais variados indivíduos que ora circulam. Nessa esteira de pensamento, problematizo que certas práticas atuais docentes são formas de atuação que emergem dentro desse emaranhado de ações que procuram intervir e regular os variados modos de vida, aproximando todos de um lugar seguro e desejável. Para Lopes e Fabris (2013), além de a inclusão como imperativo de Estado apresentar-se “como algo que se impõe a todos, necessita contar com normativas para se fazer

---

<sup>18</sup> Atuação do professor de Educação Física nas escolas de turno integral, que foram constituídas pelo Programa Mais Educação; atuação do professor de Educação Física em escolas regulares com alunos com e sem deficiência, que foram atravessadas e reguladas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; atuação do professor de Educação Física em projetos esportivos do Governo Federal, constituídos pelo Programa Segundo Tempo, pelo Programa Atleta na Escola e pelo Programa Esporte na Escola; atuação do professor de Educação Física na Atenção Básica em saúde, constituído pelos Núcleos de Apoio à Saúde da Família e pelo Programa Academia da Saúde e atuação na Saúde Mental, atravessados pela criação dos Centros de Atenção Psicossocial. Práticas atravessadas, constituídas ou reguladas por ações do Estado brasileiro entre os anos de 2001 e 2014. Tais práticas foram escolhidas como objeto de estudo desta pesquisa, embora a atuação dos professores de Educação Física na atualidade não esteja restrita a elas.



valer e legislar sobre as práticas” (*ibidem*, p. 110). No exame das principais estratégias que acionam os professores de Educação Física a atuarem na Atenção Básica em saúde, nas escolas inclusivas, na educação integral e nos projetos esportivos do Governo, encontram-se potentes ações que indicam a conexão com este momento social, político e econômico, que dispõe a inclusão como uma verdade, como um imperativo de Estado.

Quando me interessei em pesquisar sobre inclusão, ainda não havia pensado em todos os arranjos que hoje noto em torno dessa temática e também não suspeitava de todas as tramas que compunham esse processo. Contudo, hoje posso afirmar que, no mesmo entendimento de Lopes e Veiga-Neto (2011), concordo que a inclusão toma forma e corpo na Contemporaneidade, adentrando as agendas políticas, econômicas e sociais. É um discurso que prolifera dos mais distintos modos, ganhando uma visibilidade e um *status* de verdade. Ao olharmos para o nosso entorno, podemos ver as inúmeras campanhas produzidas em favor dessa política, ora por órgãos e agências ligadas ao Governo, ora pela iniciativa privada. Numa troca de sentidos e de palavras, podemos pensar que a inclusão não discrimina ninguém. Todos são, de um modo ou de outro, capturados, gerenciados, controlados.

Todavia, embora esse processo esteja se tornando uma verdade, ao mesmo tempo, também pode ser entendido como um palco de disputas. Em diferentes cenários, disseminam-se opiniões favoráveis ao lado de olhares desconfiados. As ideias sobre inclusão diferem e convergem simultaneamente. Isso não significa que algo possa ser feito para frear a inclusão ou para instaurá-la mais rapidamente; o que cabe é entender esse processo como parte da lógica em que vivemos.

No cenário social, por exemplo, os debates sobre inclusão estão presentes nos movimentos reivindicatórios de direito das minorias. Grupos ligados a movimentos étnico-raciais, de gênero, povos indígenas, pessoas com deficiência, sem-terra, sem-teto, etc., solicitam a todo o momento serem incluídos nos direitos que o Estado, mediante a Carta Magna de 1988, instituiu para todos. Quero dizer que não sou contra esses movimentos. Indo muito além de uma análise que considera as questões como boas ou ruins, procuro desenvolver um exercício analítico que me permita compreender como esses discursos são capturados e/ou mobilizados pelas políticas de inclusão. Destaco que, embora cada grupo esteja reivindicando coisas diferentes e parta de situações e lugares diversos, com visões heterogêneas em muitos aspectos, seus discursos são reunidos pelo Estado, que lança mão dessas confluências para o exercício de um modo de governo.

Há uma educação da população no sentido de que se viva em condições de sustentabilidade, de empresariamento e de autocontrole, mas em diferentes níveis de participação (LOPES, 2009). As políticas de inclusão podem ser entendidas como “envolvidas com uma maior economia entre a mobilização dos poderes e a condução das condutas humanas” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 955). Como trazem Lopes e Fabris na epígrafe deste capítulo, a inclusão apresenta-se nos dias de hoje como um imperativo capaz de promover a ampla circulação das pessoas, o borramento das fronteiras, a mobilização para o consumo e para a concorrência, a pretensa garantia dos direitos sociais, a benevolência e a caridade, dentre outras prerrogativas.

Grande parte das coisas que afirmo e defendo são oriundas dos investimentos em leituras e debates com pesquisadores que trabalham com a temática da inclusão dentro dos Estudos Foucaultianos ou numa perspectiva pós-estruturalista. Assim, quando falo que hoje a inclusão é considerada um imperativo de Estado, que faz parte da racionalidade vigente e mobiliza saberes e táticas que conduzem os diversos sujeitos, não estou sozinha, pois falo baseada em outros estudiosos que desenvolveram seus estudos sobre essas questões. A partir desse convívio, dessa troca e dessas leituras é que hoje construo esta Tese.

Dentre as pesquisas e trabalhos que analisam essa temática e que me ajudam a pensar sobre as escolhas desta Tese, destaco: Tese de Doutorado em Educação de Tatiana Rech (2015), intitulada *Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de flexibilidade*; Tese de Doutorado em Educação de Juliane Marschal Morgenstern (2016), intitulada *Práticas de correção e aprendizagem: produção de subjetividades na Contemporaneidade*; Tese de Doutorado em Educação de Morgana Domênica Hattge (2014), intitulada *Performatividade e inclusão no movimento Todos pela Educação*; Tese de Doutorado em Educação de Rejane Ramos Klein (2010), intitulada *A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica*; Tese de Doutorado em Educação de Kamila Lockmann (2013), intitulada *A proliferação das Políticas de Assistência Social na educação escolarizada; estratégias da governamentalidade neoliberal*; Tese de Doutorado em Educação de Carine Loureiro (2013), intitulada *Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na Educação Pública: estratégias da governamentalidade eletrônica*; Tese de Doutorado em Educação de Eliana Menezes (2011), intitulada *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*; Dissertação de Mestrado em Educação de Tatiana Rech (2010), intitulada *A inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma "verdade" que permanece*; Dissertação

de Mestrado em Educação de Rochele Santaiana (2008), intitulada "*+ 1 ano é fundamental*": *práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do Ensino Fundamental de nove anos* e a Tese de Doutorado, *Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersectorialidade*, também de Rochele Santaiana (2015).

Dar visibilidade a essas pesquisas não quer dizer que outros tantos e bons trabalhos não foram produzidos sobre a inclusão na Contemporaneidade. Significa apenas que, imersa no Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/UFRGS/PPGEDU) e circulando pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq/UNISINOS), essas foram as pesquisas que, neste momento, me ajudaram a pensar a construção desta Tese. Essas pesquisas, embora partam de diferentes objetos de estudo, construídos pelos campos distintos de cada uma das pesquisadoras, põem em circulação um refinado modo de olhar para os discursos sobre inclusão. Mostram-nos que nos mais variados setores sociais — instituições, órgãos públicos e organizações privadas — podemos ver a inclusão instaurar-se como um imperativo de Estado. Trata-se de um movimento que aciona saberes, constitui processos de subjetivação, constrói subjetividades e refina estratégias que intentam governar a cada um e a todos dentro de um modo de vida neoliberal. No desenrolar desta pesquisa, alguns desses trabalhos são trazidos para a conversa, enquanto outros ficaram como uma base, como uma referência que me ajudou a transformar o pensamento.

A fim de aprofundar as discussões e problematizar as condições que hoje nos colocam na situação de sujeitos que tomam as prerrogativas inclusivas como verdades, neste capítulo, trago uma organização de ideias e argumentos que auxiliam na problematização e no entendimento dessas questões. Para conduzir uma ampliação do pensamento sobre as táticas e as técnicas em vigor na racionalidade neoliberal, discuto como diferentes estratégias e práticas foram possíveis dentro de racionalidades distintas e como, de certa forma, possibilitaram que nos tornássemos o que somos hoje; logo após, direciono a discussão para os deslocamentos nas instituições chamadas de confinamento (FOUCAULT, 2007), em conformidade com uma racionalidade que hoje promove a circulação dos sujeitos.

## 2.1 ARTES DE GOVERNO

*O problema é deixar agir o saber do passado sobre a experiência e a prática do presente. Não é em absoluto para laminar o presente numa forma reconhecida no passado, mas que valeria no presente. Essa transferência dos efeitos políticos de uma análise histórica sob a forma de uma simples repetição é sem dúvida o que há de se evitar a qualquer preço (FOUCAULT, 2008b, p. 180-181).*

Na intenção de explicar o elo entre inclusão e racionalidade neoliberal, faço um recuo para entender o modo como fomos governados, percebendo outras racionalidades. Apoio-me nos trabalhos de Michel Foucault e de outros pesquisadores que trabalham com o aporte teórico dos Estudos Foucaultianos, analisando as condições que permitiram que o Estado se tornasse governamentalizado (FOUCAULT, 2008a).

Para tal empreendimento, inicio sublinhando o conceito de racionalidades. Segundo Avelino (2011), Foucault entendia como racionalidades “os conjuntos de prescrições calculadas e razoáveis que organizam instituições, distribuem espaços e regulamentam comportamentos; nesse sentido, as racionalidades induzem uma série de efeitos sobre o real” (AVELINO, 2011, p. 32). De acordo com Castro-Gomez (2010), para Foucault, o conceito de racionalidade é utilizado para referir-se ao funcionamento histórico de práticas que se inserem em relações de poder. Marín-Díaz (2012), ao desenvolver sua Tese de Doutorado, intitulada *Autoajuda e Educação: uma genealogia das antropológicas contemporâneas*, na perspectiva dos Estudos Foucaultianos, aponta que, para compreender a governamentalidade como perspectiva de análise, é fundamental entender o conceito de racionalidade. Para a autora, esse conceito “supõe a existência de certa lógica que opera tanto nas instituições quanto na conduta dos indivíduos e nas suas relações sociais e políticas. Tal racionalidade age como um programa que orienta o conjunto da conduta humana [...]”. (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 25). Entendo racionalidade como uma organização que nos conduz no social, no econômico, nas instituições, dando sentido, produzindo e sendo produto de nossas práticas. Ao mesmo tempo, a ideia de racionalidade não é de algo fixo, mas de algo que deve ser compreendida como sempre em fluxo, em movimento, constituindo-se pelos modos de ser. Com isso, creio que fazer um recuo estratégico e olhar para outros momentos em que os sujeitos eram conduzidos de maneira diversa é uma opção metodológica importante para esta pesquisa, pois

possibilitará o entendimento de como nos constituímos, fomos posicionados e nos posicionamos hoje.

Foucault, no desenvolvimento do curso *Segurança, Território, População* (1978), ministrado no Collège de France, mostra como emergiu a Razão de Estado no século XVI a partir da crise do pastorado e com a união do poder político ao poder pastoral. Para chegar a essas afirmações, Foucault (2008a) procura entender como se passa a governar os homens, analisando organizações e modelos anteriores. Ao examinar o governo grego, por exemplo, Foucault entende que o modo de conduzir era mediante a cidade (*Polis*) e que não se governavam os indivíduos, mas a cidade. Já ao analisar o modelo hebraico — introduzido no Ocidente por meio do Cristianismo —, Foucault percebe que era um modelo que agia sobre os indivíduos; governava-se a cada um e a todos, era o chamado poder pastoral, que se estendeu por quase 15 séculos. Para Castro-Gomez (2010), no século XVI, uma atitude crítica começou a generalizar-se pela Europa e traduziu-se em um mal-estar canalizado pela Reforma Protestante. O pastorado atuou como uma espécie de dobradiça que uniu os diferentes fenômenos: “o desenvolvimento de uma economia mercantil a partir da Conquista da América, as crises da economia rural, o status dos assalariados urbanos, a extensão da alfabetização, etc.” (*ibidem*, p. 109 — tradução minha). Ainda para o autor, os elementos que durante 15 séculos permaneceram separados — a racionalidade pastoral e a racionalidade política — começaram a unir-se.

Ainda assim, temos a Soberania como forma de exercício do poder. O poder era centrado no governante, e o alvo do poder era o território; o objetivo era manter o território. Com o fim do feudalismo e a criação de estados territoriais, administrativos e coloniais, além da citada crise do pastorado, há uma crise no modelo soberano. Para Foucault (1990), uma das condições que possibilitam a razão de Estado é a incorporação das tecnologias de governo do pastorado à racionalidade de Estado: “a racionalidade política cresceu e se impôs ao longo de toda a história das sociedades ocidentais. De início ela se instalou na ideia do poder pastoral, depois na de razão de Estado. Seus efeitos inevitáveis são a individualização e a totalização” (FOUCAULT, 2006, p. 367). Nas palavras de Castro-Gomez (2010), a função do poder pastoral dividir-se-á em: “por um lado, centralizar o poder nas mãos de um soberano que governa sobre a base dos direitos; por outro, velar pelo cuidado da população” (*ibidem*, p. 110 — tradução minha). Dessa forma, temos as condições de possibilidade para o aparecimento da Razão de Estado, essa “outra maneira de pensar o poder, outra maneira de pensar o reino, outra maneira de pensar o fato de reinar e de governar, outra maneira de pensar o reino do céu

e o reino terrestre. Essa heterodoxia é que foi identificada como e chamada de política” (FOUCAULT, 2008a, p. 384).

Com o desenvolvimento da Razão de Estado e o estabelecimento dessa política, temos as condições de possibilidade para o surgimento de um modelo de Sociedade Disciplinar, pois, mais do que administrar, é preciso administrar no detalhe, dominar. “As disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação” (FOUCAULT, 2007, p. 118). Numa sociedade em que a racionalidade era baseada num modelo disciplinar (FOUCAULT, 2007), as diversas instituições de sequestro buscavam atingir cada indivíduo a partir de uma norma, de um princípio de comparação. A necessidade de se ter um corpo dócil passava pela imposição de uma disciplina a todos; havia um padrão a seguir, uma norma estabelecida previamente. A disciplina “dissocia o poder do corpo; faz dele, de um lado, uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação estrita” (FOUCAULT, 2007, p. 119).

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal, precisamente, quem é capaz de se conformar a essa norma e anormal quem não é capaz (FOUCAULT, 2008a, p. 75).

A disciplina lança mão de um conjunto de estratégias que operam modos de condução dos sujeitos utilizando a norma como modelo. Há deslocamentos no modo de condução das condutas. Não mais o soberano, mas o poder político assume a tarefa de gerir a vida. A máxima do deixar viver, fazer morrer — típica da Soberania —, a partir de um conjunto de condições, vai sendo deslocada para um fazer viver, deixar morrer. Esse exercício, chamado de biopoder, desenvolveu-se a partir do século XVII em duas formas interligadas “por um feixe intermediário de relações” (FOUCAULT, 1988, p. 131): uma anátomo-política do corpo e uma biopolítica da população. Até o século XVIII, as técnicas de governo que tinham por modelo o Poder Soberano estavam bloqueadas, e, de acordo com Foucault, (2008a) os motivos eram:

Portanto, por um lado, um quadro amplo demais, abstrato demais, rígido demais da soberania e, por outro, um modelo estreito demais, frágil demais, inconsistente demais, que era o da família. [...] Como fazer para que quem governe possa governar o Estado tão bem, de uma maneira tão precisa, meticulosa, quanto se pode governar uma família? E, com isso mesmo, se

estava bloqueado por essa ideia da economia que, ainda nessa época, se referia unicamente à gestão de um conjunto constituído pela família e pela gente da casa. A gente da casa e o pai de família, de um lado, o Estado e o soberano, do outro: a arte de governar não podia encontrar sua dimensão própria (FOUCAULT, 2008a, p. 137).

Já a partir do século XVIII, mudanças como “a expansão demográfica [...] ligada por sua vez, à abundância monetária, ligada por sua vez ao aumento da produção agrícola” (FOUCAULT, 2008a, p. 137-138), possibilitam o desbloqueio dessa arte de governar relacionado com a emergência do problema da população. Também conectado com esse processo, temos o uso da Estatística como uma ciência de governo: “a Estatística, que havia funcionado até então no interior dos marcos administrativos, [...] descobre e mostra, pouco a pouco, que a população tem suas regularidades próprias: seus números de mortos, seu número de doentes, suas regularidades de acidentes” (FOUCAULT, 2008a, p. 138).

É essa ciência do Estado, a Estatística, que vai mostrar a família no interior da população como um apoio para o governo. A família, que era modelo, vai se tornando um instrumento para o governo. Em meados do século XVIII, as campanhas sobre mortalidade, casamento, vacinação, entre outras, passam a ser racionalizadas para atingir a família. A população passa a ser entendida como fim — o que possibilita que a população desbloqueie as artes de governar é que ela elimina o modelo da família; é a meta final do governo, “sujeito de necessidades, de aspirações, mas também objeto nas mãos do governo” (FOUCAULT, 2008a, p. 140).

Assim, em meados do século XVIII, com o desbloqueio das artes de governar, com o advento da população como fim do Governo e a ressignificação da Estatística como ciência de Estado, temos os mecanismos de segurança que passam a relacionar-se com um modo de exercer o poder que considera centralmente a população e o homem-espécie — a biopolítica. Os mecanismos desse exercício do poder, aliados aos mecanismos disciplinares, estabelecem dispositivos de segurança e passam a gerir a população, utilizando-se da contagem dos nascimentos e óbitos, do controle da escassez alimentar, das campanhas de vacinação, etc., constituindo uma Sociedade de Segurança (FOUCAULT, 2008a). Nessa configuração, temos o aparecimento de noções novas para os termos *caso*, *risco*, *perigo*, *crise* — pelo menos em seu campo de atuação e nas técnicas requeridas —, pois surge uma série de formas de intervenção que consistem em “levar em conta o conjunto de descontinuidades, sem ruptura, dos doentes e não-doentes, isto é, em outras palavras, a população, e em ver nessa população

[...] o que é normalmente esperado, em matéria de acometimento de doença, em matéria de morte ligada à doença” (*ibidem*, p. 81).

No entendimento da população como fim, analisando suas discontinuidades — seu aspecto numerável —, é possível pensar na centralidade que a noção de risco toma para os mecanismos de segurança, e, a partir dessa compreensão, institui-se outro modo de normalização. Após a produção das estatísticas, são pensados os riscos e elaboradas estratégias que atuem como precaução. Desse modo, além de saber o que é normalmente esperado, também se procura “reduzir as normalidades mais desfavoráveis, mais desviantes em relação à curva normal geral, reduzi-las a essa curva normal, geral” (FOUCAULT, 2008a, p. 82). Nota-se uma preocupação com os desviantes, com aqueles que não fazem parte da faixa de normalidade, com os marginalizados, os quais também são alvo dos mecanismos de segurança e podem significar um risco. Bujes (2010), com base em Ewald, aponta que no campo da segurança nenhum evento, nenhum risco existe na realidade, mas, ao mesmo tempo, todos os eventos podem suscitar a possibilidade de riscos, o que dependerá “do modo como o perigo é analisado, o evento considerado” (BUJES, 2010, p. 160).

Lazzarato (2008), trazendo a doença como exemplo, aponta que os dispositivos de segurança, por meio das estatísticas, desenham uma cartografia diferencial da normalidade ao calcularem os riscos de contágio em cada faixa etária, cidade, profissão. Seria uma gestão dos riscos e das normalidades intervindo sobre os acontecimentos possíveis, e não sobre os fatos. Mais do que agir sobre algo que já aconteceu, a ideia é intervir naquilo que poderá acontecer. Assim, é plausível entender a produtividade de um saber estatístico na fabricação dos riscos. Para haver uma ação, é preciso que se tenha um alvo, um grupo a ser atingido. Esse alvo é produzido pelo saber estatístico.

Ainda sobre norma, Ewald (1993) afirma que, embora a norma estabeleça as medidas que devem ser seguidas e apreciadas, o que importa são as regularidades que se estabelecerão em relação ao cumprimento daquelas medidas, assim vistas como a média. A norma constitui-se por um conjunto de regularidades e estabelece a maioria, a média, o normal e o anormal.

Temos, portanto, um sistema que é, creio, exatamente o inverso do que podíamos observar a propósito das disciplinas. Nas disciplinas partia-se de uma norma e era em relação ao adestramento efetuado pela norma que era possível distinguir, depois, o normal do anormal. Aqui, ao contrário, vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis. [...] Logo, eu diria que não se trata



mais de uma *normação*, mas sim, no sentido estrito, de uma *normalização* (FOUCAULT, 2008a, p. 82-83 — grifos meus).

Ao pensar sobre esses diferentes movimentos que constituíram certas racionalidades, pode-se dizer que, a partir dos dispositivos disciplinares, existe um processo de normação em que a norma é posicionada em primeiro lugar; depois, os indivíduos são comparados em relação àquela norma e designados como normais ou anormais. Com os dispositivos de segurança, a norma age num processo de normalização, em que a definição de quem é normal ou anormal é feita pelas regularidades. Lopes e Fabris (2013) lembram que as operações da norma agenciadas por dispositivos disciplinares ou de seguridade não são excludentes e que normalizar seria uma ação de dobradiça de práticas disciplinares e de regulação sobre os sujeitos. Além disso, para as autoras, “a normalidade (média) somada à noção de inclusão como imperativo de Estado, agem contando com um outro tipo de operação, a *normatização*” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 44 — grifo meu).

Sublinho a recomendação de Foucault de que não devemos entender que há substituição de uma sociedade de soberania por uma de disciplina e desta por uma sociedade de segurança. Para o autor, temos um triângulo, uma “gestão governamental cujo alvo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2008a, p. 143). Além disso, ele destaca que, mais importante do que compreender a estatização da sociedade, é entender a “Governamentalização do Estado” (*ibidem*, p.145). Nesse entendimento, ao falar em governamentalidade no curso intitulado *Segurança, Território, População*, Foucault refere que “vivemos na era da ‘governamentalidade’, aquela que foi descoberta no século XVIII” (FOUCAULT, 2008a, p. 145) e que permitiu a sobrevivência do Estado. Nascida da pastoral cristã, apoia-se numa técnica diplomático-militar e adquire dimensões graças aos instrumentos de “polícia” dos séculos XVII e XVIII. Esse Estado, então, deve ser compreendido em seus limites, e sua sobrevivência, “a partir das táticas gerais da governamentalidade” (*ibidem*, p.145).

A seção a seguir avança nessa compreensão, discutindo como, a partir do estabelecimento dessa razão de Estado, chegamos ao modo como se exerce o governo nos dias de hoje, ainda utilizando a governamentalidade como grade de análise.

## 2.2 NEOLIBERALISMO E INCLUSÃO

*[...] para analisar a inclusão não basta mapear o presente a partir de coleta de políticas, leis, regulamentos, histórias de vida, testemunhos, estatísticas, etc. É condição para entender sua emergência focar acontecimentos passados, buscando estabelecer, sempre de forma arriscada e perigosa, relações entre acontecimentos aparentemente desconexos, mas que são capazes de nos fazer entender aquilo que nos tornamos, aquilo pelo que lutamos e aquilo que acreditamos no presente. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 19).*

Além da aproximação já realizada, e seguindo as recomendações das autoras acima de que, para entender a inclusão, é preciso compreender as condições que a fazem emergir, acredito na importância de continuar a trilhar as discussões de Foucault a respeito das “artes de governar”, seguindo da governamentalização do Estado até os dias de hoje. A intenção é direcionar o debate para pensar o estabelecimento do imperativo da inclusão no Brasil na Contemporaneidade. Para tal, proponho o exame do liberalismo e sua mudança de ênfase para um modelo neoliberal, a partir da análise do curso *Nascimento da Biopolítica*, ministrado em 1979 por Michel Foucault no Collège de France.

A Razão de Estado foi pensada a partir da percepção de que era preciso governar mais. O Estado precisava administrar cada um no detalhe. Já no liberalismo, trata-se de governar menos, deixando o mercado aparecer; é um “limitar do interior o exercício do poder de governar” (FOUCAULT, 2008b, p. 39). As leis são regidas pelo mercado.

O liberalismo deve ser analisado, então, como princípio e método de racionalização do exercício de governo [...]. Enquanto toda a racionalização do exercício do governo visa a maximizar seus efeitos, diminuindo, o máximo possível, o custo [...], a racionalização liberal parte do postulado de que o governo não poderia ser seu próprio fim. Não tem em si próprio sua razão de ser e sua maximização, mesmo nas melhores condições possíveis, não tem de ser o seu princípio regulador. Nisso, rompe com essa “razão do Estado”, que desde o final do século XVI tinha buscado no exercício e no reforço do Estado a finalidade capaz de justificar uma governamentalidade crescente e de regular o seu desenvolvimento (FOUCAULT, 1997, p.90).

Castro (2009) afirma que devemos entender o liberalismo como uma racionalização do exercício do governo que aplica o princípio da máxima economia e sustenta que a ação de governar a conduta dos indivíduos não pode ser um fim em si mesmo. O autor também diz

que o mercado foi o lugar privilegiado para provar a necessidade de limitar a ação do governo, pois a “economia mostra uma incompatibilidade de princípio entre o desenvolvimento ótimo do processo econômico e a maximização dos processos governamentais” (CASTRO, 2009, p.244). Para Lazzarato (2008), o liberalismo é uma “arte de governar que assume o mercado como teste, como instrumento de inteligibilidade, como verdade e medida da sociedade”, em que por mercado é preciso entender “não a igualdade de troca, mas a concorrência e desigualdade” (LAZZARATO, 2008, p. 44).

Foucault (2008b) também analisa o que ele chama de crise do liberalismo. Para o autor, a arte liberal de governar introduz ou é vítima do que pode ser chamado de “crises de governamentalidade” (*ibidem*, p. 93). Crise que acontece a partir do aumento do custo do exercício de liberdade, do aumento dos custos compensatórios de liberdade. Intervenções realizadas para garantir liberdade acabaram gerando a crise da arte liberal.

É precisamente a crise atual do liberalismo: o conjunto desses mecanismos que, desde os anos 1925-1930, tentaram propor fórmulas econômicas e políticas que garantam os Estados contra o comunismo, o socialismo, o nacionalismo, o fascismo, esses mecanismos, garantias de liberdade, instalados para produzir esse "a mais" de liberdade ou para reagir às ameaças que pesavam sobre essa liberdade foram todos da ordem da intervenção econômica, isto é, da subjugação ou, em todo caso, da intervenção coercitiva no domínio da prática econômica (FOUCAULT, 2008b, p. 93-94).

Considera-se que essa crise tenha possibilitado o desenvolvimento do liberalismo a partir da segunda metade do século XX, segundo duas vertentes: o ordoliberalismo alemão e o liberalismo americano da Escola de Chicago. De acordo com Foucault (2008b), no pós-guerra, o desenvolvimento do ordoliberalismo alemão procurou resolver o problema de tornar aceitável aos olhos dos outros um Estado que não existia. Para tanto, foi preciso inverter a fórmula e “adotar a liberdade de mercado como princípio organizador e regulador do Estado, desde o início da sua existência até a última forma das suas intervenções. Em outras palavras, um Estado sob a vigilância do mercado em vez de um mercado sob a vigilância do Estado” (*ibidem*, p. 158-159). O ordoliberalismo caracterizou-se por uma economia de mercado concorrencial, mas também intervencionista social, considerando que:

[...] tanto a intervenção governamental deve ser discreta no nível dos processos econômicos propriamente ditos, como, ao contrário, deve ser maciça quando se trata desse conjunto de dados técnicos, científicos, jurídicos, demográficos, digamos, *grosso modo*, sociais, que vão se tornar agora cada vez mais o objeto da intervenção governamental (FOUCAULT, 2008b, p. 194 — grifo do autor).

Nessa perspectiva, os alemães chamaram de individualização da política social a política que terá por instrumento a capitalização mais generalizada possível para todas as classes sociais, o seguro individual e mútuo e a propriedade privada. Não se trata de garantir aos indivíduos uma cobertura social dos riscos, “mas de conceder a cada um uma espécie de espaço econômico dentro do qual podem assumir e enfrentar os riscos. O que nos conduz, claro, à conclusão de que, pois bem, só há uma política social verdadeira e fundamental: o crescimento econômico” (FOUCAULT, 2008b, p. 197-198).

Segundo Foucault (2008b), o neoliberalismo americano tem diferenças em relação ao alemão. Uma delas é o entendimento dessa prática como forma de vida. Enquanto na Alemanha está ligada ao jogo político, nos Estados Unidos, é um modo de pensar e de agir. A prática da Escola de Chicago, que para Foucault foi a que mais se estabeleceu, orientando as políticas econômicas dos países ocidentais e depois atingindo quase todo o mundo, buscava “estender a racionalidade do mercado, os esquemas de análise que ela propõe e os critérios de decisão que sugere a domínios não exclusivamente ou não prioritariamente econômicos” (FOUCAULT, 1997, p. 96).

Foucault (2008b) também discute a Teoria do Capital Humano como parte dessa racionalidade. De acordo com Costa (2009), “a economia política passa a ter como objeto o comportamento humano, ou melhor, a racionalidade interna que o anima” (*ibidem*, p. 176), estudando o trabalho dos indivíduos como uma conduta econômica. O capital humano remete a uma não-separação entre o capital e o trabalho e constitui-se de elementos inatos e adquiridos. Para Foucault (2008b), seriam dois processos: a “incursão da análise econômica num campo até então inexplorado e [...] a possibilidade de reinterpretar em termos econômicos e em termos estritamente econômicos, todo um campo que, até então, podia ser considerado, e era de fato considerado, não-econômico” (FOUCAULT, 2008b, p. 302). O autor aponta que o neoliberalismo é um retorno ao *homo oeconomicus*, mas não aquele parceiro de troca, mas o que é empresário de si mesmo.

No neoliberalismo — e ele não esconde, ele proclama isso —, também vai se encontrar uma teoria do *homo oeconomicus*, mas o *homo oeconomicus*, aqui, não é em absoluto um parceiro da troca. O *homo oeconomicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro da troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda (FOUCAULT, 2008a, p. 310-311).

Para a racionalidade neoliberal, é preciso que o sujeito se torne governamentalizável para então existir a possibilidade de agir sobre ele. Contudo, isso apenas será possível se o sujeito tornar-se um *homo oeconomicus* (FOUCAULT, 2008b). Duarte (2009), ao analisar as novas figuras da biopolítica, destaca que no “centro da consideração foucaultiana sobre a governamentalidade biopolítica neoliberal se encontra a articulação entre a concepção do Homem como *Homo oeconomicus* e a Teoria do Capital Humano” (DUARTE, 2009, p. 46). Podemos dizer que, inseridos na racionalidade atual, somos cada vez mais conduzidos a melhorar e a ampliar nossas habilidades profissionais para mantermo-nos aptos à concorrência. É o advento de uma racionalidade que tem o Estado “pensado como o responsável pela construção social de novas necessidades e maiores competências” (VEIGA-NETO, 2000, p.197). Saraiva e Veiga-Neto (2009) também sublinham que uma das características dessa racionalidade é a competição: “a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico” (*ibidem*, p.189).

Candiotto (2013), ao tratar da biopolítica nos Estados de Bem-Estar Social, afirma que, no período entre guerras e no período que as seguiu, a adjetivação *de Bem-Estar* foi atribuída aos Estados. O *Welfare State* tratou de evitar a morte e fazer viver, cuidando da vida da população por meio de diversas políticas de inclusão educacionais e nutricionais, além de políticas de empregabilidade, previdência e garantia de moradia, lazer, cultura, planos de saúde governamentais e manutenção dos padrões de vida e de consumo. Ao analisar o *Welfare State*, Lopes (2013) mostra uma mudança nessa proposta. No final da década de 1980, acontece “uma grande virada no cenário promissor do *Welfare State*” (*ibidem*, p. 295), em que os Estados diminuem seus investimentos e começam a incorporar práticas do neoliberalismo. É preciso formar sujeitos para serem livres dentro de uma lógica de mercado, garantir que os sujeitos se sintam interpelados pela concorrência, educar para que as pessoas se mobilizem em empreendimentos sociais e fazer com que os sujeitos, cada vez mais, se ocupem de si mesmos e garantam para si as condições que antes eram garantidas pelo Estado (LOPES, 2013). As garantias de responsabilidade do Estado passam a ser realizadas pelos indivíduos, e, para que isso ocorra, todos devem estar incluídos no jogo e devem ser educados para isso.

Destaco ainda outro pilar da racionalidade neoliberal que está nos trabalhos de Foucault: a garantia de uma “não-exclusão do jogo econômico, que, fora disso, deve se desenrolar por si mesmo” (FOUCAULT, 2008b, p. 278). Lopes (2009), observando essa afirmação feita por Foucault no curso *Nascimento da Biopolítica*, propõe pensar a inclusão

como uma característica do neoliberalismo, na medida em que faz a manutenção de todos nas redes do mercado. Segundo a autora, há duas grandes regras que operam no jogo neoliberal: a primeira é manter-se sempre em atividade, e a segunda é ter todos incluídos em diferentes níveis de participação, mas para isso é necessário ser educado para entrar no jogo, permanecer nele e desejar essa permanência.

Ainda de acordo com Lopes (2009), a inclusão, via políticas de inclusão escolares, sociais, assistenciais e de trabalho, funciona como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. Ao estarem incluídas nos grupos, nos registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsa-assistência, na escola, etc., as pessoas tornam-se alvos fáceis das ações do Estado. Trata-se de ações que visam a conduzir as condutas humanas dentro de um jogo com regras definidas no interior dos distintos e dos muitos grupos sociais. Tais regras não engessam as relações, nem mesmo as participações variadas da população e dos indivíduos em cada ação em que se mobiliza. Ademais, todos os indivíduos são alvo dessas políticas, pois há a proliferação de verdades que apontam para que todos se curvem ao imperativo da inclusão.

Embasadas em Miller e Rose (2012), Lopes e Fabris (2013) dizem que, no liberalismo, o Estado estava limitado a si mesmo e considerava que igrejas, organizações filantrópicas e sindicatos lhe eram estranhos, mas necessários. Já na virada do século XIX para o século XX, o Estado começou a governar o social, passando a desenhar uma concepção de Estado responsável pelo bem-estar de cada um; ao mesmo tempo, desenhavam-se estratégias capazes de responsabilizar os indivíduos. Contudo, é na Contemporaneidade que podemos pensar que governar se constitui por meio de “práticas que instituem uma racionalidade econômica que opera tanto sobre as condutas de cada indivíduo quanto sobre a população que se necessita governar” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 29). É possível entender o esforço dispensado para capturar a todos os sujeitos e incluí-los nas normas da racionalidade neoliberal; como apontam as autoras, o Estado “se fortalece operando como um mediador social que articula e cria estratégias capazes de gerir a vida de cada indivíduo e do coletivo da população” (*ibidem*, p. 30).

Podemos entender que, para atingir tal propósito, as reivindicações de direitos das minorias e os movimentos sociais que trabalham em prol da inclusão podem ser capturados e usados como instrumentos do neoliberalismo. Do mesmo modo, ações que visam à melhoria das condições de vida da população, consideradas benevolentes, são políticas de segurança que gerenciam os riscos e prestam serviço à racionalidade vigente. Dessa forma, entendendo

que uma das regras da racionalidade neoliberal é a não-exclusão, compreendo a busca pela inclusão como uma estratégia que visa a posicionar e conduzir os sujeitos dentro dessa racionalidade, colaborando para um gerenciamento dos riscos. Estando no jogo, é preciso que cada um invista em seu capital humano, se torne um empresário de si responsável pelos cuidados consigo que antes eram de responsabilidade do Estado; é necessário, ainda, que se mobilize em empreendimentos sociais e se curve à inclusão como algo bom para todos. Tem-se um movimento que deve atingir a todos indistintamente e que se configura como um imperativo de Estado (LOPES; FABRIS, 2013).

A partir de tal perspectiva, entendo que hoje a inclusão, a partir de uma possível garantia de melhores condições de vida, de universalização e igualdade de direitos individuais e assumida como um imperativo de Estado, pode ser compreendida como uma estratégia social e política que governa os diferentes sujeitos.

### 2.3 DAS INSTITUIÇÕES À CIRCULAÇÃO DOS SUJEITOS

*Não nos perguntamos “o que é o poder? e de onde vem?”, mas — como se exerce? Um exercício de poder aparece como um afeto, já que a própria força se define por seu poder de afetar outras forças (com as quais ela está em relação) e de ser afetada por outras forças (DELEUZE, 2005, p. 79).*

Conforme já foi detalhado, a inclusão como imperativo de Estado é algo recente e, ao mesmo tempo, atrelado a um modo neoliberal de governar o contemporâneo. Podemos dizer que os diversos setores sociais, instituições e sujeitos, ao estarem imersos nos arranjos que conformam a inclusão como uma verdade à qual todos devem curvar-se, também educam e são educados dentro dos preceitos dessa racionalidade, desenvolvendo práticas que atendam a tal configuração.

Nesta subseção, procuro destacar algumas passagens que ajudam a pensar como certas instituições se tornaram responsáveis pela condução dos sujeitos em prol da inclusão. Ao mesmo tempo, intenciono refletir sobre o papel e as configurações desses espaços nos dias de hoje. Para iniciar, a partir das considerações de Foucault, trago exemplos de como os sujeitos considerados anormais foram sendo tratados, governados e conduzidos.

Uma das diferenças de condução e governo pode ser analisada no modo como Foucault (2007) detalhou o “modelo lepra” (Idade Média) e o “modelo peste” (final do século XVII). Para o autor, houve uma significativa mudança entre esses modelos, a partir de um deslocamento nas formas de exercício do poder. Enquanto no primeiro modelo — no tratamento dos leprosos — imperava a exclusão, a separação rigorosa, o exílio para o mundo exterior, no segundo — no tratamento da peste —, acontece um enclausuramento, uma análise detalhada, uma definição minuciosa do espaço habitado. “Todos os mecanismos de poder que, ainda em nossos dias, são dispostos em torno do anormal, para marcá-lo como para modificá-lo, compõem essas duas formas de que longinquamente derivam” (FOUCAULT, 2007, p. 165). O deslocamento de um modelo pelo outro é relacionado por Foucault ao processo de invenção das tecnologias positivas de poder (CASTRO, 2009). Lopes e Fabris (2013) dizem que, no final da Idade Média, os “reconhecidos como anormais ganham direito à vida, porque são reconhecidos pela Igreja como criaturas de Deus” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 47). A anormalidade deixa de ser excluída e passa a ser segregada, tratada nas instituições de confinamento.

Com o advento das práticas disciplinares, é possível perceber que as chamadas instituições de sequestro — asilo psiquiátrico, a penitenciária, a casa de correção, os estabelecimentos de educação, os hospitais, etc. — funcionam mediante uma divisão binária, marcando: louco-não louco; perigoso-inofensivo; normal-anormal. São lugares que se ocupam de técnicas que procuram medir, controlar e corrigir (FOUCAULT, 2007). Cada uma delas, portanto, tinha em seu propósito conhecer os sujeitos para controlá-los, educá-los para serem dóceis e, se necessário, corrigi-los, em operações que faziam parte de uma lógica disciplinar de condução das condutas, de governo.

Esses lugares, enquanto exerciam um efeito de normação sobre os sujeitos, também conheciam e governavam cada um. Com a definição de uma norma *a priori* e pelo conjunto observável da população, instituem-se o normal e o anormal, e, para que se pudesse viver dentro da racionalidade disciplinar da Modernidade na Europa, foi preciso “criar instituições capazes de educar os recém-chegados [...] bem como aqueles considerados anormais” (LOPES; FABRIS, 2013 p. 50). Nesse caso, “a escola foi a que mais se mostrou produtiva na vigilância e no controle dos indivíduos” (*ibidem*, p. 50).

Com a governamentalidade pode-se, por exemplo, compreender melhor por que a educação escolar tornou-se, ao mesmo tempo, objeto e objetivo centrais para o Estado moderno. E, na medida em que a escola tornou-se a



instituição capaz de melhor e mais vigorosamente articular a genealogia do sujeito com a genealogia do Estado, também se compreende que a escola tem um papel preponderante nas transformações do mundo contemporâneo (TRAVERSINI, VEIGA-NETO, 2009, p. 16).

Com isso, não se retira o papel de outras instituições, mas se realça a importância da instituição escolar para a conformação de um tipo de sociedade, de uma determinada racionalidade. Tais arranjos perpetuam-se até os dias de hoje, em que a escola ainda é considerada uma das principais produtoras de subjetividades (VEIGA-NETO, 2006). No entendimento da inclusão como um imperativo de Estado, podemos pensar que a escola é hoje um *locus* privilegiado para que práticas dessa lógica se estabeleçam como verdades, que não estavam sempre presentes, mas que foram se instituindo e tomando força.

Para um olhar mais específico da organização da escola na função de educar os considerados anormais, temos o exemplo de como o Brasil começou a institucionalizar os indivíduos que tinham algum tipo de deficiência. Conforme afirmei em minha Dissertação de Mestrado:

É no século XIX, ainda na época do Império, que são pensadas as primeiras instituições e lugares para o tratamento das pessoas com deficiência na sociedade brasileira. Em 1854, surge o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, hoje chamado de Instituto Benjamin Constant, e, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação de Surdos. O atendimento a outros tipos de deficiência foi ampliado no século XX. Em 1924, foi fundado o Instituto Pestalozzi, que passou a atender pessoas com deficiência mental; em 1952, surge a AACD (Associação de Assistência à Criança Defeituosa), e, em 1954, é fundada a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Essas instituições — algumas de iniciativa estatal e outras não — têm em comum o caráter de atendimento em separado das pessoas com deficiência (MACHADO, 2010, p. 69).

Nesses casos, ainda que os indivíduos tenham um atendimento educacional, eles não frequentam escolas regulares ou as chamadas classes especiais, que surgiram depois desse período, em meados da década de 60. A lógica inclusiva, no modo como é entendida hoje, ainda não existia; o que vemos operar na sociedade disciplinar é um modelo que pode ser chamado de inclusão-reclusão (LOCKMANN, 2016). Todavia, da mesma forma, era necessário conhecer e produzir saberes sobre tais pessoas para melhor conduzi-las e governá-las.

O que é preciso destacar é que essa “vontade de saber sobre esses indivíduos é o que possibilita uma intervenção biopolítica sobre eles, indicando a indissociabilidade entre as questões de saber-poder” (MACHADO, 2010, p. 69). Pode-se perceber o quanto a escola

tornou-se central no conhecimento desses sujeitos que, por diversos processos de exclusão, estavam à margem e foram sendo incorporados pela sociedade e posicionados em um determinado lugar.

Ao analisarem-se as práticas sobre os sujeitos considerados anormais/deficientes/loucos/marginalizados/de risco, percebe-se que elas estão em constante deslocamento. Hoje, por exemplo, é inaceitável impedir um aluno com deficiência de entrar numa escola regular. Indo além das práticas escolares, também é vista com estranheza a recomendação de internação num hospital psiquiátrico ou a internação em um hospital para um longo tratamento de saúde. A lógica da exclusão, do enclausuramento, da reclusão e da integração está em transformação. Entretanto, isso não é sinônimo de que os interesses e os saberes produzidos sobre os sujeitos deixem de existir. Pelo contrário, cada vez mais, novas práticas são instituídas para dar conta desses saberes que conduzem e governam os modos de vida. E, justamente por esses indivíduos não estarem apenas reclusos, mas também circulando, é que se torna ainda mais necessário que os saberes se refinem em prol de um controle e de um governo — de cada um e de todos — cada vez mais efetivo. Para Lockmann (2016), talvez seja possível pensarmos que hoje um dos imperativos do bom governo é a inclusão — mas não qualquer tipo de inclusão, e sim aquela que acontece pela circulação dos sujeitos nos diferentes espaços.

Os interesses do Estado sobre cada indivíduo modificam-se, e deixa de ser interessante que cada um permaneça recluso, segregado ou confinado em determinadas instituições. A circulação das pessoas pelo meio social e, portanto, pelo meio econômico é o que vem acontecendo. Deleuze (1992), ao descrever o que ele chama de substituição da sociedade disciplinar pela sociedade de controle, já apontava que estamos “numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família” (*ibidem*, p. 220). Para o autor, enquanto os meios de confinamento pelos quais os indivíduos passam são variáveis independentes, os controlatos seriam variações inseparáveis, modulações conexas. Como exemplo dessa crise das instituições, Deleuze traz:

No regime das prisões: a busca de penas "substitutivas", ao menos para a pequena delinquência, e a utilização de coleiras eletrônicas que obrigam o condenado a ficar em casa em certas horas. No regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da "empresa" em todos os níveis de escolaridade. No regime dos hospitais: a nova medicina "sem médico nem doente", que resgata doentes potenciais e sujeitos a risco, o que de modo algum demonstra

um progresso em direção à individuação, como se diz, mas substitui o corpo individual ou numérico pela cifra de uma matéria "dividual" a ser controlada. No regime da empresa: as novas maneiras de tratar o dinheiro, os produtos e os homens, que já não passam pela antiga forma-fábrica (DELEUZE, 1992, p. 225).

Há mais de duas décadas, o autor já apontava essa transformação das instituições de confinamento inseridas numa sociedade de controle. Talvez esse deslocamento, em certa medida, seja o que possibilita a ampla circulação dos indivíduos. Assim, ao mesmo tempo em que a ação de incluir aproxima os sujeitos, os posiciona no jogo econômico e possibilita a produção de conhecimento sobre cada um e sobre todos, também os deixa circulando e participando da sociedade de um modo considerado mais produtivo, além de operar num gerenciamento daquilo que é considerado como risco. Essa é uma questão que gostaria de salientar: as relações entre inclusão e neoliberalismo possibilitam, entre outras coisas, conhecer cada vez mais os indivíduos, posicioná-los no jogo e ampliar sua participação e produtividade, ainda mais, como aponta Lockmann (2016) por meio da circulação. Neste momento, olhar com as lentes da governamentalidade permite-me pensar que esse é o modo como estamos sendo conduzidos nos dias de hoje.

Trata-se de um modo de condução que talvez tenha sua ênfase naquilo que Lazzarato (2006) nomeia de noopolítica. Seriam técnicas de controle que se exercem sobre os cérebros, sobre as memórias mentais. Além de pensar como agiam as disciplinas moldando os corpos ao constituírem hábitos na memória corporal, “as sociedades de controle modulam os cérebros constituindo hábitos, sobretudo, na memória mental” (LAZZARATO, 2006, p. 86). São estratégias de condução que se destinam diretamente ao cérebro, à memória, sem que o corpo tenha que ser moldado para ser conduzido. Contudo, o autor ressalta que essa noopolítica não atua sozinha, mas em conjunto com estratégias disciplinares e biopolíticas. Nesse sentido, seríamos conduzidos e governados pela articulação dessas estratégias, que atingem nosso corpo, nossa vida coletiva e nossa memória.

Veiga-Neto e Lopes (2015), ao problematizarem a alma humana a partir de *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2007), propõem pensar que na Modernidade as punições deixam de dirigir-se ao corpo e passam a atingir o coração, o intelecto, a vontade, as disposições, a alma. São punições incorpóreas, pois não atingem o corpo, mas aquilo que ele faz, sua liberdade. De objeto das punições, o corpo passa a ser o meio. Além disso, os autores afirmam que é possível pensar que, com o advento de diferentes expressões do biopoder e de um noopoder, o corpo já não seja mais o meio para que a alma seja fabricada.

Isso, de certa maneira, nos habilita a considerar que as estratégias de condução passam a atuar diretamente sobre nossa alma ou sobre nossa subjetividade, dispensando técnicas dirigidas ao corpo. Com os indivíduos em circulação, outros modos de governar são racionalizados para garantir a segurança e o controle de cada um e de todos, já que não estão em confinamento, em reclusão. São disseminados saberes que estabelecem novas verdades e acionam estratégias para colocar-nos em alinhamento com essas verdades. Nesse âmbito, encontramos a fabricação de riscos como um dos acionadores que produzem verdades e constituem subjetividades.

Ao encontro dessa discussão está a Tese de Fraga (2005), intitulada *Exercício da informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa*, na qual o autor define por biopolítica informacional a circulação constante de saberes nos meios de comunicação de massa com vistas a pautar decisões, assombrar escolhas e ativar certos estilos de vida nos corpos dos sujeitos. Aliado à noção de risco à saúde, o exercício da informação ganha visibilidade como um modo de governar os corpos. Essa forma de ação biopolítica, então, seria pertinente à sociedade de controle, na qual o poder se manifesta de uma forma muito mais fluida e envolvente.

Cada racionalidade que constituímos e que no constitui é atravessada, de certo modo, por um conjunto de estratégias, mobilizando práticas. Numa sociedade que deseja incluir todos — o que não significa confinar, mas deixar circulando —, outros modos de condução são acionados para dar conta dessa nova ordem. Conectado a isso está o incentivo para que o sujeito seja autorregulado e responsável por si e que internalize características que o mantenham em movimento, no jogo.

Ao pensar nas práticas atuais dos professores de Educação Física, vejo essa ampla circulação dos sujeitos acontecendo. A criação dos Centros de Atenção Psicossocial, dos núcleos que apoiam a ideia da Estratégia Saúde da Família e das Academias de Saúde, além de procurar retirar ou prevenir a internação dos sujeitos, também os responsabiliza pelos cuidados consigo, posicionando-os no jogo. A implantação de ações que visam, mediante o esporte ou uma educação em tempo integral, a gerenciar a circulação das crianças e jovens considerados marginalizados e a diminuir os riscos é afinada à lógica vigente. O movimento de incluir alunos com deficiência nas escolas regulares já é um exemplo corriqueiro para vermos em operação a inclusão como parte da racionalidade neoliberal, como uma verdade deste tempo que, dentre outros aspectos, coloca todos em circulação. O capítulo a seguir amplia essa discussão, descrevendo no detalhe esse movimento. Ao trazer-se para a conversa

como são estabelecidas as práticas atuais docentes, que atendem aos mais diversos sujeitos que estão incluídos e circulando, é possível ver esses engendramentos.

### CAPÍTULO III: INCLUSÃO E SUAS TRAMAS

---

*Um dos meus objetivos é mostrar às pessoas que um bom número das coisas que fazem parte de sua paisagem familiar — que elas consideram universais — são o produto de certas transformações históricas bem precisas. Todas as minhas análises se contrapõem à ideia de necessidades universais na existência humana. Elas acentuam o caráter arbitrário das instituições e nos mostram de que espaço de liberdade ainda dispomos, quais são as mudanças que podem ainda se efetuar. (FOUCAULT, 2004b, p. 295-296).*

Nos capítulos precedentes, sinalizei que algumas práticas atuais dos professores de Educação Física se constituem mediadas pelo movimento de inclusão, estabelecido como um imperativo de Estado, que opera, dentre outras coisas, no gerenciamento daqueles sujeitos considerados casos de risco, que hoje não estão mais confinados, mas estão circulando. Neste capítulo, tenho a intenção de aprofundar essa discussão com a análise do conjunto de materiais selecionados nos *sites* do Ministério da Educação, do Ministério do Esporte e do Ministério da Saúde — descritos na Tabela 7 do Capítulo I desta Tese — que delineiam essas práticas docentes. Na esteira de pensamento de Foucault, trata-se de desconfiar de verdades universalizadas, de paisagens familiares, entendendo o caráter histórico e interessado dessas verdades para, talvez, termos algo de diferente para pensar e fazer. Nesse caso, problematizar a contingência, as condições de possibilidade e os usos das práticas atuais dos professores.

Castro-Gomez (2010), ao falar do conceito de práticas usado por Foucault em seus trabalhos, diz que as práticas, sejam elas discursivas ou não-discursivas, emergem em um momento específico da história e estão enredadas em relações de poder, afirmando que “somente existem práticas em rede” (CASTRO-GOMEZ, 2010, p. 29). As práticas estariam sempre dependentes de um conjunto de relações históricas nas quais funcionam, de uma racionalidade, de um conjunto de regras que não está visível, mas está sempre presente quando “decidimos o que decidimos e fazemos o que fazemos” (*ibidem*, p. 29). Quando mudam as práticas, é porque muda a racionalidade das práticas e seus objetivos. Os conjuntos de práticas são racionais na medida em que propõem objetivos para os quais devem dirigir-se as ações, calculam os meios para se alcançarem esses objetivos e lançam mão de determinadas estratégias que articulam os meios e os fins. A esses meios, orientados pela razão e pela experiência, Foucault chama de tecnologias. São as tecnologias a “dimensão

estratégica das práticas” (CASTRO-GOMEZ, 2010, p. 35). Nessa perspectiva, ao perceber as práticas atuais dos docentes de Educação Física, ao invés de tomá-las como verdades, interessei-me por compreender as condições que as põem em circulação, dentro de qual racionalidade são produzidas e de quais estratégias e tecnologias<sup>19</sup> fazem uso.

### 3.1 PRÁTICAS ATUAIS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO

*Estamos afirmando que a inclusão é uma estratégia de Estado para desenvolver na população e, a partir da operação das maquinarias de individualização, por exemplo, a escola e o jurídico, em cada indivíduo, em particular, uma subjetividade inclusiva (LOPES; FABRIS, 2013, p. 67).*

Na aproximação com os materiais que constituem as ações governamentais implicadas nas práticas atuais dos professores, fui procurar as recorrências, as repetições, os afastamentos e as racionalidades ali presentes. Posso dizer que, mesmo tendo o intuito inicial de olhar para as discontinuidades entre as diferentes ações, notei, durante a análise, uma continuidade que as atravessa. Há, em termos de objetivos e finalidades, uma regularidade muito presente em todos os documentos, apontando estratégias que promovam o gerenciamento dos riscos dentro de um Estado que tem a inclusão como um imperativo em processos para alcançar um ótimo resultado sobre a população que deseja governar. Todavia, cabe destacar que essas ações, em sua grande maioria, não se denominam como inclusivas e não afirmam que, ao convocarem os diferentes profissionais à prática, estejam falando em inclusão. Porém, ao olhar o modo como se organizam, parecem claros seus enredos com uma vontade de incluir. A seguir, destaco alguns excertos retirados dos documentos das ações governamentais que delineiam as práticas atuais dos docentes de Educação Física, com o

---

<sup>19</sup> O uso do termo *técnica* ou *tecnologia* nas chamadas Ciências Humanas resulta do empréstimo e/ou de uma mimese das chamadas ciências naturais. O significado dado ao conceito técnica ou tecnologia deve ser analisado com cautela em cada autor e contexto. Foucault é um autor que utilizou largamente os termos *técnica* e *tecnologia* como ferramenta conceitual para tornar operativo seu método filosófico: arqueogenealogia. O autor, ao longo das diversas pesquisas, articulou, mediante seu método, três eixos transversais do agir humano: a verdade, o poder e a subjetivação. A técnica e a tecnologia são utilizadas por Foucault a modo de ferramentas conceituais que o ajudam a analisar as práticas de poder, as formas de verdade e os modos de subjetivação (RUIZ, 2013).

intuito de mostrar a conexão entre essas ações e uma vontade de inclusão e de governo da população considerada em risco.

a. Nos documentos do Programa Mais Educação:

Os territórios do Programa foram definidos inicialmente para *atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) situadas em capitais e regiões metropolitanas* (Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>, acesso em março de 2016).

O Ministro de Estado da Educação, o Ministro de Estado do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministro de Estado do Esporte e o Ministro de Estado da Cultura, no uso das atribuições conferidas pelo inciso II do parágrafo único do art. 87 da Constituição Federal e [...] Considerando que, segundo a Política Nacional de Assistência Social, o Estado *deve prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem*, bem como a suas famílias, *nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social*, potencializando recursos individuais e coletivos capazes de contribuir para a superação de tais situações, resgate de seus direitos e alcance da autonomia; Considerando *a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias*, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos; Considerando *a importância da articulação entre as políticas sociais para a inclusão de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias*, bem como o papel fundamental que a educação exerce nesse contexto; [...] Considerando o *caráter intersetorial das políticas de inclusão social e formação para a cidadania*, bem como a co-responsabilidade de todos os entes federados em sua implementação e a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local; [...] Considerando a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, *a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento*; resolvem: (BRASIL, 2007, p. 1-2— grifos meus).

A perspectiva de *ampliar tempos, espaços*, atores envolvidos no processo e oportunidades educativas em benefício da melhoria da qualidade da educação dos milhares de alunos brasileiros. Desse ideal constitui-se o Programa Mais Educação como *estratégia do Governo Federal para a promoção da educação integral* no Brasil contemporâneo (BRASIL, Passo a Passo Mais Educação, sem ano. p. 5 — grifos meus).

Considera-se o objetivo de *diminuir as desigualdades educacionais* por meio da jornada escolar. Recomenda-se adotar como critérios para definição do público, os seguintes indicadores:

- estudantes que estão *em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência*;
- estudantes que congregam seus colegas – incentivadores e líderes positivos (âncoras);
- *estudantes em defasagem série/idade*;
- estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), *nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase*;
- estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), *nas quais há um alto índice de abandono*;
- estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência (BRASIL, Passo a Passo Mais Educação, sem ano. p. 7 — grifos meus).



Também é preciso dar atenção à indissociabilidade do *educar/cuidando* ou do *cuidar/educando*, que inclui *acolher, garantir segurança e alimentar* a curiosidade, a ludicidade e a expressividade das crianças, dos adolescentes e dos jovens [...] (BRASIL, 2013e, p. 11 — grifos meus).

b. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma *ação política*, cultural, social e pedagógica, desencadeada *em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos*, aprendendo e participando, *sem nenhum tipo de discriminação*. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de *direitos humanos*, que conjuga *igualdade e diferença como valores indissociáveis*, e que avança em relação à ideia de *equidade* formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da *exclusão dentro e fora da escola* (BRASIL, 2008, p. 1 — grifos meus).

c. Nos documentos do Programa Segundo Tempo:

O Segundo Tempo é uma iniciativa do Ministério do Esporte destinada a *democratizar o acesso* à prática e à cultura do esporte educacional, *promovendo o desenvolvimento integral* de crianças, adolescentes e jovens como *fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida*, *prioritariamente daqueles que se encontram em áreas de vulnerabilidade social* e regularmente matriculados na rede pública de ensino (BRASIL, 2014, p. 6 — grifos meus).

Quais são os princípios do Programa?

*A reversão do quadro atual de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social*; O esporte e o lazer como *direito* de cada um e dever do Estado; *A universalização e inclusão social do esporte educacional*; *A democratização da gestão e da participação* (BRASIL, 2014, p. 6 — grifos meus).

Objetivo geral - *Democratizar o acesso* ao esporte educacional de qualidade, *como forma de inclusão social* de crianças, adolescentes e jovens *em situação de vulnerabilidade social* (BRASIL, 2014, p. 6 — grifos meus).

Os *Esportes Adaptados é um Projeto Especial do Programa Segundo Tempo* desenvolvido pela Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social do Ministério do Esporte (ME) *destinado a democratizar o acesso à prática esportiva de deficientes ou portadores de necessidades especiais*, seguindo os princípios do Esporte Educacional, especialmente os de *não seletividade*, hipercompetitividade e universalidade (BRASIL, 2013c, p. 9 — grifos meus).

Objetivo geral - *Democratizar o acesso* ao esporte educacional de qualidade, *como forma de inclusão social*, *contribuindo para a efetivação dos direitos e construção da cidadania das crianças, adolescentes e jovens, prioritariamente, com deficiência e/ou necessidades especiais, em situação de vulnerabilidade social* e, ao mesmo tempo, capacitar o futuro profissional da área da educação física para desenvolver o ensino das atividades físicas para pessoas com necessidades especiais e/ou deficiência, por meio da vivência de situações concretas de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2013c, p. 10 — grifos meus).

d. Nos documentos do Programa Esporte na Escola:

Objetivo Geral: *Oportunizar o acesso à prática esportiva a todos os alunos das Escolas Públicas da Educação Básica, iniciando o atendimento com as escolas que participam do Programa Mais Educação.*

Objetivos Específicos: *Promover a inclusão, minimizando as desigualdades e qualquer tipo de discriminação por condições físicas, sociais, de raça, de cor ou de qualquer natureza que limitem o acesso à prática esportiva; Oferecer aos alunos conhecimentos e vivências da prática esportiva nas dimensões lúdica e inclusiva [...] (Disponível em <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo-na-escola>. Acesso em janeiro de 2016 — grifos meus).*

e. Nos documentos da saúde mental no SUS (Centros de Atenção Psicossocial):

Os CAPS são instituições destinadas *a acolher os pacientes com transtornos mentais, estimular sua integração social e familiar, apoiá-los em suas iniciativas de busca da autonomia, oferecer-lhes atendimento médico e psicológico. Sua característica principal é buscar integrá-los a um ambiente social e cultural concreto, designado como seu “território”, o espaço da cidade onde se desenvolve a vida cotidiana de usuários e familiares. Os CAPS constituem a principal estratégia do processo de reforma psiquiátrica (BRASIL, 2004, p. 9 — grifos meus).*

O objetivo dos CAPS é oferecer atendimento à população de sua área de abrangência, realizando o acompanhamento clínico e a *reinserção social dos usuários pelo acesso ao trabalho, lazer, exercício dos direitos civis e fortalecimento dos laços familiares e comunitários. É um serviço de atendimento de saúde mental criado para ser substitutivo às internações em hospitais psiquiátricos (BRASIL, 2004, p. 13 — grifos meus).*

f. Nos documentos da Atenção Básica em saúde (Núcleos de Apoio à Saúde da Família):

A Atenção Básica caracteriza-se por um conjunto de ações de saúde, no âmbito individual e coletivo, que *abrange a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação, redução de danos e a manutenção da saúde com o objetivo de desenvolver uma atenção integral que impacte na situação de saúde e autonomia das pessoas e nos determinantes e condicionantes de saúde das coletividades. [...] considerando a dinamicidade existente no território em que vivem essas populações. Utiliza tecnologias de cuidado complexas e variadas que devem auxiliar no manejo das demandas e necessidades de saúde de maior frequência e relevância em seu território, observando critérios de risco, vulnerabilidade, resiliência e o imperativo ético de que toda demanda, necessidade de saúde ou sofrimento devem ser acolhidos (BRASIL, 2011, p. 3 — grifos meus).*

Do Processo de trabalho das equipes de Atenção Básica. São características do processo de trabalho das equipes de Atenção Básica: I - definição do território de atuação e de população sob responsabilidade das UBS e das equipes; II - programação e implementação das atividades de atenção à saúde de acordo com as necessidades de saúde da população, com a *priorização de intervenções clínicas e sanitárias nos problemas de saúde segundo critérios de frequência, risco, vulnerabilidade e resiliência (BRASIL, 2011, p. 17 — grifos meus).*

A *constituição de uma rede de cuidados* é uma das estratégias essenciais dentro da lógica de trabalho de um NASF [...]. O NASF é composto de nove áreas estratégicas, que representam os diversos capítulos da presente publicação. São elas: saúde da criança/do adolescente e do jovem; saúde mental; reabilitação/saúde integral da pessoa idosa; alimentação e nutrição; serviço social; saúde da mulher; assistência farmacêutica; *atividade física/práticas corporais*; práticas integrativas e complementares (BRASIL, 2009, p. 8 — grifos meus).

Para a promoção da saúde, é fundamental organizar *o trabalho vinculado à garantia de direitos de cidadania e à produção de autonomia de sujeitos e coletividades*. Trata-se de desenvolver ações cotidianas que preservem e aumentem o potencial individual e social de eleger formas de vida mais saudáveis (BRASIL, 2009, p. 19 — grifos meus).

Favorecer *o trabalho interdisciplinar* amplo e coletivo como expressão da apropriação conjunta dos instrumentos, espaços e aspectos estruturantes da produção da saúde e como estratégia de solução de problemas, reforçando os pressupostos do apoio matricial (BRASIL, 2009, p. 147 — grifos meus).

Fortalecer *o controle social na saúde* e a organização comunitária como princípios de participação política nas decisões afetas à comunidade ou população local (BRASIL, 2009, p. 147 — grifos meus).

g. Nos documentos do Programa Academia da Saúde:

Art. 5º - São objetivos específicos do Programa Academia da Saúde:

I - *ampliar o acesso da população às políticas públicas de promoção da saúde*; II - fortalecer a promoção da saúde como estratégia de produção de saúde; III - *desenvolver a atenção à saúde nas linhas de cuidado*, a fim de promover o cuidado integral; IV - promover práticas de educação em saúde; V - *promover ações intersetoriais* com outros pontos de atenção da Rede de Atenção à Saúde e outros equipamentos sociais do território; VI - *potencializar as ações nos âmbitos da atenção básica, da vigilância em saúde e da promoção da saúde*; VII - promover a integração multiprofissional na construção e na execução das ações; VIII - promover a convergência de projetos ou programas nos âmbitos da saúde, educação, cultura, assistência social, esporte e lazer; IX - ampliar a autonomia dos indivíduos sobre as *escolhas de modos de vida mais saudáveis*; X - aumentar o nível de atividade física da população; XI - promover hábitos alimentares saudáveis; XII - *promover mobilização comunitária com a constituição de redes sociais de apoio e ambientes de convivência e solidariedade*; XIII - potencializar as manifestações culturais locais e o conhecimento popular na construção de alternativas individuais e coletivas que favoreçam a promoção da saúde; e XIV - *contribuir para ampliação e valorização da utilização dos espaços públicos de lazer, como proposta de inclusão social, enfrentamento das violências e melhoria das condições de saúde e qualidade de vida da população* (BRASIL, 2013a, sem página — grifos meus).

Toda e qualquer ação desenvolvida no Programa Academia da Saúde deve ser *pautada na autonomia do usuário para autogerenciar sua saúde*, com o apoio do serviço neste processo. [...] Dessa forma, a qualquer momento que o usuário sentir-se “pronto” para cuidar de sua saúde, ele poderá se desligar do serviço, e, quando vivenciar dificuldades em seu autocuidado, *poderá buscar apoio novamente* no Programa (BRASIL, 2013d, p. 106 — grifos meus).

Há de se considerar também no *planejamento das atividades de práticas corporais/atividades físicas*, no Programa Academia da Saúde, que as *pessoas com deficiência* – PCD – também são usuárias dos polos. *Todos têm potencialidades e limites* e, respeitando-os, é possível obter benefícios afetivos, de integração e inserção social, biológicos, entre outros. Os profissionais de saúde deverão *observar as condições de cada pessoa com deficiência, conhecer suas experiências, interesses e disponibilidade*, para que, a partir daí, seja possível fazer adaptações e adequações às atividades, criando situações que possibilitem a sua participação (BRASIL, 2013d, p. 117 — grifos meus).

Embora pareça tratar-se de muitos excertos, o que talvez possa representar uma saturação de informações, afirmo que esta é uma ínfima parte dos discursos que compõem os documentos, discursos esses que se repetem e atravessam todas as ações governamentais em análise. Além disso, por tratar-se de um empreendimento de pesquisa que examina os documentos sob uma perspectiva de análise monumental, não há motivo para tentar esgotar as minúcias do material, pois o produtivo é olhar para o que o atravessa.

Neste caso, pode-se dizer que as ações governamentais que atravessam, constituem ou regulam as práticas atuais dos professores de Educação Física — atuação do professor de Educação Física nas escolas de turno integral, que foram constituídas pelo Programa Mais Educação; atuação do professor de Educação Física em escolas regulares com alunos com e sem deficiência, que foram atravessadas e reguladas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; atuação do professor de Educação Física em projetos esportivos do Governo Federal, constituídos pelo Programa Segundo Tempo, pelo Programa Atleta na Escola e pelo Programa Esporte na Escola; atuação do professor de Educação Física na Atenção Básica em saúde, constituído pelos Núcleos de Apoio à Saúde da Família e pelo Programa Academia da Saúde e a atuação na Saúde Mental, atravessados pela criação dos Centros de Atenção Psicossocial — são estratégias propostas com o intuito de: incluir; acolher; cuidar; superar riscos e situações de vulnerabilidade; reintegrar e integrar socialmente aqueles que estariam excluídos; democratizar e ampliar o acesso às mais diversas situações; diminuir desigualdades; retirar da rua; educar para autonomia e para escolhas corretas; defender direitos e lutar pela cidadania. São estratégias que se direcionam prioritariamente para áreas consideradas vulneráveis, colocando-se como uma alternativa para romper com a vivência sob o cálculo do risco. Uma das principais tecnologias utilizadas para

atingir o objetivo das estratégias passa pela educação — situação que será tratada com detalhe nas próximas seções —, pois é preciso aprender a cuidar de si<sup>20</sup> mesmo e evitar os riscos.

De um modo geral, poder-se-ia pensar que essas estratégias, essas ações, não teriam nada em comum, pois são organizadas por órgãos diferentes ou representam, em relação às práticas docentes, campos de atuação por vezes vistos como distintos. Porém, ao empreender-se um olhar que procura suas recorrências, aproximações, distanciamentos, onde era provável encontrarmos descontinuidades, veem-se regularidades que permitem problematizar a racionalidade que as possibilita. Aqui, uma racionalidade inclusiva atuante no gerenciamento dos casos vistos ou fabricados como risco, a qual vai se estabelecendo como um imperativo.

No curso *Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2008b) dizia que a noção de risco, diferentemente da noção de perigo, surge a partir do uso da Estatística como ciência de Estado que lança mão de cálculos para mostrar a distribuição da população, inferindo quem seriam aqueles que estariam dentro de uma faixa de normalidade esperada e aqueles que estariam na anormalidade e, portanto, sob algum risco. A partir desse movimento, são produzidos saberes, muitas vezes usados como tecnologias que operam diferentes modos de prevenção. Nas ações analisadas, por exemplo, a prevenção está no centro de todas elas: prevenir o acometimento de doenças, prevenir os riscos de estar na rua, prevenir estar fora da escola, dentre outras. Ao mesmo tempo, há uma produção de saberes, colocada em circulação por essas ações, que agem educando todos dentro desses preceitos da prevenção e do cuidado, até que o sujeito seja subjetivado por esses saberes e atue em prol do aprender a cuidar de si mesmo. Ratifico tal afirmação a partir de uma das passagens já mencionadas: “[...] a qualquer momento que o usuário sentir-se ‘pronto’ para cuidar de sua saúde, ele poderá se desligar do serviço, e, quando vivenciar dificuldades em seu autocuidado, poderá buscar apoio novamente no Programa” (BRASIL, 2013d, p. 106).

Pode-se pensar que as práticas atuais dos docentes de Educação Física são mediadas por ações governamentais, que compõem estratégias de Governo para conduzir a população e que se utilizam de tecnologias do cálculo, da produção de riscos e de saberes para governar, conduzindo cada um e todos. Em análises dos conhecimentos escolares no âmbito da disciplina e do controle, Traversini e Fabris (2013) argumentam que, no deslocamento de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, estamos em relações sociais que

---

<sup>20</sup> A expressão “cuidar de si” neste texto está relacionada com os cuidados que o sujeito deve aprender a ter para cuidar de sua saúde. Neste primeiro momento, não está sendo referido o conceito “cuidado de si” trabalhado por Michel Foucault, no Curso A Hermenêutica do Sujeito, o qual será abordado apenas na terceira parte desta Tese.

incitam os sujeitos a serem responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso dentro de uma sociedade de riscos. Além disso, as autoras alertam que, “quando esses riscos se constituem em danos ou prejuízos pela precariedade social em que os sujeitos estão envolvidos, estes não têm as mesmas condições que aqueles que dispõem de proteção e segurança têm para sair dessas situações” (TRAVERSINI; FABRIS, 2013, p. 49). Castro-Gomez (2010) lembra, com base em Ewald, que as tecnologias de governo não só fabricam riscos e os objetivam, mas fazem com que as pessoas se comportem de certo modo frente a eles.

São tecnologias de subjetivação, pois produzem um tipo de sujeito que previne seu futuro, que agora se governa a si mesmo na medida em que se protege frente a possíveis eventualidades. É o sujeito que calcula, que avalia os acontecimentos, que cuida de si mesmo e dos outros (seus filhos, sua família), que não deixa o futuro nas mãos do destino, mas o toma por seu próprio controle (CASTRO-GOMEZ, 2010, p. 235 – tradução minha).

Para sistematizar outros elementos interessantes pinçados do material que corroboram as discussões iniciadas sobre a conexão entre as ações governamentais, as práticas atuais dos docentes de Educação Física e a gestão de riscos, foram organizadas tabelas de resumos. Essa organização permitiu aprofundar o conhecimento sobre as informações contidas nos documentos, dando condições de cruzá-las e de analisá-las de outros ângulos. Sublinho que meu objetivo não foi esgotar o material, mas fazer emergirem seus discursos.

Tabela 10: Resumo do Programa Mais Educação

MAIS EDUCAÇÃO	
Ano de implantação:	2007
Órgão:	Ministério da Educação; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério da Cultura; Ministério do Esporte.
Articulação:	Proposta de múltiplos Ministérios: Educação, Esporte, Cultura, Desenvolvimento Social e Combate à Fome e Defesa.
Lei de implantação:	Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10.
Objetivos:	Contribuir para a <i>formação integral de crianças, adolescentes e jovens</i> , por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Ações previstas e finalidades:	<p>a) Apoiar a <i>ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar</i> nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;</p> <p>b) Contribuir para a <i>redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar</i>;</p> <p>c) <i>Oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais</i>, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a <i>diversidade</i> de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de <i>acessibilidade</i> voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;</p> <p>d) <i>Prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência</i> contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior <i>integração comunitária</i>, ampliando sua participação na vida escolar e social e a <i>promoção do acesso aos serviços socioassistenciais</i> do Sistema Único de Assistência Social - SUAS;</p> <p>d) Promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da <i>diversidade cultural brasileira</i>, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;</p> <p>e) Estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma <i>interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer</i>, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;</p> <p>f) Promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante <i>atividades que visem à responsabilização e à interação com o processo educacional</i>, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e</p> <p>g) Prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria.</p>
Relação com a Educação Física:	<p>No Programa Mais Educação, os profissionais de Educação Física atuam no macrocampo chamado de Esporte e Lazer, composto por:</p> <p>Atletismo; Ginástica rítmica; Corrida de orientação; Ciclismo; Tênis de campo; Recreação/lazer; Voleibol; Basquete; Basquete de rua; Futebol; Futsal; Handebol; Tênis de mesa; Judô; Karatê; Taekwondo; Ioga; Natação; Xadrez tradicional; Xadrez virtual; Programa Segundo Tempo (ME).</p> <p>Também podem participar em algumas atividades no macrocampo da CULTURA E ARTES mediante os componentes: <i>Hip hop</i>; Danças; Teatro; Capoeira; Prática circense.</p>

Tabela 11: Resumo do Programa Segundo Tempo

PROGRAMA SEGUNDO TEMPO	
Ano de implantação:	2003
Órgão:	Ministério da Educação; Ministério do Esporte.
Articulador:	Ministério da Educação, Esporte e Saúde.
Lei de implantação:	Portaria Interministerial nº 3.497, de 24 de novembro de 2003.
Objetivos:	<p>O Segundo Tempo é um programa do Ministério do Esporte, <i>destinado a democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte</i> de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de <i>formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social.</i></p> <p><i>Objetivos Específicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Oferecer práticas esportivas educacionais, estimulando crianças e adolescentes a manter uma interação efetiva que contribua para o seu desenvolvimento integral;</li> <li>b) Oferecer condições adequadas para a prática esportiva educacional de qualidade;</li> <li>c) Desenvolver <i>valores sociais</i>;</li> <li>d) Contribuir para a melhoria das capacidades físicas e habilidades motoras;</li> <li>e) Contribuir para a <i>melhoria da qualidade de vida</i> (autoestima, convívio, <i>integração social</i>).</li> </ul>
Ações previstas e finalidades:	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) A democratização da atividade esportiva educacional, incentivando o acesso de crianças, adolescentes e jovens às práticas do Programa, <i>sem qualquer distinção ou discriminação de cor, raça, gênero ou religião</i>;</li> <li>b) O fomento à <i>melhoria da qualidade pedagógica do ensino de atividades esportivas educacionais</i>, principalmente pela <i>oferta contínua de capacitação</i>, de materiais didáticos e esportivos adequados e, ainda, de acompanhamento e avaliações permanentes;</li> <li>c) <i>Capacitação</i>, proporcionando aos profissionais da área de <i>educação física e/ou esporte uma formação adequada à realidade dos beneficiados</i>, para transmitir conhecimentos e desenvolver as capacidades motoras de seus alunos;</li> <li>d) A melhoria dos espaços em que se praticam esportes nos municípios, sejam eles nas escolas ou nas comunidades;</li> <li>e) Diálogo, incentivando a integração dos beneficiados no planejamento das atividades, na construção de uma vida coletiva saudável e na <i>resolução de conflitos, buscando, assim, desenvolver a consciência social e política das novas gerações</i>;</li> <li>f) <i>Segurança</i>, incentivando que a prática das modalidades esportivas, no âmbito do Programa, aconteça com monitoramento e resguarde a integridade das crianças, jovens e adolescentes atendidos;</li> <li>h) <i>Liberdade de escolha</i>, permitindo que as crianças, adolescentes e jovens possam decidir pela prática do esporte educacional, optando, no mínimo, pela participação em três modalidades esportivas, de acordo com seu interesse. E, a partir dos 15 anos completos, os adolescentes e jovens poderão optar pela prática de apenas uma</li> </ul>



	<p>modalidade;</p> <p>i) <i>Participação social</i>, em que meninos e meninas são estimulados a participar de atividades ligadas à educação, à cultura, ao meio ambiente, ao esporte e ao lazer no município onde moram, conhecendo melhor suas raízes, seu povo e a sua realidade, <i>a fim de valorizar sua cultura e história e atuando como agentes de transformação social</i>;</p> <p>j) <i>Autonomia organizacional</i>, permitindo que <i>as organizações governamentais e não-governamentais interessadas se articulem com estabelecimentos públicos de educação</i>, localizados em suas regiões de atuação, objetivando a autonomia organizacional para se integrarem ao PST;</p> <p>k) Contribuir com o estabelecimento de um pacto federativo para o desenvolvimento do esporte educacional;</p> <p>l) Descentralização operacional, permitindo que o planejamento, a implantação e a execução do programa sejam efetivados pelas instituições locais que mantêm contato direto com o público-alvo e conhecem melhor a realidade de cada comunidade;</p> <p>m) <i>Fomento da pesquisa científica e tecnológica em universidades e instituições pelo Brasil, destinada à formação de recursos humanos e à qualificação da gestão</i>.</p>
Relação com a Educação Física:	De acordo com as diretrizes, a equipe básica que atua nos núcleos do Programa Segundo Tempo deve ser formada por três profissionais, sendo um (1) profissional de Educação Física (graduado) e dois (2) estagiários de Educação Física. A partir de 2008, um coordenador pedagógico, que será um profissional de Educação Física (graduado), fará a coordenação de dez (10) núcleos.

Tabela 12: Resumo do Programa Esporte na Escola

ESPORTE NA ESCOLA (SEGUNDO TEMPO + MAIS EDUCAÇÃO)	
Ano de implantação:	2009
Órgão:	Ministério da Educação; Ministério do Esporte.
Articulador:	Ministérios da Educação, do Esporte e da Saúde.
Objetivos:	<p>O Segundo Tempo na Escola tem os mesmos objetivos do Programa Segundo Tempo: <i>democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte</i> de forma a <i>promover o desenvolvimento integral</i> de crianças, adolescentes e jovens, como fator de <i>formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social</i>.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <p>a) Oferecer práticas esportivas educacionais, estimulando crianças e adolescentes a manterem uma interação efetiva que contribua para o seu desenvolvimento integral;</p> <p>b) Oferecer condições adequadas para a prática esportiva educacional de qualidade;</p> <p>c) Desenvolver <i>valores sociais</i>;</p> <p>d) Contribuir para a melhoria das capacidades físicas e habilidades motoras;</p> <p>e) Contribuir para a melhoria da qualidade de vida (autoestima, convívio,</p>

	<i>integração social).</i>
Ações previstas e finalidades:	<p>Integrar o projeto Segundo Tempo com o já implantado Mais Educação, chamando de <i>Esporte na Escola</i>. Tem por finalidades:</p> <p>a) A democratização da atividade esportiva educacional, incentivando o acesso de crianças, adolescentes e jovens às práticas do Programa, <i>sem qualquer distinção ou discriminação de cor, raça, gênero ou religião</i>;</p> <p>b) O fomento à <i>melhoria da qualidade pedagógica do ensino</i> de atividades esportivas educacionais, principalmente pela oferta contínua de capacitação, de materiais didáticos e esportivos adequados e, ainda, de acompanhamento e avaliações permanentes;</p> <p>c) <i>Capacitação</i>, proporcionando aos profissionais da área de <i>Educação Física e/ou esporte uma formação adequada à realidade dos beneficiados</i>, para transmitir conhecimentos e desenvolver as capacidades motoras de seus alunos;</p> <p>d) A <i>melhoria dos espaços</i> em que se praticam esportes nos municípios, sejam eles nas escolas ou nas comunidades;</p> <p>e) Diálogo, incentivando a integração dos beneficiados no planejamento das atividades, na <i>construção de uma vida coletiva saudável</i> e na resolução de conflitos, buscando, assim, desenvolver a <i>consciência social e política das novas gerações</i>;</p> <p>f) <i>Segurança</i>, incentivando que a prática das modalidades esportivas, no âmbito do Programa, aconteça com monitoramento e <i>resgare a integridade das crianças, jovens e adolescentes atendidos</i>;</p> <p>h) <i>Liberdade de escolha</i>, permitindo que as crianças, adolescentes e jovens possam decidir pela prática do esporte educacional, optando, no mínimo, pela participação em três modalidades esportivas, de acordo com seu interesse. E, a partir dos 15 anos completos, os adolescentes e jovens poderão optar pela prática de apenas uma modalidade;</p> <p>i) <i>Participação social</i>, em que meninos e meninas são estimulados a participar de atividades ligadas à educação, à cultura, ao meio ambiente, ao esporte e ao lazer no município onde moram, conhecendo melhor suas raízes, seu povo e a sua realidade, a fim de valorizar sua cultura e história e <i>atuando como agentes de transformação social</i>;</p> <p>j) <i>Autonomia organizacional</i>, permitindo que as organizações governamentais e não-governamentais interessadas se articulem com estabelecimentos públicos de educação, localizados em suas regiões de atuação, objetivando a autonomia organizacional para se integrarem ao PST;</p> <p>k) Contribuir com o estabelecimento de um pacto federativo para o desenvolvimento do esporte educacional;</p> <p>l) Descentralização operacional, permitindo que o planejamento, a implantação e a execução do Programa sejam efetivados pelas instituições locais que mantêm contato direto com o público-alvo e conhecem melhor a realidade de cada comunidade;</p> <p>m) Fomentar a pesquisa científica e tecnológica em universidades e instituições pelo Brasil, destinada à formação de recursos humanos e à qualificação da gestão.</p>
Relação com a Educação Física:	De acordo com as diretrizes (do Programa Segundo Tempo de 2011), a equipe básica que atua nos núcleos do Programa Segundo tempo deve ser formada por três profissionais, sendo um (1) profissional de Educação Física (graduado) e dois (2) estagiários de Educação Física. A partir de 2008, um coordenador pedagógico, que será um profissional de Educação Física (graduado), fará a coordenação de dez (10)

núcleos. Colocar em funcionamento os objetivos do projeto.

Tabela 13: Resumo do Programa Atleta na Escola

ATLETA NA ESCOLA	
Ano de implantação:	2013
Órgão:	Ministério da Educação; Ministério do Esporte.
Objetivos:	Incentivar a prática esportiva nas escolas, democratizar o acesso ao esporte, desenvolver e difundir valores olímpicos e paralímpicos entre estudantes da educação básica, estimular a formação do atleta escolar e <i>identificar e orientar jovens talentos</i> .
Ações previstas e finalidades:	O Programa Atleta na Escola tem duas grandes ações: 1) Jogos Escolares: competições compostas de várias etapas que proporcionarão uma grande participação de atletas escolares; 2) Centro de Iniciação Esportiva: acolhimento dos talentos esportivos identificados nos Jogos Escolares.
Relação com a Educação Física:	Atuação de forma direta nos treinamentos das modalidades esportivas previstas no projeto, atendendo aos objetivos previstos.

Tabela 14: Resumo do Núcleo de Apoio à Saúde da Família

NASF	
Ano de implantação:	2008
Órgão:	Ministério da Saúde.
Articulador:	Ministério da Saúde.
Lei de implantação:	Portaria GM nº 154, de 24 de janeiro de 2008.
Objetivos:	Apoiar a inserção da Estratégia de Saúde da Família na rede de serviços, além de ampliar a abrangência e o escopo das ações da Atenção Básica e aumentar sua resolutividade, reforçando os processos de territorialização e regionalização em saúde.
Ações previstas e finalidades:	a) Realizar mapeamento dos saberes populares existentes nos territórios, com a participação de todos os sujeitos envolvidos; b) <i>Identificar profissionais e/ou membros da comunidade com potencial para o desenvolvimento do trabalho educativo</i> em Práticas Integrativas e Complementares, em conjunto com as ESF; c) <i>Realizar planejamento participativo</i> a partir do mapeamento de tais saberes, de forma a contemplar a inclusão das práticas identificadas como complemento da

*construção do cuidado pela equipe multiprofissional;*

d) Construir fluxos que potencializem a interação dessas práticas com aquelas já ofertadas pelas redes locais de saúde;

e) *Veicular informações que visem à divulgação das práticas junto aos profissionais e gestores e à população com foco na promoção da saúde, prevenção de agravos e estímulo ao resgate do cidadão e autocuidado;*

f) Incentivar a criação de *espaços de inclusão social*, com ações que ampliem o sentimento de pertinência social nas comunidades, por meio das ações individuais e coletivas referentes às Práticas Integrativas e Complementares;

g) *Proporcionar Educação Permanente em Práticas Integrativas e Complementares*, juntamente com as ESF e o controle social, sob a forma da coparticipação, com acompanhamento supervisionado, discutindo casos e empregando as demais metodologias da aprendizagem em serviço;

h) Articular ações, de forma integrada às ESF, sobre o conjunto de prioridades locais em saúde que incluam os diversos setores da administração pública;

i) Contribuir para a *ampliação e a valorização da utilização dos espaços públicos de convivência, como proposta de inclusão social e combate à violência;*

j) Integrar-se à articulação universidade–serviço–comunidade como forma de potencializar as dimensões da *integralidade e da interdisciplinaridade* no olhar dos profissionais;

k) *Apoiar a capacitação de profissionais das ESF* para atuarem como facilitadores/monitores no processo de divulgação e educação em saúde referente às Práticas Integrativas e Complementares;

l) Promover ações ligadas às Práticas Integrativas e Complementares junto aos demais equipamentos públicos presentes no território – escolas, creches, etc.;

m) Desenvolver ações individuais e coletivas relativas às Práticas Integrativas e Complementares;

n) Realizar atividades clínicas pertinentes à sua responsabilidade profissional;

o) Valorizar a atuação do agente comunitário de saúde como agente *intercultural e promotor da saúde*.

Relação com a Educação Física:

Recomenda-se que o *profissional de Educação Física favoreça em seu trabalho a abordagem da diversidade das manifestações da cultura corporal presentes localmente* e as que são difundidas nacionalmente, procurando fugir do aprisionamento técnico-pedagógico dos conteúdos clássicos da Educação Física, seja no campo do esporte, das ginásticas e danças, bem como na ênfase à prática de exercícios físicos atrelados à avaliação antropométrica e à performance humana.

Tabela 15: Resumo do Programa Academia da Saúde

ACADEMIA DA SAÚDE	
Ano de implantação:	2011
Órgão:	Ministério da Saúde.

Articulador:	Ministério da Saúde.
Lei de implantação:	Portaria nº 719, de 7 de abril de 2011, revogada pela Portaria nº 2681, de 8 de novembro de 2013.
Objetivos:	Promover práticas corporais e atividade física, promoção da alimentação saudável, <i>educação em saúde</i> , entre outros, além de <i>contribuir para a produção do cuidado e de modos de vida saudáveis e sustentáveis da população</i> .
Ações previstas e finalidades:	As ações propostas <i>nessa perspectiva mais ampliada de saúde incluem não somente atividades físicas e práticas corporais, mas também práticas integrativas e complementares</i> , práticas artísticas, <i>educação em saúde e alimentação saudável</i> – todas desenvolvidas em um espaço físico denominado de polo, construído exclusivamente para tal fim.
Relação com a Educação Física:	Os profissionais de Educação Física organizam sua atuação em duas áreas integradas: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Área específica da Atividade Física (AF): no conjunto de 10 aparelhos; ginástica livre e com materiais; alongamentos; grupos de caminhadas; dança de salão; artes marciais; hidroginásticas; ginástica laboral; atividades recreativas e esportivas; entre outros.</li> <li>b. Área multiprofissional da Atenção Primária, são realizados em conjunto com a equipe da Unidade Básica de Saúde o mapeamento do território, anamnese, avaliação antropométrica, aferição de pressão arterial e glicemia capilar, apoio matricial interconsultas, desenvolvimento de grupos/oficinas educativas, visitas e atendimentos domiciliares, educação permanente, ação multissetorial e apoio às mobilizações para prevenção de doenças e promoção da saúde.</li> </ul>

Tabela 16: Resumo dos Centros de Atenção Psicossocial

CAPS	
Ano de implantação:	Década de 80. Regulamentação em 2001.
Órgão:	Ministério da Saúde.
Articulador:	Proposta intersetorial.
Lei de implantação:	Lei 10.216, de 6 de abril de 2001.
Objetivos:	<i>Acolhimento</i> inicial, acolhimento diurno e/ou noturno, <i>atendimento individual</i> , atenção às situações de crise, <i>atendimento em grupo</i> , práticas corporais, práticas expressivas e comunicativas, atendimento para a família, atendimento domiciliar, ações de <i>reabilitação psicossocial</i> , promoção de contratualidade, fortalecimento do protagonismo de usuários e familiares, <i>ações de articulação de redes intra e intersetoriais</i> , matriciamento de equipes dos pontos de atenção da atenção básica, urgência e emergência e dos serviços hospitalares de referência, ações de redução de danos, acompanhamento de serviço residencial terapêutico e apoio a serviço residencial de caráter transitório.
Ações previstas e finalidades:	CAPS I, CAPS II e CAPS III. Os CAPS também são divididos em CAPS I (Infância e Adolescentes) e CAPSAD (Usuários de álcool e outras drogas). Funcionam em caráter aberto e comunitário, constituídos por equipe multiprofissional, e atendem

	<p>peças com transtornos mentais graves e persistentes e peças com sofrimento ou transtorno mental em geral, incluindo aquelas com necessidades decorrentes do uso de <i>crack</i>, álcool e outras drogas (BRASIL, 2011). É um <i>modelo substitutivo ao modelo asilar</i>.</p>
Relação com a Educação Física:	Trabalho multidisciplinar.

Tabela 17: Resumo da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Observação:	<p>Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE (12 programas)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Programa Escola Acessível</li> <li>2. Transporte Escolar Acessível</li> <li>3. Sala de Recursos Multifuncionais</li> <li>4. Formação Continuada de Professores na Educação Especial</li> <li>5. BPC na Escola</li> <li>6. Acessibilidade à Educação Superior</li> <li>7. Educação Inclusiva: direito à diversidade</li> <li>8. Livro Acessível</li> <li>9. Prolibras</li> <li>10. Centro de Formação e Recursos (CAP, CAS, NAAHS)</li> <li>11. Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas</li> <li>12. Comissão Brasileira de Braile</li> </ol>
Ano de implantação:	2008
Órgão:	Ministério da Educação.
Articulador:	Propostas intersetoriais.
Lei de implantação:	<p>A Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva está pautada:</p> <p>Na LDBEM. Lei nº. 4.024/61;</p> <p>Na Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961;</p> <p>No Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55;</p> <p>Na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990);</p> <p>Na Declaração de Salamanca (1994);</p> <p>Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59;</p> <p>Em 1999, no Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89;</p> <p>No Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001;</p> <p>Na Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº</p>

---

	3.956/2001;
	Na Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica;
	Na Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais;
	Na Portaria nº 2.678/02, que aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino;
	No Decreto nº 5.296/04, que regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00;
	No Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando à inclusão dos alunos surdos;
	No Decreto nº 6.094/2007, que estabelece, dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
Objetivos:	<i>Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.</i>
Ações previstas e finalidades:	As previstas em todas as leis arroladas.
Relação com a Educação Física:	Trabalho na perspectiva da educação especial na educação inclusiva.

---

Quando olhei para os textos que compõem e põem em circulação as práticas docentes, mantive sempre a perspectiva de pensar que não estava procedendo a uma análise isolada dos discursos desse material. Meu modo de análise levou-me a enxergá-los conectados ao conjunto das outras práticas, bem como à racionalidade presente. Castro (2009) diz que, para Foucault, as “práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Elas tomam corpo no conjunto das técnicas, das instituições, dos esquemas de comportamento, dos tipos de transmissão e de difusão, nas formas pedagógicas” (CASTRO, 2009, p. 119). Durante a análise dos materiais, também tive presente o entendimento de que as relações que articulam as práticas não são arbitrárias, pois estão submetidas a determinadas regras, estão dentro de um regime do que pode ser dito e do que pode ser feito (CASTRO-GOMEZ, 2010). Neste momento, passo a mostrar algumas das considerações que puderam ser pensadas e que são produtivas para a problematização que proponho nesta Tese, enfatizando

três questões: o período de emergência de cada programa, seus objetivos principais e o vínculo entre os setores e Ministérios.

Em relação ao período de emergência dessas ações, destaco o fato de a maioria ter ocorrido nos últimos nove anos. A partir de 2007, há uma proliferação de programas que, de um modo ou de outro, atuam na intensificação do controle e do cuidado para com os mais diversos indivíduos. Os Centros de Atenção Psicossocial iniciam em 2001; o Programa Segundo Tempo inicia em 2003; o Programa Mais Educação, em 2007; já a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e os Núcleos de Apoio à Saúde da Família começam em 2008; e, no ano de 2013, temos os programas Atleta na Escola, Esporte na Escola e Academias da Saúde. Se olharmos para as políticas de inclusão no Brasil, perceberemos que, consubstanciadas pelas declarações e exigências internacionais<sup>21</sup>, a partir dos anos 2000, essas políticas começam a tomar corpo, difundindo-se por todos os setores e estabelecendo-se como algo benevolente, irrefutável, que deve ser assumido por todos. Lopes e Fabris (2013), ao explicarem que a inclusão tem sido acionada para minimizar a discriminação negativa — aqueles que, ao serem discriminados, não foram devidamente contemplados e escutados do lugar onde anunciam suas verdades foram silenciados e negados pelo Estado, seja por gênero, raça-etnia ou deficiências —, dizem que um dos maiores investimentos realizados no final do século XX e início do século XXI no Brasil talvez seja o levantamento populacional para que se tornem visíveis essas discriminações.

É preciso conhecer com detalhes as condições de vida de cada indivíduo para que não se potencializem em problemas impensáveis e incontroláveis para o Estado. O cálculo do risco se torna o grande investimento em uma sociedade que precisa mostrar resultados e melhorar sobremaneira sua *performance*. Sem dúvida, em um país como o Brasil que, além das diferenças radicais, também tem uma geografia continental, o governo

---

<sup>21</sup>É a partir da década de 1990 que acontece o que pode ser considerado o marco da Educação Inclusiva, por meio da *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*, de 1990, e da *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, de 1994. O artigo 3º da Declaração Mundial Sobre Educação para Todos aponta: “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. A *Declaração de Salamanca*, em seu artigo 2º, traz: Acreditamos e proclamamos que: toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. Sustentada por tais princípios, a inclusão começa a tomar forma de lei (MACHADO, 2010).



da população é uma tarefa que exige investimentos a longo prazo (LOPES; FABRIS, 2013, p. 22).

Além de conhecer esses discriminados, foi preciso pensar estratégias que auxiliassem na resolução dos efeitos da discriminação negativa para que não ocorram outros problemas para o Estado e, de certo modo, coloquem esses sujeitos no jogo. Educar a todos, oferecer condições de saúde, retirar de uma faixa considerada de miséria, foram algumas das ações dispostas. Não obstante, é preciso que esses sujeitos, agora capturados por ações do Estado que intentam incluí-los e governá-los, gerenciando os riscos e conduzindo suas condutas, se tornem responsáveis por suas ações e aprendam a cuidar de si.

A finalidade dos programas ajuda a ampliar a reflexão. Quando se analisa o objetivo principal de cada um deles, expressões como *educação integral*, *inclusão*, *acolhimento*, *acesso para todos*, *integração social*, *desenvolvimento de qualidade de vida* e *cuidado*, dentre outras, povoam seus textos e ratificam a intenção de que todos sejam alcançados, acolhidos e gerenciados pelo Estado. São termos que se relacionam com a intenção discutida acima e reafirmam a estratégia de um “País que luta para diminuir a miséria, ofertar sistema de saúde para todos, educar e escolarizar a população” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 22).

São ações que visam ao controle da população e ao gerenciamento dos riscos, agindo diretamente na sociedade. Na perspectiva de Foucault, essa é uma ação neoliberal, pois o neoliberalismo não representa a vitória liberal do horror ao Estado, mas uma reinscrição de técnicas e saberes (VEIGA-NETO, 2000). Por isso, quando recorremos ao trabalho de Foucault (2008b) sobre o desenvolvimento do liberalismo nas formas neoliberais alemãs e americanas, é possível refletir de outra maneira sobre as práticas que aqui estão sendo analisadas. Ao falar das expansões do liberalismo em formas de neoliberalismo, principalmente da forma alemã neoliberal, que seria uma política de sociedade, uma *Gesellschaftspolitik*, Foucault (2008b) afirma que essa prática não se dirigiria para uma intervenção direta na economia, mas para uma intervenção maciça na sociedade, embora o objetivo fosse econômico.

Castro-Gomez (2010), lembrando os trabalhos desenvolvidos por Miller e Rose, aponta que o neoliberalismo, como muitos acreditavam, nunca significou a morte do social, mas uma transformação. De acordo com o autor, o social tem sido assumido por um conjunto de mercados (provedores de serviços, consumidores, *experts*); a saúde, por exemplo, é um deles, sendo o sujeito não só responsável por gerenciar os riscos de sua própria saúde, como

também ator político nesse mercado. Para Lopes (2009), “o abrandamento da presença do Estado não significa o seu desaparecimento; ao contrário, significa a sua presença em cada prática institucionalizada ou não” (*ibidem*, p. 166).

É possível dizer que, no Brasil, temos assistido à disposição de um arranjo neoliberal que tem apostado numa intervenção social, uma operação no nível do que Foucault (2008b) chamou de condições de existência. Em sua pesquisa de Doutorado, Lockmann (2013) aponta o fato de que, quando o neoliberalismo emergiu no Brasil, “aquilo que observamos não é o enfraquecimento das políticas sociais, mas um movimento de proliferação dessas políticas e de expansão de uma variedade de programas sociais pelo território brasileiro” (*ibidem*, p. 273). Considerando-se o neoliberalismo como forma de vida brasileira, importa marcar o fato de as ações governamentais do Governo Federal — em análise nesta pesquisa — também acabarem evidenciando um Estado que está a serviço do mercado: são oferecidas poucas condições, são gerenciados riscos, são ensinadas e divulgadas informações para que todos estejam no jogo político-econômico-social. Trata-se de uma intervenção nas condições de existência, trazendo os sujeitos para o jogo. Cabe ainda destacar que:

[...] não significa dizer que exista um neoliberalismo de tamanho único, igual em todos os lugares; também não significa dizer que todos os indivíduos sejam interpelados da mesma maneira pela racionalidade neoliberal; não significa, tampouco, imaginar que tal racionalidade não se manifeste em combinação com o liberalismo (chamado) clássico ou, ao mesmo tempo, com outras racionalidades político-econômicas. Afinal, num país tão grande e heterogêneo como o nosso, é sempre preciso estar atento e levar em conta as imensas diferenças regionais, socioeconômicas e culturais que nos atravessam, de modo a evitar qualquer rotulação simplificadora bem como a importação direta de teorizações para “aplicá-las” mecanicamente em toda e qualquer situação, em todo e qualquer tempo (VEIGA-NETO, 2013a, p. 155).

Para que esses objetivos sejam atingidos e as diferentes estratégias circulem, há uma articulação entre os diversos setores que os propõem. Ainda que a proposta de um programa tenha sido elaborada por um dos Ministérios do Governo, é possível enxergar o esforço para que outros órgãos colaborem. O Ministério da Educação, marcando a centralidade que a Educação assume nessas ações, está diretamente envolvido na proposição da maioria dos programas acima listados. O Ministério da Saúde propõe, em conjunto, cinco dos oito programas. O Ministério do Esporte está na base de construção de cinco deles. Além desses, entram como articuladores os Ministérios do Desenvolvimento e Combate à Fome, o Ministério da Cultura e o Ministério da Defesa. Ao falar que as práticas funcionam em rede,

Castro-Gomez (2010) lembra que, segundo Foucault, as práticas são dependentes das relações históricas nas quais elas funcionam e, embora sejam singulares e múltiplas, “devem ser estudadas como formando parte de uma montagem, de um *dispositivo* que as articula” (*ibidem*, p. 29). A seguir, mostro meu entendimento sobre as articulações que compõem o jogo neoliberal brasileiro.

### 3.2 A INCLUSÃO COMO REDE

*O conceito filosófico não se refere ao vivido, por compensação, mas consiste, por sua própria criação, em erigir um acontecimento que sobrevoe todo o vivido, bem como qualquer estado de coisas. Cada conceito corta o acontecimento, o recorta a sua maneira (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 47).*

As diferentes leituras e as análises do material selecionado e expresso nesta primeira parte da Tese conduzem-me a uma problematização bastante particular. Durante todo o movimento analítico produzido, havia um aspecto que sobressaía a outros — um elemento central que, desde o início, aparecia como um conector que passava por tudo o que eu estava apreciando. Havia um vínculo e uma convergência para o mesmo fim. Meu olhar, envolto pelas lentes teóricas escolhidas para este empreendimento, não deixava de enxergar uma intensa conexão, um entrelaçamento entre cada uma das ações que atravessam, constituem ou regulam as práticas atuais dos professores de Educação Física. Para ilustrar essa percepção, são trazidos alguns excertos dos materiais que, para mim, mostram o estabelecimento de uma rede entre as distintas ações:

Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007 - Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. *O Ministro de Estado da Educação, o Ministro de Estado do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministro de Estado do Esporte e o Ministro de Estado da Cultura, no uso das atribuições conferidas pelo inciso II do parágrafo único do art. 87 da Constituição Federal e [...]. (BRASIL, 2007, p. 1 — grifos meus).*

Art. 4º Integram o Programa Mais Educação ações dos seguintes *Ministérios*: I - *Ministério da Educação*; II - *Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome*; III - *Ministério da Cultura*; e IV - *Ministério do Esporte*. § 1º *Ações de outros Ministérios* ou Secretarias Federais poderão integrar o Programa. § 2º O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras

*instituições públicas e privadas*, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes. (BRASIL, 2007, p. 3 — grifos meus).

Mais Educação: Passo a Passo. O Programa Mais Educação [...] *Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais*, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso coloca em diálogo as ações empreendidas pelos *Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República*, essa última por meio do Programa Escolas-Irmãs, passando a contar com o *apoio do Ministério da Defesa*, na possibilidade de expansão dos fundamentos de educação pública. (BRASIL, sem ano, p. 7 — grifos meus).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prevê “*articulação intersetorial na implementação das políticas públicas*”. (BRASIL, 2008, p. 8 — grifos meus).

*A combinação dos dois programas amplia as possibilidades* de práticas esportivas, na medida em que não é obrigatório a escola dispor de infraestrutura esportiva, já que o PME se vale também de espaços alternativos próximos ao ambiente escolar, tais como ginásios e praças. Além disso, *não é necessário que o PST ofereça o reforço alimentar, uma vez que os alunos já recebem a merenda escolar complementada pelo MEC* para permanecer na escola em tempo integral. (BRASIL, 2013b, p. 6 — grifos meus).

Rede de Atenção Psicossocial: *Organização dos serviços em rede* de atenção à saúde regionalizada, com estabelecimento de ações intersetoriais para garantir a integralidade do cuidado. (BRASIL, sem ano, p. 4 — grifos meus).

Nesta publicação estaremos *apresentando e situando os CAPS como dispositivos que devem estar articulados na rede de serviços de saúde e necessitam permanentemente de outras redes sociais, de outros setores afins*, para fazer face à complexidade das demandas de inclusão daqueles que estão excluídos da sociedade por transtornos mentais. (BRASIL, 2004, p. 11 — grifos meus).

*As equipes técnicas devem atuar sempre de forma interdisciplinar*, permitindo um enfoque ampliado dos problemas, recomendando-se a participação de médicos com experiência no atendimento infantil, psicólogos, enfermeiros, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, assistentes sociais, para formar uma equipe mínima de trabalho. A experiência de trabalho com famílias também deve fazer parte da formação da equipe. (BRASIL, 2004, p. 23 — grifos meus).

A comunidade é um conjunto de pessoas, associações e equipamentos que fazem existir a vida numa certa localidade. *A articulação entre CAPS e comunidade é, portanto, fundamental*. A comunidade – *serviços públicos das áreas da educação, do esporte e lazer, do trabalho, associações de moradores, clube de mães, associações comunitárias, voluntários* – poderá ser parceira dos CAPS através de doações, cessão de instalações, prestação de serviços, instrução ou treinamento em algum assunto ou ofício, realização conjunta de um evento especial (uma festa, por exemplo), realização conjunta de projeto mais longo, participação nas atividades rotineiras do serviço. (BRASIL, 2004, p. 29 — grifos meus).

*Os NASF devem utilizar as Academias da Saúde* como espaços que ampliam a capacidade de intervenção coletiva das equipes de atenção básica para as ações de promoção de saúde, buscando fortalecer o protagonismo de grupos sociais em condições de vulnerabilidade na superação de sua condição. (BRASIL, 2011, p. 35 — grifos meus).

A equipe do NASF, ao entrar nas Unidades de Saúde da Família, tem como tarefa primeira o estabelecimento de um vínculo de confiança com os profissionais para integrar-se ao cotidiano das equipes e para o desenvolvimento do trabalho. *Integrar uma equipe é mais do que*, simplesmente, agregar e somar funções para se alcançar um objetivo comum. *Uma equipe integrada proporciona* aos seus componentes o debate das ideias, o desenvolvimento da capacidade criadora e a consciência crítica, sendo esses elementos fundamentais para o *estabelecimento do verdadeiro vínculo de equipe, no espaço interdisciplinar*. O contato com os diversos saberes estimula os profissionais à elaboração de estratégias comuns de ações para a resolução de problemas, proporcionando com isso uma prática mais humanizada (BRASIL, 2009, p. 42 — grifos meus).

Consubstanciada pelo olhar para os documentos que compõem essas ações e pelos investimentos realizados até aqui, passo a sustentar a ideia de que as ações do Governo Federal compõem uma política inclusiva que se estabelece em rede. Essa rede busca incluir todos no jogo da racionalidade neoliberal, governando cada um e todos, tomando a inclusão como verdade.

Nomeio essa analítica de *inclusão como rede*, um movimento articulado com o intuito de incluir os indivíduos para melhor governá-los: é preciso que todos estejam na escola; todos devem cuidar de sua saúde; é necessário que se constituam sujeitos autorregulados; é preciso diminuir os riscos, etc. Embora esse movimento possa ser visto como algo benéfico, capaz de resolver uma série de problemas e de produzir uma sociedade mais justa, destaco um modo de olhar que percebe que não basta estar incluído para que os problemas da população estejam resolvidos. Por isso, saliento a importância de refletir sobre esse movimento, o qual cria novas práticas e ressignifica outras para que os sujeitos, agora postos em circulação, sejam ainda governados e conduzidos. Além disso, compreendo que é por intermédio dessa rede que o professor de Educação Física também é convocado, governado, conduzido, capturado, constituindo-se como um profissional preocupado com a inclusão. Sustento essa ideia de rede com base em três argumentos percebidos em funcionamento enquanto realizava a pesquisa: 1) As ações inclusivas requerem a participação articulada de diferentes órgãos e sujeitos; 2) Para atingir o objetivo de incluir os indivíduos, utiliza-se de estratégias e tecnologias semelhantes; 3) A circulação dos indivíduos requer a rede.

Os excertos destacados nesta seção e os dispostos em seções precedentes ajudam a esmiuçar os argumentos de que as ações do Governo Federal se organizam num movimento de *inclusão como rede*. Em primeiro lugar, mostram que os diversos Ministérios atuam em conjunto e de forma colaborativa, com uma constante ratificação da ideia de intersectorialidade. Como visto, o Ministério da Educação está diretamente envolvido na proposta de grande parte dos programas, seguido pelo Ministério da Saúde e Ministério do Esporte, presentes em cinco dos oito programas. Além desses, estão os, até então, Ministérios do Desenvolvimento e Combate à Fome, Ministério da Cultura e Ministério da Defesa. Ao mesmo tempo, buscam-se parcerias que ultrapassam o setor público e atingem não apenas a iniciativa privada, mas o indivíduo. Destaca-se, nessa busca de parcerias, a convocação para que os sujeitos — professores, médicos, assistentes sociais, nutricionistas, psicólogos, etc. — se responsabilizem pela inclusão. De modo constante, são acionadas estratégias que requerem a colaboração de todos para a efetivação das finalidades dos programas e dos projetos, que atuam de forma conjunta. Os excertos abaixo ratificam essas considerações.

Trata-se da construção de *uma ação intersectorial entre as políticas públicas educacionais e sociais* (BRASIL, sem ano, p. 7 — grifos meus).

[...] *articulação intersectorial* na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 8 — grifos meus).

*Organização dos serviços em rede de atenção à saúde regionalizada, com estabelecimento de ações intersectoriais* para garantir a integralidade do cuidado. (BRASIL, sem ano, p. 4 — grifos meus).

As equipes técnicas devem *atuar sempre de forma interdisciplinar* [...] (BRASIL, 2004, p. 23 — grifos meus).

A *articulação entre CAPS e comunidade* é, portanto, fundamental (BRASIL, 2004, p. 29 — grifos meus).

Os *NASF devem utilizar as Academias da Saúde* [...]. (BRASIL, 2011, p. 35 — grifos meus).

O *contato com os diversos saberes estimula os profissionais à elaboração de estratégias comuns de ações* para a resolução de problemas, proporcionando com isso uma prática mais humanizada (BRASIL, 2009, p. 42 — grifos meus).

Em segundo lugar, é possível perceber que as diferentes ações, para atingir o objetivo inclusivo, utilizam-se de estratégias e tecnologias semelhantes. Uma dessas estratégias é o modo como o movimento de *inclusão como rede* produz, pensa, racionaliza e constitui as anormalidades, as quais estão amarradas a uma fabricação dos riscos. Nas apreciações sobre as práticas destacadas, salta aos olhos essa fabricação, pois é a partir do entendimento de que

existem sujeitos em risco, à margem e vulneráveis que as estratégias são elaboradas para incluir todos. Vejamos nos destaques:

*[...] deve prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como a suas famílias, nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social.* (BRASIL, 2007, p. 1-2 — grifos meus).

*[...] estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono.* (BRASIL, Passo a Passo Mais Educação, sem ano, p. 7 — grifos meus).

*[...] promovendo o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente daqueles que se encontram em áreas de vulnerabilidade social e regularmente matriculados na rede pública de ensino.* (BRASIL, 2014, p. 6 — grifos meus).

*A reversão do quadro atual de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social.* (BRASIL, 2014, p. 6 — grifos meus).

*Democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social.* (BRASIL, 2014, p. 6 — grifos meus).

*Os Esportes Adaptados é um Projeto Especial do Programa Segundo Tempo desenvolvido pela Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social do Ministério Esporte (ME) destinado a democratizar o acesso à prática esportiva de deficientes ou portadores de necessidades especiais.* (BRASIL, 2013c, p. 9 — grifos meus).

*Democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social, contribuindo para a efetivação dos direitos e construção da cidadania das crianças, adolescentes e jovens, prioritariamente, com deficiência e/ou necessidades especiais, em situação de vulnerabilidade social.* (BRASIL, 2013c, p. 10 — grifos meus).

*Promover a inclusão, minimizando as desigualdades e qualquer tipo de discriminação por condições físicas, sociais, de raça, de cor ou de qualquer natureza que limitem o acesso à prática esportiva;* (Disponível em <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo-na-escola>. Acesso em janeiro de 2016 — grifos meus).

*Os CAPS são instituições destinadas a acolher os pacientes com transtornos mentais, estimular sua integração social e familiar, apoiá-los em suas iniciativas de busca da autonomia, oferecer-lhes atendimento médico e psicológico. Sua característica principal é buscar integrá-los a um ambiente social e cultural concreto, designado como seu “território”, o espaço da cidade onde se desenvolve a vida cotidiana de usuários e familiares. Os CAPS constituem a principal estratégia do processo de reforma psiquiátrica.* (BRASIL, 2004, p. 9 — grifos meus).

*Utiliza tecnologias de cuidado complexas e variadas que devem auxiliar no manejo das demandas e necessidades de saúde de maior frequência e relevância em seu território,*

*observando critérios de risco, vulnerabilidade, resiliência e o imperativo ético de que toda demanda, necessidade de saúde ou sofrimento devem ser acolhidos.* (BRASIL, 2011, p. 3 — grifos meus).

Há de se considerar também no *planejamento das atividades de práticas corporais/atividades físicas*, no Programa Academia da Saúde, que as *pessoas com deficiência* – PCD também são usuárias dos polos. (BRASIL, 2013d, p. 117 — grifos meus).

Ao nomearem-se os sujeitos a serem incluídos, já estão sendo nomeadas as anormalidades. Nesse sentido, pode-se pensar que se inventam as anormalidades para nomear, distinguir e marcar a quem as estratégias de captura se destinam. Nessa rede, os anormais são designados como obesos, deficientes, doentes, loucos, vulneráveis, repetentes, desinformados. Ao mesmo tempo, podemos compreender que as normas estão sempre em deslocamento; não são algo estático, mas definido em contingências econômicas, sociais e políticas, numa relação com cada racionalidade. Por exemplo, nos dias de hoje, ser obeso é considerado um problema, mas essa concepção foi sendo constituída (SANTANA, 2016). Fraga (2005) apontou uma longa lista de novos marginais criados pelas políticas públicas em saúde que, cada vez mais, investem em organizar, disseminar e fixar o que seria uma conduta inadequada para uma boa condução de si. Esses marginais, considerados como os que assombram o bem viver coletivo, seriam o sedentário, o gordo, o bêbado, o fumante, o estressado, o promíscuo, o drogado. Esses sujeitos são livres para escolher a vida que desejam levar, mas deverão arcar com os custos de sua escolha (FRAGA, 2005). Ratifica-se a ideia de que a relação entre norma, normal e anormal não é algo estático, mas estabelecido nas diferentes racionalidades.

Fabris e Lopes (2013), apoiando-se na distinção que Castel (1997) faz de quatro zonas de posição dos sujeitos — zona de integração, zona de vulnerabilidade, zona de marginalidade e zona de assistência —, analisam o contemporâneo sob as variáveis trabalho e relação social. Para as autoras, em cada zona existem “gradientes de integração/inclusão que permitem movimentar intrincadas redes sociais de produção e de consumo” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 64). Ao serem posicionados nessas zonas, é possível visualizar todos aqueles que são in/excluídos, pois todos “estão integrados, mesmo que racionalmente sejam discriminados” (*ibidem*, p.65).

Aqui, retomo a definição de normação, normatização e normalização em relação à norma, pensando nos seus significados para esta pesquisa. Normatização é um conceito que pode ser compreendido como aquilo que estabelece e sistematiza as normas (VEIGA-NETO, LOPES, 2007). Normação pode ser entendida como uma operação em que primeiro se



estabelecem as normas e depois, por uma comparação de ordem disciplinar, se identificam os sujeitos em relação àquelas normas. Já a normalização trata de uma operação da ordem da segurança em que os considerados normais ou anormais são estabelecidos a partir de uma contagem e distribuição dentro de uma curva normal. Realizar uma operação de normalização é aproximar os desvios, os menos favoráveis, os considerados em situação de risco em relação a uma posição tida como normal.

Entendo que é preciso conhecer os dispositivos normatizadores que hoje nos colocam algumas verdades, para as quais somos conduzidos por operações de normatização e de normalização. Lopes e Fabris (2013) destacam que “normalização pode ser pensada como um investimento do Estado para o controle e a regulação dos indivíduos” (*ibidem*, p. 71). No caso da percepção do movimento de *inclusão como rede*, trata-se de entender como essa rede emerge e se torna normatizadora e, ao mesmo tempo, perceber como somos convocados e posicionados dentro dela. Olhar para a problematização de Lopes e Fabris (2013) sobre gradiente de inclusão faz-me pensar que diferentes entradas são realizadas em cada ponto da rede, posicionando e governando cada um, ora mais de um lado, ora mais de outro. O que importa é estar presente, fazer parte da rede, ser capturado. Inserido nas normas da governamentalidade neoliberal, o sujeito, dentre outras coisas, torna-se ao mesmo tempo incluído e inclusivo.

Outra estratégia utilizada na rede é a centralidade das práticas educativas nesse processo. Há uma proliferação da educação em todas as ações analisadas, a qual é vista como algo central, necessário e de responsabilidade de todos. Nessa perspectiva, diversos segmentos, como a família, a escola, os Ministérios, a sociedade, os órgãos públicos e os órgãos privados, são chamados a colaborar com a educação, pois esse é um dos principais modos de condução das condutas dos sujeitos. No Capítulo VI, essa ideia da educação como uma potente estratégia da *inclusão como rede* será amplamente discutida.

Em terceiro lugar, o que pode justificar um movimento de *inclusão como rede*, que se dirige a tudo e a todos e está nos mais diferentes lugares, é o fato, já citado nesta Tese, de os indivíduos não estarem mais em confinamento, mas circulando. Deleuze (1992), no texto *Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle*, apontou que a primazia da disciplina está se deslocando para o controle. Moraes (2008), ao problematizar a constituição de uma subjetividade flexível no regime do controle, afirma:

A produção da subjetividade no regime do controle, então, espalha-se; ou seja, tende a não se limitar a lugares específicos e tempos determinados,

espalhando-se continuamente e aceleradamente por todo o corpo social. As grandes instituições — grandes confinamentos ou grandes ilhas — da Modernidade são, agora, flexibilizadas e fragmentadas, passando de formas determinadas, rígidas e centralizadas de produção de subjetividades para uma multiplicidade de processos difusos de geração de subjetividades (MORAES, 2008, p. 29).

Nesse processo, torna-se fundamental que os indivíduos se responsabilizem pelos seus feitos, pela sua conduta, pelo seu modo de ser e estar no presente. Muito mais do que recaírem as responsabilidades sobre as instituições, hoje elas são individuais e intransferíveis. Para que a inclusão, que hoje se dá sobre os indivíduos que estão circulando, aconteça, é necessário que os sujeitos tenham sido capturados pela racionalidade neoliberal e se responsabilizem pelos seus atos e seus feitos para permanecerem nessa lógica. Como exemplos desse deslocamento dos indivíduos das instituições de confinamento para outros lugares, podem ser citadas as práticas que ocorreram nos seguintes âmbitos: na saúde mental, que, em sua nova configuração com o processo de desinstitucionalização, passou a primar pela não-reclusão dos sujeitos e colocou os indivíduos em circulação; na instituição escolar, que, com o fechamento das escolas especiais e inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, coloca os alunos em circulação; na Atenção Básica em Saúde, quando é escolhido o cuidado dos pacientes fora dos hospitais ou preventivamente por intermédio de equipes e redes multidisciplinares, também se evita que os sujeitos fiquem reclusos e se opta por sua circulação.

Todavia, isso não significa que os diferentes sujeitos deixaram de ser controlados. A modificação ocorreu nas técnicas de poder e nos modos de subjetivação que incidiam sobre eles. Nas instituições de confinamento, as técnicas e os modos de subjetivação eram outros; hoje, estando em circulação, as ações que incidem sobre os sujeitos são parte da rede. Ao mesmo tempo, todos se tornam responsáveis pelos cuidados e condução desses sujeitos, inclusive eles mesmos. É a *inclusão como rede* movendo-se em vários sentidos, capturando, constituindo verdades e atuando para que cada um se torne inclusivo. Uma aproximação desse entendimento pode ser vista no trabalho de Moraes (2008) quando o autor trata da diferença entre vigilância disciplinar e controle rizomático:

No eixo da disciplina-corpo, a vigilância disciplinar joga na oposição do “vigiar” e “ser vigiado” nos espaços de confinamento e enquadramento. O controle rizomático, centrado na instantaneidade dos fluxos informacionais, joga na oposição do “consumir informação” e “tornar-se informação consumível” no espaço eletrônico de fluxos informacionais das redes digitais rizomáticas (MORAES, 2008, p. 73).

Para detalhar minha perspectiva de análise a respeito das ações do Governo Federal brasileiro e as práticas atuais dos docentes de Educação Física, trago uma espécie de “mapa” — orientações de minha pesquisa —, que vejo como ilustrativo da ideia de *inclusão como rede*. Durante a exploração das ações viabilizadas pelo Governo brasileiro, em aproximações e recuos em relação ao material, fui fazendo tentativas de desvencilhar-me da ideia de rede, mas isso não foi possível, pois eram muitos os engendramentos e os atravessamentos de umas ações com as outras. Para começar, fiz algumas opções para mostrar essa trama, escolhendo pontos que me pareciam mais operacionais e condizentes com o eixo de minha pesquisa. Durante a seleção desses pontos, novamente, fui percebendo que a noção de rede aparecia. Ressalto que muitos aspectos da rede não serão mostrados, ficarão de fora, até mesmo porque ter uma totalidade na perspectiva de rede que pretendo usar é uma utopia. A fim de mostrar essa rede, apoiar-me-ei no entendimento que Deleuze e Guattari têm sobre rizoma.

No primeiro volume de *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, Deleuze e Guattari (2000) distinguem uma lógica arborescente, um sistema radícula e um rizoma. “Os autores estão tratando da questão do livro e procuram contrapor uma imagem rizomática ao paradigma corrente, que vê o livro como uma raiz” (GALLO, 2003, p. 92). Consideram que uma lógica arborescente remete à unidade, à lógica binária, à compartimentalização, à causalidade, e que o tronco seria o guia dos segmentos da árvore. “Com efeito, se se considera o conjunto galhos-raízes, o tronco desempenha um papel de segmento oposto para um dos subconjuntos percorridos de baixo para cima: um tal segmento será um dipolo de ligação” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 26). Já um sistema radícula ou raiz fasciculada foi celebrado na Modernidade com uma supervalorização da ciência e o foco no objeto. “Desta vez a realidade natural aparece no aborto da raiz principal” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 14). Contudo, ao falarem em rizoma, os autores dirão que os rizomas não têm início nem fim; eles se conectam, se encontram e remetem à multiplicidade. “Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas” (*ibidem*, p. 14).

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e

outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 4).

Sobre rizoma, Deleuze e Guattari (2000) também consideram que é preciso “enumerar certas características aproximativas do rizoma” (*ibidem*, p.14): *Princípio da conexão*, em que qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a outro ponto sem seguir uma hierarquia — são agenciamentos; *Princípio da heterogeneidade*, em que os encontros e as conexões são sempre possíveis, e qualquer ponto do rizoma pode e deve ser conectado a outro ponto — um entendimento de que não há uma redução à linguagem; *Princípio da multiplicidade*, que ressalta a multiplicidade do rizoma, suas linhas – não são pontos fixos –, como “*os fios da marionete, considerados como rizoma ou multiplicidade, não remetem à vontade suposta uma de um artista ou de um operador, mas à multiplicidade das fibras nervosas que formam por sua vez uma outra marionete*” (*ibidem*, p. 15); *Princípio da ruptura a-significante*, remetendo ao fato de que um rizoma pode ser quebrado em qualquer lugar e retomar sua reprodução segundo outras de suas linhas; *Princípio da cartografia*: o rizoma pode ser mapeado, cartografado, aberto, visto como passível de ser conectado em todas as suas dimensões, tendo muitas entradas — mapear é também invenção; e *Princípio da decalcomania*, diferenciando mapa de decalque, pois é preciso “projetar o decalque sobre o mapa”, que está sempre em mudança, e um rizoma é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou estrutura profunda.

Gallo (2003), ao deslocar o conceito de rizoma para analisar as questões do currículo e da organização educacional, afirma que o “rizoma rompe, assim, com a hierarquização — tanto no aspecto do poder e da importância, quanto nos aspectos das prioridades na circulação — que é própria do paradigma arbóreo” (GALLO, 2003, p. 95). Analisando a noção de rizoma trazida por Deleuze e Guattari (2000), entendo que o conceito de *inclusão como rede*, que tenho pensado para esta pesquisa, se afina com essa ideia. A rede é formada pelas ações do Governo — o que não significa que seja uma hierarquia. Embora analise a rede a partir das ações do Governo Federal, que estabelece os programas, as leis e as normas, percebo que a constituição da rede se dá por conjunturas múltiplas, cambiantes, e não hierárquicas. A rede é múltipla, heterogênea, e espalha-se por diversos lugares, atingindo diferentes sujeitos. Nela, não há um poder superior, mas um agenciamento e uma responsabilização de todos, que, ao mesmo tempo em que são convocados e governados na rede, também convocam, governam e conduzem outros sujeitos e instituições. É uma rede que opera para incluir no jogo, onde cada um é educado para estar e para querer permanecer no jogo.

Assim, mesmo que os Ministérios sejam os que dispõem os programas e normatizam as políticas de inclusão, eles não as inventaram, nem inventaram a rede. O movimento de *inclusão como rede* que possibilita a disposição de políticas inclusivas e dissemina a inclusão como uma verdade deste tempo e como um imperativo é possível por condições de possibilidade diversas que fogem à racionalização pura e simples dos órgãos de Governo. Como estão sendo debatidos no decorrer desta pesquisa, tais arranjos são possíveis pelas contingências da racionalidade neoliberal como forma de vida do presente; essa racionalidade, pelo princípio da não-exclusão, posiciona a todos e lança mão de diferentes estratégias para que os diferentes indivíduos que ora circulam sejam governados e conduzidos dentro dela. A rede pode ser vista como uma estratégia da racionalidade neoliberal que procura difundir um modo de vida, uma visão de sociedade, reforçando determinados regimes de verdade. A partir dessas considerações, trago esquematicamente a figura abaixo e, logo após, procuro debater e explicar as relações que vejo em funcionamento.



Figura 3: Inclusão como rede. Fonte: Elaborado pela autora.

A figura acima é um esquema, um mapa, um arranjo que torna visível a ideia de rede. Cada um desses círculos representaria a infinidade de nós e pontos da rede — que ora estão visíveis, ora estão apagados, dependendo do lugar e da intenção de quem olha —, e os traços representam a multiplicidade de conexões, as linhas. Os círculos sem nome, neste momento, representam pontos que não pretendo analisar ou que talvez não conheça — estão apagados para mim —, e os círculos cheios são aqueles que estão visíveis e que pretendo debater. Reconheço que o movimento de *inclusão como rede* à que me refiro é complexo, e talvez não seja possível traduzi-lo em uma imagem ou em palavras; mesmo assim, mediante essa representação esquemática, com todas as suas limitações e desalinhos, procuro dar visibilidade a alguns dos seus arranjos.

Embora o entendimento de rede apoie-se na multiplicidade que constitui e desconstitui lugares, espaços, práticas e sujeitos, e, nessa perspectiva, fosse impossível mostrar uma totalidade da rede, elejo, para fins da pesquisa, alguns pontos em evidência neste trabalho. Dentre eles, os diferentes *Ministérios* são destaque na rede por serem os articuladores das diferentes ações governamentais; são esses órgãos que elaboram as ações, produzem materiais e os divulgam. As *ações* propostas ou articuladas por esses Ministérios, as quais se materializam como programas, políticas ou leis — Programa Mais Educação, Programa Segundo Tempo, Academia da Saúde, etc. —, também estão em destaque na rede, ao lado da *saúde*, do *esporte* e da *escola*, vistos, por vezes, como o lugar em que as práticas se desenvolvem. Outro destaque é a *Educação*, aqui entendida como um dos principais pontos da rede, pois todas as ações utilizam tecnologias educacionais para acontecer. No âmbito da Educação, ainda temos a *formação de professores* e o *currículo*, pois compreendo que, ao fomentar ações que atravessam, constituem ou regulam as práticas dos professores de Educação Física, o movimento de *inclusão como rede* ressoa na formação de professores, materializando-se nos currículos dos seus cursos. E ainda há as linhas — as conexões —, sempre abertas e à procura de outros pontos, lugares, instituições, organizações, sujeitos.

Creio que, nessa perspectiva, aproximar a ideia da inclusão como rede da compreensão de um rizoma é bastante profícuo. Cada ponto da rede está constantemente produzindo um arranjo, e suas linhas se conectam a outros pontos. O professor, que também circula na rede, é constituído por subjetividades que o colocam em atuação na rede, conectando os diferentes pontos. Assim como no rizoma, estamos no meio desse processo, em que os agenciamentos são múltiplos. Tudo e todos — os professores, a formação docente, os

Ministérios, os órgãos, as ações, os programas, as instituições, o currículo — são responsáveis pelo funcionamento da rede.

Destaco que não é o caso de dizer que esses são os únicos ou os mais relevantes pontos que formam a *inclusão como rede*, mas simplesmente de listar aqueles que são tratados nesta Tese ou aqueles que, com as lentes que possuo, seja capaz de ver. Nessa esteira de pensamento, é possível pensar que os pontos não nomeados ou apagados na representação do movimento de *inclusão de rede* podem, inclusive, já ter sido analisados por outros importantes pesquisadores que se comprometeram a problematizar as tramas do discurso inclusivo. Para citar algumas dessas pesquisas, podem ser parte desse movimento as articulações entre escola e empresa em prol da inclusão de jovens com deficiência no mercado de trabalho, evidenciadas por Tatiana Rech em sua Tese de Doutorado (RECH, 2015); os programas de correção de fluxo idade-série e de Aceleração da Aprendizagem atualmente divulgados no Brasil e estudados por Juliane Morgenstern em sua Tese de Doutorado (MORGENSTERN, 2016); o Movimento Todos pela Educação, esmiuçado na Tese de Doutorado de Morgana Hattge (HATTGE, 2014); as inúmeras políticas de assistência social conectadas à educação, discutidas na Tese de Doutorado de Kamila Lockmann (LOCKMANN, 2013); o dispositivo de intersetorialidade na Educação Integral percebido por Rochele Santaiana (2015) em sua Tese de Doutorado também poderia ser compreendido como uma parte do movimento de inclusão como rede; além de outros trabalhos citados nesta Tese que mostram as diferentes políticas inclusivas em ação. Com isso, ressalto que o movimento de *inclusão como rede* é amplo, múltiplo, heterogêneo, vivo; atinge os distintos lugares e sujeitos, e, desse modo, é impossível tratá-lo em totalidade. Assim, fica aberto para que, além deste empreendimento de análise, outros possam — implicados por suas lentes — debruçar-se sobre outros pontos da rede.

Quando me interessei por problematizar as práticas atuais dos professores de Educação Física, também notei que cada uma delas se entrelaçava. Talvez a maior das marcas percebidas nessas práticas seja a de que suas finalidades hoje, em grande parte, convergem para o gerenciamento dos riscos por meio da prevenção, da promoção da saúde, da retirada de zonas consideradas vulneráveis, da inclusão e da educação. É preciso que todos assumam as tarefas de incluir e de gerenciar riscos como uma verdade e também aprendam a cuidar de si. Trata-se de uma rede inclusiva ou, como tratado aqui, de um movimento de *inclusão como rede*. Cada uma das diferentes ações pode ser compreendida como política inclusiva que visa à gestão daqueles que estão sob o cálculo do risco.

A atuação do professor de Educação Física no NASF, mediante o apoio à Estratégia Saúde da Família, busca a inclusão de todos nos cuidados com a saúde. A atuação nos CAPS, após o advento do processo de desinstitucionalização da saúde mental, torna-se uma ação que inclui os indivíduos em uma rede de conhecimentos e de estratégias de controle, cuidado e reinserção social. O professor que atua na Academia da Saúde, por intermédio de ações práticas e educativas, propõe que cada um aprenda a ser responsável pelo cuidado com a sua saúde e, desse modo, também incorpore a lógica vigente. A atuação do professor de Educação Física nos programas esportivos do Governo Federal também reforça a ideia de *inclusão como rede*. O Atleta na Escola visava a incluir o Brasil como um dos destaques dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos do Rio de Janeiro em 2016 e, pelo pagamento de bolsas, incluiu os sujeitos no jogo econômico (LOPES, 2009). Já o Programa Segundo Tempo traduz aspectos condizentes com ações inclusivas, na medida em que seu principal objetivo é diminuir o risco social daqueles considerados em situação de vulnerabilidade. Igualmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e os projetos que se referem a uma escola integral também estão no movimento de *inclusão como rede*. Apesar de essas últimas práticas ocorrerem, num primeiro olhar, dentro do espaço escolar — lugar que há tempos requer a presença de docentes —, o interessante são as configurações da função do professor. As finalidades da atuação são outras. A central preocupação com o ensino de saberes e as estratégias utilizadas para atingir esses fins são outras e trazem mudanças para a docência — talvez não mais a centralidade nas práticas disciplinadoras e uma preocupação com o ensino (SOMMER, 2005), mas um alargamento nas funções docentes (AQUINO, 2012), hoje com foco em ações que se vinculam à ordem do governmentamento e da condução dos sujeitos dentro de uma racionalidade que pretende incluir todos, gerenciar riscos, etc.

Nota-se que não há isolamento; as atuações são conjuntas, dependentes, acionadas e reivindicadas umas pelas outras. Nessa medida, o conceito de rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2000) serve para pensar a noção de *inclusão como rede*, pois ela é múltipla, heterogênea, ramificada e dificilmente será totalizada, uma vez que está sempre em movimento, em construção e desconstrução; não tem um início premeditado nem um fim a chegar, mas configura-se a cada momento a partir de uma lógica imanente à necessidade da racionalidade contemporânea. É abstrata, mas ao mesmo tempo tem uma concretude. Funciona com muitos fios formados por enunciados, princípios, imperativos que têm por função capturar todos, enredando e reunindo o que estava disperso.



Esse movimento de *inclusão como rede*, que vejo funcionando e que pode posicionar e constituir os professores, é possível neste tempo em que estamos e surge por condições de possibilidade que o instauraram. Ao entender que as conexões entre as diversas ações governamentais atuam em um modelo de *inclusão como rede*, vejo essa articulação como uma potente estratégia da governamentalidade neoliberal. Essa rede convoca e captura os diversos sujeitos, conduzindo suas condutas, além de trabalhar para que cada um seja responsável por conduzir os outros dentro dela.

Dentro do neoliberalismo, como forma de vida do presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado. Todos estamos, de uma maneira, sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo (LOPES, 2009, p. 155).

Acredito que uma das potencialidades desta investigação é a de mostrar que, em relação às práticas docentes, as fronteiras estão cada vez mais borradas, as linhas são tênues e os saberes que se legitimam como verdades se espalham por todo o tecido social. A difusão dos saberes sobre inclusão tem na educação uma potente tecnologia. A educação tem centralidade no movimento de *inclusão como rede*, pois pelas práticas educativas se divulgam saberes, se ensina a cuidar de si e se dissemina a inclusão como uma verdade irrefutável. Nesse sentido, os professores são considerados um dos alvos da rede, sendo vistos como alguns dos responsáveis pela divulgação de um saber inclusivo. Esse movimento de *inclusão como rede*, de forma insidiosa, captura os professores mediante suas práticas e sua formação.

Esse é um modo de sermos capturados pela rede: além de sermos incluídos, aprendemos a incluir e conduzir os outros. Tal entendimento movimenta-se numa ideia de circulação nas estratégias de governo: realizam-se operações de uns sobre os outros; constituem-se processos de subjetivação; ocorre uma condução de si e dos outros; capturam-se e inventam-se práticas como estratégias de governo. Cada um pode ser visto como um ponto dessa rede e conecta-se a ela por ações/conduções sobre os outros e a partir de outros em inter-relações. Podemos entender que só é possível colocar em ação estratégias de governo quando se está na mesma esteira de pensamento da rede, mais ou menos capturado. No mapa acima, a formação de professores é um dos destaques na rede. A terceira parte da Tese dedica-se a discutir esse tema.

Antes de entrar numa discussão a respeito da constituição e da formação atual de professores de Educação Física, faço um breve recuo genealógico. No bojo das análises das conexões entre as políticas de inclusão e as atuais práticas dos docentes, que me conduziram a pensar na *inclusão como rede*, fui instigada a problematizar como se estabeleceram no Brasil as práticas que hoje constituem a área da Educação Física — práticas que, de um modo ou de outro, igualmente foram forjando e responsabilizando diferentes sujeitos. O intuito era perceber a que essas práticas atendiam, como se estabeleceram e de que forma constituíram professores.

A opção pela entrada nessas práticas que estabeleceram a Educação Física no Brasil e foram constituindo os diferentes sujeitos que por elas se tornaram responsáveis — os professores de Educação Física — é motivada pelo fato de acreditar ser necessário entendermos como nos constituímos para pensar no presente e para ver as aproximações ou distanciamentos entre as práticas atuais que possibilitam enxergar a rede e outras práticas que foram constituindo a Educação Física. Para desenvolver essa problematização, segue a Parte II desta Tese.

## PARTE II

---

### NOS RASTROS DAS PRÁTICAS

---



Figura 4: “Futebol em Brodósqui” – Cândido Portinari, 1935. Disponível em: <http://estudosavancadosinterdisciplinares.blogspot.com.br/2012/11/obra-futebol-em-brodosqui-candido.html>. Acesso em 30 de outubro de 2016.

## PARTE II

---

Esta segunda parte da Tese tem como objetivo principal analisar as condições e arranjos que estabeleceram as práticas que constituíram a Educação Física no Brasil. Após considerar as condições de possibilidade que engendraram as práticas atuais dos professores de Educação Física, fui conduzida a outro olhar. Compreendi que seria importante aprofundar as reflexões sobre a formação dos professores que hoje atuam com essa área denominada de Educação Física e, ao mesmo tempo, refletir sobre as práticas que constituíram tal área. Nesse mergulho nas práticas precedentes, foi possível perceber que as práticas dos professores e suas formações sempre estiveram em deslocamento e se constituíram, em certa medida, dentro das diferentes racionalidades. Isso ajudou a compreender que as práticas atuais dos professores de Educação Física são possíveis e fazem sentido dentro dos preceitos da racionalidade neoliberal em vigor.

Importa destacar que o foco desta análise não está em descrever todos os fatos ou trilhar todos os caminhos que constituíram a história da Educação Física no Brasil, mas em seguir os rastros de algumas práticas que, mesmo parecendo descontínuas, auxiliam nas reflexões. Além disso, é proposto um olhar para a formação em Educação Física no Brasil, examinando-se as principais regulações governamentais dispensadas para a área.

*A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que através das lutas e confrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 1992, p. 88-89).*

Partir de uma pergunta do presente é o centro desta pesquisa de inspiração genealógica. O interesse pelas práticas atuais dos docentes de Educação Física levou-me a problematizar as condições que possibilitaram as práticas em Educação Física no Brasil — uma vontade advinda da preocupação em compreender como nos constituímos enquanto professores que atuam com as práticas da Educação Física. Como se estabeleceu o conjunto de práticas que hoje constitui a Educação Física no Brasil? As práticas mudaram ou os sentidos atribuídos a essas práticas mudaram? Em busca de responder esses questionamentos, decidi lançar um olhar genealógico para as práticas que constituíram a área da Educação Física, considerando dois pontos: as condições de proveniência e as condições de emergência dessas práticas no Brasil.

A opção pela construção de uma pesquisa de caráter genealógico coloca em debate os engendramentos e as condições de possibilidade que constituem as práticas para, além disso, tentar pensar, como nos relata Foucault, nas “anticiências” como “insurreição dos saberes; não tanto contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas uma insurreição, em primeiro lugar e antes de tudo, contra os efeitos do poder centralizadores que estão ligados à instituição de um discurso científico organizado” (FOUCAULT, 2010, p. 10). Para Veiga-Neto (2007), ao operarmos desse modo, estamos mapeando “as ascendências (*Herkunft*), na forma de condições de possibilidade para a emergência (*Entstehung*) do que hoje é dito, pensado e feito” (*ibidem*, p. 59).

Foucault (1992) retoma o texto *Genealogia da Moral*, de Nietzsche, para explicar por que o filósofo se afasta de uma pesquisa da origem (*Ursprung*) e se aproxima dos termos

*Entstehung* e *Herkunft*. Segundo Foucault, a pesquisa de origem empenha-se “para recolher nela a essência exata da coisa, sua pura possibilidade”, tentando “reencontrar o que era imediatamente, o aquilo mesmo” (FOUCAULT, 1988, p. 14). No entanto, uma pesquisa da ordem da proveniência (*Herkunft*) considera as diferentes condições que possibilitam as práticas, marcando as dispersões e entendendo que “seguir o filão complexo da proveniência é, ao contrário, manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: demarcar os acidentes, os ínfimos desvios — ou ao contrário as inversões completas — os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos” (FOUCAULT, 1992, p. 15), percebendo a exterioridade do acidente. Já a emergência (*Entstehung*) é a “entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro” (FOUCAULT, 1992, p.16). A emergência marca o aparecimento dentro do jogo, pautado por uma série de condições de possibilidade.

A opção pela genealogia compromete-se a olhar as práticas atuais e antigas como modo de entender as rupturas e as alianças, as condições de proveniência e de emergência de tais práticas. Como indica Castro (2009), empreender um olhar para as continuidades e as discontinuidades dos discursos e das práticas constitui uma opção genealógica de pesquisa. Foucault, em seus trabalhos, empreende estudos dessa natureza. Segundo Castro (2009), o projeto filosófico de Foucault pode ser visto numa genealogia com três eixos: uma ontologia de nós mesmos numa relação com a verdade; uma ontologia histórica de nós mesmos em nossas relações com um campo de poder e uma ontologia de nossas relações com a moral.

Ao encontro da epígrafe, que traz o pensamento de Foucault no livro *História da Sexualidade* — volume I, em que o autor discorria sobre ser preciso analisar a formação de um saber sob a ótica do poder, e não à luz da repressão ou da lei, procuro pautar minhas reflexões. Com o propósito de refletir sobre a constituição da área da Educação Física em solo brasileiro e, em alguma medida, avançar sobre as precedentes e atuais práticas em que os docentes de Educação Física vêm se comprometendo desde a constituição dessa área no Brasil, esta Parte II da Tese estrutura-se em dois capítulos: *De qual Educação Física estamos falando* e *Movimentos da Formação Inicial*.

## CAPÍTULO IV: DE QUAL EDUCAÇÃO FÍSICA ESTAMOS FALANDO

---

*Digamos que não se trata de julgar as práticas com a régua de uma racionalidade, que permitiria apreciá-la como formas mais ou menos perfeitas de racionalidade; mas, antes, de ver como as formas de racionalização se inscrevem nas práticas ou nos sistemas de práticas, e que papel desempenham nelas. Porque, certamente, não há 'práticas' sem um determinado regime de racionalidade (FOUCAULT, 2006a, p. 26).*

Como já dito na Parte I deste trabalho, entende-se por racionalidade a organização que nos conduz no social, no econômico e nas instituições, que oferece sentido, é produtora de nossas práticas e é por elas produzida — práticas essas que se constituem como verdades. De acordo com Avelino (2011), o problema da verdade é o que está em jogo nas racionalidades, sendo preciso colocar o questionamento do poder como a questão inicial, descrevendo tanto as articulações entre o poder político e a verdade quanto a verdade na configuração disso que chamamos de real.

Ao entender a relação imanente entre práticas-racionalidades-verdade, proponho neste capítulo uma reflexão sobre as práticas que, ao longo dos anos, produziram a área da Educação Física em nosso país, fazendo, inclusive, um breve recuo aos movimentos ginásticos europeus — considerados ponto de emergência para as práticas brasileiras (SOARES, 2004; 2005). A intenção é a de refletir sobre como distintas práticas foram se constituindo e sendo assumidas por diferentes sujeitos que por elas se responsabilizaram. Importa destacar, como já anunciado, que não tenho a pretensão de escrever a história da Educação Física no Brasil — objeto de estudo de importantes autores, tais como Carmen Lúcia Soares (2004; 2005), Silvana Goellner (2000), Valter Bracht (1999), Lino Castellani Filho (1988), Mauro Betti (1991), dentre outros —, mas de problematizar os enredos, as relações de poder, as condições de possibilidade que foram constituindo a área em diferentes racionalidades e responsabilizaram determinados sujeitos.

Para realizar com profundidade esta analítica, constituí um *corpus* de pesquisa a partir da reunião de materiais que remetem às práticas que se estabeleceram como Educação

Física no Brasil no século XIX. Esse conjunto de materiais é composto pelos currículos da Escola Secundária Brasileira, conhecido hoje como Colégio Pedro II, do ano de 1850 até o ano de 1931; documentos que compõem as *Obras Completas*, de Rui Barbosa; obras de Fernando de Azevedo; recortes da *Revista Educação Physica* (1932-1945); e documentos disponíveis no *site* do Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da UFRGS<sup>22</sup>, tais como: a Monografia de Inezil Penna Marinho, de 1940, o Livro de Inspeção Médica do Departamento Estadual de Educação Física do RS de 1941, o Histórico Escolar do Curso de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul de 1944, o Regimento Interno da Escola Superior de Educação Física do RS de 1960, além da Constituição Federal de 1937<sup>23</sup>.

Os materiais são considerados mediante uma leitura monumental. (FOUCAULT, 2001). Isso significa, em certa medida, não tratar o discurso como “*documento*, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial” (*ibidem*, p. 157); ao contrário disso, é a ideia de olhar para os discursos “em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*” (*ibidem* — grifo do autor). Nessa perspectiva, ao trazer fontes que ajudam a pensar nas práticas que se relacionaram com a Educação Física no Brasil e a constituíram, muitos dos fatos terão diferentes ênfases, pois a centralidade da análise é a problematização das práticas nas racionalidades em que distintos sujeitos foram se constituindo e que, de certa forma, são as condições de possibilidade dos engendramentos atuais desse campo. Essas práticas não aconteceram de modo equânime ou alinhado, mas em processos que se desenrolaram, se atravessaram, se completaram e, por vezes, se distanciaram.

#### 4.1 PONTOS DE EMERGÊNCIA: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO EUROPEU

*A genealogia é a história como um carnaval organizado*  
(FOUCAULT, 1992, p. 21).

No entendimento de Foucault (1992), a *Entstehung* “designa de preferência a *emergência*, o ponto de surgimento. É o princípio e a lei singular de um aparecimento. [...] A

<sup>22</sup> Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ceme/site/>

<sup>23</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em março de 2016.



emergência se produz sempre em um determinado estado das forças. [...] É a entrada em cena das forças” (FOUCAULT, 1992, p. 16). Nessa compreensão seguem estas linhas que procuram debater como se estabelece, no Brasil, um conjunto de práticas que viriam a se constituir como Educação Física. Quais forças e quais condições de possibilidade as fazem emergir?

Nas propostas para o Brasil de Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) e de Reformas do Ensino Primário (1883), Rui Barbosa, que havia feito algumas viagens por países da Europa, preocupado com o que ele chamou de “deterioração física da espécie humana” (BARBOSA, 1882, p. 177), escreve:

Todas as nações que caminham a vanguarda da civilização moderna, tem-no reconhecido, estatuindo que a escola seja a primeira iniciadora do cidadão nas agruras da arte que o deve preparar para a defesa da pátria. Por toda a parte, nos países mais livres, nos Estados menos ambiciosos, entre as nações menos belicosas, a milícia cívica estende as suas raízes até o ensino popular. E se não, vejamos. Na Suécia, a ginástica militar ordenada em todas as escolas, e faz rigorosamente parte do ensino em todos os graus. Antes de entrar em qualquer escola, passa-se regularmente por uma espécie de vestiário, ou antes por um arsenal de pequenas espingardas de madeira. Esses exercícios entram semelhantemente, posto que em menor escala, na organização escolar da Dinamarca. Na Alemanha, desde 1854, domina o pensamento de que a escola deve desenvolver no seio da nação aptidões de um povo militar e valoroso. Em toda a extensão do império, a ginástica militar faz parte do programa de instrução comum, procurando-se por meio dela popularizar, desde a infância, a prontidão em perceber e executar o hábito das evoluções e o espírito de disciplina. (BARBOSA, 1883, p. 91).

Percebe-se, nas palavras do autor, um entusiasmo quando se refere à Ginástica. Além de trazer os exemplos da Suécia e da Alemanha, ele também mostra os sucessos dessa prática na Itália, na Inglaterra, na Dinamarca, nos Estados Unidos e na Bélgica; ele afirma que seria “uma lacuna imperdoável a omissão dos exercícios militares num plano de reorganização do ensino popular” (BARBOSA, 1883, p. 94). A preocupação de Rui Barbosa com a deterioração do corpo remete ao modo como se engendrava a civilização brasileira e às inquietações sobre o que fazer com os indivíduos que começavam a ocupar os centros urbanos, tendo conexão com a recente abolição da escravidão e com as condições das cidades. O exemplo de estratégias e técnicas utilizadas nos países europeus — considerados como um modelo — é uma forma de tentar melhorar as condições das cidades brasileiras. Soares (2005), em seu livro *Imagens da Educação do Corpo*, diz que as práticas incorporadas pela Educação Física no Ocidente tinham sido sistematizadas na Europa do século XIX. Para a autora, o que ficou conhecido como Movimento Ginástico Europeu caracteriza-se como “o lugar de onde

partiram as teorias da hoje denominada educação física no Ocidente. Trata-se de um movimento que balizou o pensamento moderno em torno das práticas corporais que se construíram fora do mundo do trabalho, trazendo a ideia de saúde, vigor, energia e moral” (SOARES, 2005, p. 20).

Considerando a importância dos movimentos ginásticos da Europa em relação à emergência das práticas brasileiras, realizo uma breve incursão nos arranjos europeus que possibilitaram a existência dessas práticas na Europa. Início destacando as condições europeias a partir das colaborações de Foucault (2008b), no curso *Nascimento da Biopolítica*, de 1979. Na aula de 24 de janeiro de 1979 do referido curso, ao tratar do que o autor chamou de equilíbrios internacionais e a Europa no espaço internacional no liberalismo — entendido como quadro geral em que se desenvolve a biopolítica —, Foucault (2008b) chama atenção para o fato de que já não se tratava mais de uma Europa herdeira do Império Romano ou de uma Europa clássica em que há equilíbrio entre os países. Uma concepção de jogo econômico com resultado nulo desloca-se para algo que seria um “enriquecimento recíproco correlativo, mais ou menos simultâneo de todos os países da Europa” (*ibidem*, p. 75).

Contudo, para que essa liberdade de mercado pudesse funcionar, era preciso que ocorressem entradas permanentes de outros, ou seja, a convocação de países num processo que Foucault chama de “mundialização do mercado”, em que “os europeus serão os jogadores, e o mundo, bem, o mundo será o que está em jogo. O jogo é na Europa, mas o que está em jogo é o mundo” (FOUCAULT, 2008a, p. 77). Há, segundo Foucault (2008b), três características que resumem o liberalismo: verificação do mercado, limitação pelo cálculo da utilidade governamental e a Europa como região de desenvolvimento econômico ilimitado em relação a um mercado mundial. Liberalismo, entendido como uma das formas da governamentalidade moderna, caracteriza-se pelo fato de atribuírem-se limites intrínsecos formulados em termos de verificação e possibilitados pela emergência da população.

De acordo com Lemke (2014), quando Foucault, nos cursos de 1978 e 1979, introduz a noção de governo, está também ampliando o horizonte teórico, na medida em que “conecta o interesse em uma política anatômica do corpo humano com a investigação dos processos de subjetivação e as formas morais ou políticas de existência” (LEMKE, 2014, p. 110). A biopolítica aparece como uma característica do governo liberal, pois é a partir do liberalismo que emergem as questões de como governar as pessoas e os seres vivos, agudizando, entre outras coisas, o estabelecimento de tecnologias de segurança, talvez em nome de uma engendrada defesa da sociedade. Trata-se de tecnologias que encerram, dentre outras,

estratégias para garantir que os interesses individuais e coletivos não ofereçam perigo ao interesse geral. Para Lemke (2014), “perigo e insegurança (a ameaça do desemprego, da miséria, da degradação social) não são as únicas consequências indesejáveis ou efeitos colaterais, são as condições essenciais e elementos positivos da liberdade liberal” (*ibidem*, p. 113). Liberalismo aumenta o perigo e nunca resolve o problema da segurança, e é nesse jogo que se estabelece a governamentalidade liberal.

Problema de segurança: proteger o interesse coletivo contra os interesses individuais. Inversamente, a mesma coisa: será necessário proteger os interesses individuais contra tudo o que puder se revelar, em relação a eles, como um abuso vindo do interesse coletivo. É necessário também que a liberdade dos processos econômicos não seja um perigo, um perigo para as empresas, um perigo para os trabalhadores. A liberdade dos trabalhadores não pode se tornar um perigo para a empresa e para a produção. Os acidentes individuais, tudo o que pode acontecer na vida de alguém, seja a doença, seja esta coisa que chega de todo modo, que é a velhice, não podem constituir um perigo nem para os indivíduos nem para a sociedade. Em suma, a todos esses imperativos — zelar para que a mecânica dos interesses não provoque perigo nem para os indivíduos nem para a coletividade — devem corresponder estratégias de segurança que são, de certo modo, o inverso e a própria condição do liberalismo. Liberdade e segurança, o jogo da liberdade e segurança — é o que está no âmago dessa nova razão governamental. (FOUCAULT, 2008b, p. 89).

Todas essas características possibilitam pensar numa racionalidade europeia marcada por uma governamentalidade liberal que alimenta os perigos e reforça o desejo pela segurança, estabelecendo cada vez mais estratégias para isso. Mais ainda, essa mesma racionalidade centraliza a Europa como o lugar onde o jogo acontece e, num âmbito geral, como modelo de ideias, de modos de vida e de práticas. Dentro dessas contingências, percebem-se as condições que possibilitam a afirmação de que os Modelos Ginásticos Europeus foram absorvidos pelo Brasil, na medida em que a Europa se constituía como central, não só para o mercado, mas como arquétipo de ideias e de práticas.

Nas considerações de Soares (2004), no século XIX na Europa, marcado pela busca da ordem e da disciplina, a Ginástica foi constituída pela captura de práticas ocorridas nos espetáculos de rua, cotidianos das pessoas, exercícios militares e divertimentos dos populares, em que os elementos conectados a algum modo de diversão foram suprimidos, ao mesmo tempo em que foram potencializados os princípios disciplinares direcionados aos corpos. Em especial, Soares (2004; 2005) enfatiza quatro Movimentos Ginásticos Europeus como aqueles que se destacaram e, em certa medida, orientaram a ginástica no Ocidente: Movimento Ginástico Alemão, Movimento Ginástico Sueco, Movimento Ginástico Inglês e Movimento

Ginástico Francês. Cada um deles caracterizou-se por práticas ora diversas, ora convergentes para a mesma finalidade.

Pode-se pensar em uma Europa que, entre os séculos XVIII e XIX, era marcada por uma vontade de biopoder — um investimento sobre a vida caracterizado pela disciplina do corpo e pela regulação da população — carregada de marcas disciplinares nascidas no bojo do século XVII (FOUCAULT, 2007) e em plena expansão de uma biopolítica que se disseminava a partir da metade do século XVIII (FOUCAULT, 2008a) e que, portanto, poderia potencializar a Ginástica como um dos modos de exercício desse poder que se exerce sobre o corpo e sobre a vida. De acordo com Soares (2004), importa “analisar como um determinado conteúdo — o exercício físico — vai sendo construído a partir de conceitos médicos. Nesse sentido, é importante saber como ele contribui para veicular, entre outras, a ideia da saúde vinculada ao corpo biológico” (SOARES, 2004, p. 34).

Com o advento das disciplinas, o corpo humano entrou numa maquinaria de poder que o esquadrinhou, o desarticulou e o recompôs. Foram pensadas estratégias de como se domina o corpo dos outros “para que se operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” (FOUCAULT, 2007, p.129). Num corpo disciplinado, o controle das atividades passa pela penetração do tempo nesse corpo como se fosse um “esquema anátomo-cronológico do comportamento”, em que “é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração” (*ibidem*). Além disso, um corpo disciplinarmente controlado “impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e rapidez”, pois um corpo disciplinado é a base de um gesto eficaz. A disciplina define como será a relação do corpo com o objeto que ele manipula. Foucault (2007), ao trazer o exemplo da *Ordonnance du 1<sup>er</sup> janvier, 1766, pour régler l'exercice de l'infanterie*, relata o que ele chama de uma codificação instrumental do corpo:

Leve a arma à frente. Em três tempos. Levanta-se o fuzil com a mão direita, aproximando-o do corpo para mantê-lo perpendicularmente em frente ao joelho direito, a ponta do cano à altura do olho, apanhando-o batendo com a mão esquerda, o braço esticado colado ao corpo à altura do cinturão. No segundo, traz-se o fuzil com a mão esquerda diante de si, o cano para dentro entre os dois olhos, a prumo, a mão direita o apanha pelo punho, com o braço esticado, o guarda-mato apoiado sobre o primeiro dedo, a mão esquerda à altura da alça de mira, o polegar estendido ao longo do cano contra a soleira. No terceiro, a mão esquerda deixa o fuzil e cai ao longo da coxa, a mão direita o eleva, com o fecho para fora e em frente ao peito, com o braço direito meio esticado, o cotovelo colado ao corpo, o polegar estendido contra o fecho, apoiado ao primeiro parafuso, o cão apoiado sobre o primeiro dedo, o cano a prumo. (FOUCAULT, 2007, p. 130).

De acordo com Foucault (2007), temos uma estreita ligação, uma amarração entre corpo e objeto — instituída pelo poder —, o que aparece, por exemplo, na relação corpo-arma, corpo-instrumento, corpo-máquina. Igualmente, há nessa relação o que é chamado de utilização exaustiva, em que existe uma economia considerada positiva, pela qual interessa retirar do corpo cada vez mais tempo disponível, e de cada instante interessa que se retirem forças ainda mais úteis.

Além dessa importância e uso do corpo pelo advento das disciplinas, o corpo social também é tomado como interesse e manipulado mediante estratégias biopolíticas. O corpo disciplinado, agora vigiado dentro da população — conceito que surge no século XVIII (FOUCAULT, 2008a) —, precisava ser administrado. Com a urbanização dos centros europeus, também veio o que podemos chamar de problemas das cidades: os sistemas de esgoto, a evacuação da água, os lugares onde ficavam os mortos amontoados e a proliferação de doenças, dentre outros. Tais fatores foram condições que fizeram surgir mecanismos de segurança nas cidades e possibilitaram a ascensão, dentre outras coisas, da medicina como estratégia biopolítica e do corpo como foco de atenção, de materialidade.

[...] o capitalismo, desenvolvendo-se em fins do século XVIII e início do século XIX, socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho. O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica. (FOUCAULT, 1992, p. 47).

Nesse entendimento, os diversos aparelhos do Estado deveriam responsabilizar-se pelos corpos no sentido de ajudá-los a garantir sua saúde (FOUCAULT, 1992). Desde os mecanismos disciplinares, o foco de atenção é o corpo; contudo, em cada região da Europa, a retirada de suas forças úteis ou os cuidados com sua saúde compuseram práticas distintas. Assim, ao olharmos para cada um dos Métodos Ginásticos elaborados para atingir o corpo, veremos distinções entre suas práticas. Na análise de Foucault, por exemplo, já encontramos elementos que nos ajudam a pensar nesses distanciamentos, como é o caso das distinções em relação ao que ele chama de três etapas na formação da medicina social: medicina de Estado na Alemanha, medicina urbana na França e, finalmente, medicina da força de trabalho na Inglaterra (FOUCAULT, 1992). A análise das práticas de cada método de ginástica direcionado ao corpo também está atravessada por essas discontinuidades no campo da

medicina social. Soares (2004) argumenta que, de um modo geral, a ginástica na Europa servia para promover a saúde, regenerar a raça e desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver e a moral. Nos países europeus, há um desejo de fortalecimento da nacionalidade e de preparação para as revoltas e guerras — práticas constantes no contexto europeu analisado.

A ciência deste período dirige um certo tipo de esquadramento da vida em todas as suas dimensões pretendendo estabelecer uma ordem lógica nas atividades e um adequado aproveitamento do tempo ou, mais precisamente, uma economia de energias. A ginástica é constitutiva desta mentalidade. Destaca-se pelo seu caráter ordenativo, disciplinador e metódico. É possível afirmar que, ao longo do século XIX, surgem inúmeras tentativas de estender sua prática ao conjunto da população urbana cada vez mais numerosa e potencialmente "perigosa" para os objetivos do capital. Havia ainda mais uma vantagem na aplicação da ginástica: a suposta aquisição e preservação da saúde, compreendida já como conquista/responsabilidade individual, podia ocorrer como decorrência de sua prática sistemática. (SOARES, 2005, p. 20).

As práticas alemãs, por exemplo, foram fortemente marcadas pelo desejo de desenvolver um espírito nacionalista e um corpo saudável. Eram parte de uma organização do Estado e deveriam ser ministradas todos os dias para homens, mulheres — que geram os filhos da pátria — e crianças; seriam “o meio educativo fundamental da nação, disseminando cuidados higiênicos com o corpo e com o espaço onde se vive” (SOARES, 2004, p. 53). Seus principais articuladores foram Guts Muths e Friederich Ludwig Jahn (1778-1825). Este último aponta e reforça o caráter militar e patriótico da ginástica, o que faz com que ele ganhe respaldo entre os dirigentes. Seu movimento ginástico foi denominado de *Turnen* — constituído de grandes festas gímnicas, encontros de massa muito disciplinados e instrução militar às massas com o objetivo higiênico de construir corpos ágeis, fortes e robustos. Outro pensador, Adolph Spiess (1810-1858), preocupava-se com a ginástica nas escolas alemãs, que deveria ser composta pelos seguintes elementos: exercícios livres de membros superiores e membros inferiores; exercícios de suspensão em barras, paralelas e cordas; exercícios de apoio; e ginástica coletiva com marchas e exercícios ou ordem unida (SOARES, 2004).

Nota-se a ginástica como um dos pontos que reforçam o desenvolvimento nacionalista e estadista alemão. O foco eram práticas que tornassem os corpos robustos, saudáveis, disciplinados e a serviço do Estado – isso, inclusive, para as mulheres, que tinham o papel de gerarem os filhos da pátria. Para Foucault (1992), a Alemanha, entre 1750 e 1760, desenvolvia uma prática médica centrada na melhoria do nível de saúde da população. Pode-

se entender, nessa medida, que a ginástica também servia a esse propósito. Além disso, ao falar da centralidade do Estado alemão, Foucault (1992) indica que:

A noção de *Staatswissenschaft* uma noção alemã e sob o nome de ciência do Estado pode-se agrupar duas coisas, que aparecem, nesta época, na Alemanha: por um lado, um conhecimento que tem por objeto o Estado; não somente os recursos naturais de uma sociedade, nem o estado de sua população, mas também o funcionamento geral de seu aparelho político. [...] Creio que isso se deve ao fato da Alemanha só ter se tornado um Estado unitário durante o século XIX. (FOUCAULT, 1992, p. 47).

Práticas ginásticas que reforçavam a saúde física e moral e criavam bons soldados foram as que povoaram o Movimento Ginástico Sueco. Na perspectiva de Soares (2004), idealizado por Pehr Henrick Ling (1776-1839), esse método nacionalista era baseado na “ciência” e retirava de uma análise anatômica do corpo os seus movimentos de formação. Essa ginástica deveria ser organizada em quatro tipos: Ginástica Pedagógica ou Educativa, que tinha por objetivo desenvolver o indivíduo, assegurando-lhe saúde e evitando vícios, defeitos posturais e enfermidades; Ginástica Militar, que incluiria a Pedagógica, mas seria acrescida de exercícios militares, como a esgrima e o tiro, para preparação do soldado; a Ginástica Médica e Ortopédica, também baseada na Ginástica Pedagógica, objetivava eliminar vícios e enfermidades pela realização de exercícios específicos; e Ginástica Estética, também com base na Ginástica Pedagógica, que seria complementada pela dança e pelos movimentos suaves do corpo. Para Soares (2004), essa divisão demonstra o caráter higiênico da ginástica que enxerga o homem como ser anátomo-fisiológico.

A ginástica sueca, desenvolvida por Ling, usava um grande número de aparelhos em muitas das suas execuções. Os alunos, além de praticarem a ginástica, deveriam compreender seus usos e possibilidades de modificação dos exercícios. Reivindicava um lugar apropriado para suas execuções, além de requerer professores especiais para ministrar os seus ensinamentos. Ao professor, cabia o papel de fornecer “modelos e dimensões adequadas de cada aparelho, os quais eram então adaptados aos alunos por eles mesmos” (SOARES, 2005, p. 63).

As atividades desenvolvidas na França, que resultaram no chamado Método Ginástico Francês, tiveram por base os ensinamentos alemães de Jahn e Guts Muhts. O seu fundador, Francisco de Amoros (1770-1848) — coronel espanhol deportado para a França pelo apoio dado a Napoleão I na invasão espanhola —, acreditava que a ginástica fosse capaz de tornar o homem mais corajoso, intrépido, inteligente, adestrado, veloz, flexível, podendo

resistir ao clima e às controvérsias da vida, alcançar a saúde, prolongar a vida e melhorar a espécie humana. Na Espanha, inspirado nos trabalhos pedagógicos do suíço Jean Henri Pestalozzi, Amoros promove aulas de ginástica aos recrutas do exército e, em 1806, com o apoio do rei Carlos VI da Espanha, instala um ginásio no Real Institute Pestalozziano, lugar que passou a ser um centro oficial de prática de ginástica da aristocracia espanhola (SOARES, 2005).

Com a crescente urbanização francesa, era preciso pensar em estratégias que potencializassem a vida dos indivíduos, os preparassem para o exército e intervissem na saúde. Foucault, sobre o desenvolvimento da medicina social, aponta que na França, no final do século XVII, “[...] aparece uma medicina social que não parece ter por suporte a estrutura do Estado, como na Alemanha, mas um fenômeno inteiramente diferente: a urbanização. É com o desenvolvimento das estruturas urbanas que se desenvolve, na França, a medicina social” (FOUCAULT, 1992, p. 50). Uma das condições do crescimento da medicina, da medicalização e das intervenções está no que o filósofo chama de medo urbano:

[...] medo da cidade, angústia diante da cidade que vai se caracterizar por vários elementos: medo das oficinas e fábricas que estão se construindo, do amontoamento da população, das casas altas demais, da população numerosa demais; medo, também, das epidemias urbanas, dos cemitérios que se tornam cada vez mais numerosos e invadem pouco a pouco a cidade; medo dos esgotos, das *caves* sobre as quais são construídas as casas que estão sempre correndo o perigo de desmoronar. (FOUCAULT, 1992, p. 51).

Pode-se entender que, num ambiente com um grande medo das epidemias e uma preocupação com a saúde, os preceitos da ginástica pensada por Amoros, que se incumbia de transformar o homem em corajoso, intrépido, inteligente, adestrado, resistente ao clima e saudável, encontravam as condições de possibilidade para firmar-se. Essa conexão da ginástica com os preceitos de cuidado com a saúde, oriundos da medicina social, foi bastante desenvolvida. Trabalhos da área da biologia, da fisiologia e da medicina envolveram-se para contribuir com o tema dos exercícios físicos e originaram um “movimento de sistematização dos exercícios físicos, na França, que se pautou pelo conteúdo médico-higiênico” (SOARES, 2004, p. 65). Os representantes desse movimento foram George Demeny (1850-1917), positivista que pensava a Educação Física a partir de resultados obtidos com o método científico, Philipe Tissie (1852-1935), Fernand Lagrange (1845-1909) e Esteban Marey (1830-1904). Além disso, as atividades pensadas para essa ginástica tinham um caráter moralizante que, de certa maneira, buscava intervir nos modos de ser e de viver (SOARES, 2005).



O método pensado na França, baseado no método sueco de Ling, foi dividido de acordo com a sua finalidade: civil, industrial, militar, médico, cênico ou funambulesco. São exemplos de seus exercícios: Exercícios de ordem; Exercícios de pernas ou movimentos preparatórios formando séries; Extensão da coluna vertebral; Suspensões simples e fáceis; Equilíbrio; Marcha; Movimento dos músculos dorsais, laterais, do tronco e pernas; Saltos e Movimentos respiratórios (SOARES, 2004). A formação de professores de ginástica reivindicada por Amoros sustentava a necessidade perene de servir ao rei, ao Estado e a Deus; nesse entendimento, colocava-se a ideia de uma formação constituída de saberes sensíveis, como o conhecimento no campo da filosofia, lições de canto e de expressão musical e depois conhecimentos científicos fornecidos pela anatomia e fisiologia (SOARES, 2005).

Já na Inglaterra, diferentemente dos demais países europeus, a prática que se afirmou foi a do jogo esportivo, ampliando a compreensão de esporte. Para Soares (2004), o movimento esportivo inglês “expandiu-se, tal qual expandiu-se o modo de ser e de viver da burguesia inglesa”, criando “o gosto pelo aparato burocrático do esporte moderno, este imenso universo de signos, símbolos e linguagens que encantam multidões e que já serviu e ainda serve às mais díspares ideologias” (*ibidem*, p. 21). Na percepção de Bracht (1999), o interessante de se observar nas práticas da Inglaterra é que a adesão ao esporte se deveu também “ao fato de este ter incorporado o princípio do rendimento que o aproximou da ética do trabalho” (*ibidem*, p. 74). Se trouxermos o desenvolvimento da medicina social na Inglaterra — considerada medicina da força de trabalho na Inglaterra —, de acordo com Foucault (1992), foi na Lei dos Pobres que ela começou a desenvolver-se:

A partir do momento em que o pobre se beneficia do sistema de assistência, deve, por isso mesmo, se submeter a vários controles médicos. De maneira geral, pode-se dizer que, diferentemente da medicina urbana francesa e da medicina de Estado da Alemanha do século XVIII, aparece, no século XIX e sobretudo na Inglaterra, uma medicina que é essencialmente um controle da saúde e do corpo das classes mais pobres para torná-las mais aptas ao trabalho e menos perigosas às classes mais ricas. (FOUCAULT, 1992, p. 57).

Nota-se que, embora haja uma preocupação com a saúde, isso não potencializa, por exemplo, que práticas ginásticas com o intuito de promover a saúde, fortalecer o Estado e preparar para a guerra se estabeleçam, como ocorreu na Alemanha, na Suécia e na França. De acordo com Betti (1991), alguns dos motivos da inclinação inglesa ao esporte e de um afastamento das práticas ginásticas é sua posição geográfica isolada e a execução da defesa do

país pelo corpo da Marinha, não trazendo a necessidade da consolidação da ginástica como prática do exército. A partir do século XIX, o esporte inglês passa a ser difundido em outros lugares.

Em distintos âmbitos, no interior das racionalidades dos países europeus, vemos constituírem-se essas práticas, posteriormente reunidas numa área denominada de Educação Física. De certa forma, tais práticas estavam conectadas àquele *air du temps*, àquele modo de ser da época e aos interesses de cada sociedade.

É nesta perspectiva que podemos entender a Educação Física como a disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as formas, em todos os espaços onde poderia ser efetivada a construção deste homem novo: no campo, na fábrica, na família, na escola. A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo "saudável"; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico... familiar. (SOARES, 2004, p. 5-6).

Analisados esses dispersos pontos que constituíram e legitimaram as diferentes práticas ginásticas na Europa, avança-se para a próxima seção focalizando-se sua constituição no Brasil, tendo em vista as ressonâncias das práticas europeias em solo brasileiro. Sublinho que, em nenhuma medida, busco encontrar uma *Ursprung* (origem) da Educação Física, mas analisar os fatos dispersos, os encontros, as oposições que possibilitaram a emergência de uma série de práticas que acabaram por constituir a área da Educação Física.

#### 4.2 PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

*[...] procura-se agora detectar a incidência das interrupções, cuja posição e natureza são, aliás, bastante diversas.*  
(FOUCAULT, 2001, p.9).

Envolvida pelo pensamento de Foucault (2001), construo esta seção, que, ao olhar para como se constitui a Educação Física no Brasil, busca refletir sobre questões do presente. Na dispersão de possibilidades para começar, escolho iniciar a temática pelo desenrolar de como se constituiu a Educação Física em uma escola brasileira que por muito tempo foi considerada um expoente e um modelo para as demais escolas. Analiso os programas de

ensino do Colégio Pedro II<sup>24</sup> entre os anos de 1850 e 1931, compilados em um documento chamado de Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira, que foi organizado por Ariclê Vechia e Karl Michael Lorenz e publicado em Curitiba no ano de 1998. No desenvolvimento da escrita, procuro estabelecer relações entre a problematização dos programas do Colégio Pedro II e a análise dos outros materiais já descritos neste capítulo, articulando-os, ao mesmo tempo, com as diferentes racionalidades que vão produzindo no Brasil a entrada de práticas ginásticas estabelecidas na Europa.

Para Vechia e Lorenz (1998), o Imperial Colégio Pedro II, inaugurado em 1837 no Rio de Janeiro, servirá, conforme o pronunciamento de Bernardo Pereira de Vasconcellos, então Ministro da Justiça e interino do Império, como padrão aos demais colégios do gênero. De acordo com o Primeiro Regimento do Colégio Pedro II, *Regulamento n° 8 de 31 de janeiro de 1838 — Contém os Estatutos para o Collegio de Pedro II*<sup>25</sup>, os primeiros docentes foram indicados pelo Ministro da Justiça e aprovados pelo Imperador. Para ingressar no Colégio, os estudantes passavam por um rigoroso exame de admissão, devendo saber ler, escrever e efetuar as quatro primeiras operações de aritmética. Deveriam ter no mínimo oito e no máximo 12 anos e ainda “ter tido bexigas naturais ou vacinas”. Os alunos que conseguiam ingressar e eram matriculados pagavam uma espécie de pensão trimestral para estudar na escola. A partir de 1854, os exames preparatórios de outras escolas passaram a considerar os programas desenvolvidos pelo Colégio Pedro II, fazendo com que outras instituições adotassem as escolhas e os programas da referida escola. Na República, os demais colégios que quisessem ter o mesmo tratamento do Colégio Pedro II deveriam adotar programas semelhantes e submeter-se à fiscalização do poder central. Por esse caráter regulador do Colégio Pedro II em relação às demais escolas brasileiras do final do século XIX e início do século XX, acredito que a análise dos seus programas trará importantes elementos para pensar

---

<sup>24</sup> Fundado em 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II é uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil. Ao longo de sua história, foi responsável pela formação de alunos que se destacaram por suas carreiras profissionais e influência na sociedade. Seu quadro de egressos inclui presidentes da República, músicos, compositores, poetas, médicos, juristas, professores, historiadores e jornalistas, dentre outros. Em seus quase 180 anos, o Colégio passou por períodos de expansão e modernização, sem deixar de lado as características que o tornaram referência no cenário educacional brasileiro. Equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a sanção da lei 12.677/12, o Colégio Pedro II conta com 14 *campi*, sendo 12 no município do Rio de Janeiro, um em Niterói e um em Duque de Caxias, e uma unidade de Educação Infantil. Com quase 13 mil alunos, o Colégio Pedro II oferece turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio Regular e Integrado, além da Educação de Jovens e Adultos. (Texto disponível no *site* do Colégio Pedro II, em <http://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1630-hist%C3%B3ria-do-cpii.html>). Acesso em 10 de junho de 2016.

<sup>25</sup> Disponível em: [www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/historia\\_cp2/collecao\\_leis\\_1838\\_parte2.66-101.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/historia_cp2/collecao_leis_1838_parte2.66-101.pdf). Acesso em 10 de junho de 2016.

aspectos de algumas das práticas que vieram a compor a área da Educação Física no país. Todavia, por tratar-se de uma instituição escolar, considero que não posso deter-me apenas nesses elementos para pensar essas práticas; por isso, no decorrer da escrita, outros importantes documentos irão compondo a análise.

O exame dos programas do Colégio Pedro II — também nomeados como currículos<sup>26</sup> do Colégio Pedro II — entre os anos de 1850 e 1931 mostra semelhanças e regularidades, mas também distanciamentos em relação ao que foi proposto na Europa. Ao analisar tais documentos, é importante refletir e ressaltar que a sistematização de alguns saberes elencados e praticados no currículo do Colégio Pedro II não se estabelecem sozinhos ou pelo pensamento de um restrito grupo que os organizou. Claro que, nesse entendimento, é preciso pensar que a programação é feita por um grupo, mas a seleção, embora pareça ser uma simples escolha de alguns, não se coloca dessa forma. Uma escolha está sempre conectada e é pensada e pautada dentro de uma racionalidade. Nada é praticado fora da ordem do que pode ser dito e do que pode ser realizado, nada escapa à ordem do discurso (FOUCAULT, 2008). Assim, as proposições sistematizadas ao longo dos anos nos documentos curriculares do Colégio Pedro II são reverberações de uma racionalidade, de uma vontade de poder, numa intrínseca relação entre saber-poder-verdade.

Um exemplo disso é o que encontro ao examinar os programas do Colégio Pedro II entre os anos de 1850 e 1877. São 27 anos de uma instituição que, em nenhuma de suas passagens, descreve qualquer prática que se relacione à ginástica ou à Educação Física. Trata-se de uma escolha política, inventada e, ao mesmo tempo, relacionada com a racionalidade que estava constituída no Brasil, em que a “Gymnastica” não era um saber que entrava na ordem do discurso, embora o decreto 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que “*aprova o Regulamento para a Reforma do Ensino Primario e Secundario do Município da Côte*”,

---

<sup>26</sup> O conceito de currículo será discutido nos próximos capítulos desta Tese. Sublinho, no entanto, que o entendimento para o termo se refere aos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/UFRGS), que vê o currículo como um conjunto de dispositivos que colocam em funcionamento o *poder disciplinar* e o *poder normalizador*. Nesse sentido, o currículo foi crucial para que se constituísse, na Modernidade, um tipo especial de indivíduos (sujeitos autogovernados) para um tipo especial de sociedade (disciplinar e normalizada). De outro lado e num âmbito mais coletivo, isso significa compreender o currículo como um conjunto de estratégias que colocam em funcionamento o *biopoder*. Nesse sentido, o currículo também foi crucial, na medida em que, organizando de modo muito detalhado a vida escolar, funcionou (e ainda funciona...) como um facilitador ou canal aberto para as ações *biopolíticas* do Estado moderno. Numa perspectiva foucaultiana, esses dois âmbitos não se excluem; ao contrário, articulam-se e reforçam-se mutuamente. (Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade – GPCC/UFRGS, 2014).

assinado por Luiz Pedreira de Couto Ferraz<sup>27</sup>, em seu Capítulo III, Das Escolas Públicas, suas Condições e Regime, apontasse:

Artigo 47: O ensino primario nas escolas publicas comprehende:  
 A instrução moral e religiosa,  
 A leitura e a escripta,  
 As noções essenciaes de grammatica,  
 Os principios elementares da arithmetica,  
 O systema de pesos e medidas do município  
 Pôde compreender também:  
 O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas,  
 A leitura explicada dos Evangelhos e noticia da historia sagrada,  
 Os elementos da historia e geographia, principalmente do Brasil,  
 O principio das sciencias physicas e da historia natural applicaveis aos usos da vida,  
 A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercícios de canto, *gymnastica*, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do Município da Côrte, como das províncias do Imperio e das nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes (BRASIL, 1854, p. 55).

No mesmo decreto, em seu Capítulo Único, da Instrução Pública Secundária, no artigo 80, pode-se ver a seguinte afirmação: “farão os alumnos exercícios gymnasticos, debaixo da direção de hum mestre especial” (BRASIL, 1854, p. 61). Contudo, a primeira aparição da Ginástica nos currículos do Colégio Pedro II data do ano de 1878 e prevê que a “1ª Turma (1º, 2º e 3º ano)” tenham, em seu “1º e 2º ano — Exercícios de corpo livre e ordinais. Marchas, carreiras e contramarchas ao som de cantos adequados ou cadência marcada. Exercícios de suspensão”, e, e em seu “3º ano — Repetição dos precedentes e alguns mais complicados. Exercícios com aparelhos portáteis. Exercícios de trepar, subir e pular”. Para a “2ª Turma (4º, 5º, 6º e 7º ano) continuação dos exercícios precedentes, além de Exercícios de aplicação aos aparelhos” (VECHIA, LORENZ, 1998, p. 93). Esse currículo permanece até 1881. Em 1882, pelo Decreto 8.222, de 24 de agosto de 1881, mudam os programas da escola. Para a 1ª e 2ª Turmas, são previstos:

Primeira Turma: Exercícios Disciplinares — princípios de alinhamento; formatura de 2, 3 e 4 de fundo; formatura em colunas de secções, pelotões e divisões; marchas e contramarchas; evoluções e carreiras — Exercícios de corpo livre (*callysthenicos*) — flexões; extensões parciaes das extremidades superiores e inferiores; movimentos de adducção e abducção; relações; circumdações e equilíbrios — Exercícios com Apparelhos Portateis — dos bastões e varas de ferro — Jogos Gymnasticos — tração com a corda longa; saltos na corda simples, longa e dupla; marchas nas andas; saltos ao alto e á distancia — e Exercícios nos Apparelhos

<sup>27</sup> Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/artigo\\_004.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html). Acesso em 28 de agosto de 2016.

Fixos — de trepar, subir e pular; suspensões e progressões; flexões. Segunda Turma: Repetição dos precedentes. Tracção e repulsão com os respectivos aparelhos. Exercícios com as barras esfericas (brachio-peitoral). Exercícios com as maçãs. Exercícios de aplicação nas paralelas, nas escadas inclinadas e verticaes. Exercícios nas paralelas fixas e de cordame do pórtico (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 109).

Em 1892, os currículos modificam-se novamente, e as escolhas realizadas para a Ginástica permanecem até 1894. O que deve ser trabalhado não está mais separado por turmas ou anos, mas organizado em três partes:

Primeira Parte: “Exercícios de Corpos Livres”: 1. Exercícios disciplinares; 2. Marchas gymnasticas; 3. Exercícios parciais; 4. Exercícios recreativos; 5. Exercícios de movimentos combinados; 6. Exercícios de equilibrio; 7. Exercícios estheticos; 8. Exercícios de movimentos imitativos; 9. Corridas e saltos; 10. Jogos gymnasticos. Segunda parte: “Exercícios com instrumentos”: Exercícios disciplinares; 2. Exercícios simples com biboletes; 3. Exercícios faceis com as massas; 4. Exercícios complexos com bastões e bastonetes; 5. Exercícios de movimentos combinados com biboletes; 6. Marchas e combates nas andas; 7. Exercícios complexos com as massas; 8. Repulsão de esferas de ferro; 9. Exercícios de tracção com cabos de linho; 10. Exercícios de repulsão com as perchas. Terceira parte: “Exercícios com aparelhos”: 1. Exercícios de equilibrio sobre a viga; 2. Saltos com trampolim; 3. Corridas e saltos; 4. Exercícios na escada de corda e nos cabos graduados; 5. Exercícios na prancha de assalto; 6. Exercícios no cavallo de pau; 7. Exercícios nas escadas de madeira inclinadas e horizontaes; 8. Exercícios nos cabos livres; 9. Exercícios nos mastros; 10. Exercícios nas paralelas; 11. Exercícios nos aneis de ferro e no trapezio; 12. Exercícios na barra fixa.

Percebem-se um refinamento e um detalhamento de cada tipo de exercício, se analisarmos a previsão entre os anos de 1878 e 1894. As práticas englobam atividades marcadamente disciplinares e alinhadas com exercícios militares, atividades individuais e exercícios de fortalecimento das capacidades de força, equilibrio e agilidade. Em 1895, há outras mudanças em relação aos currículos precedentes, as quais se estendem até 1911. A primeira delas é a entrada de práticas novas que recebem o nome de “Evoluções Militares”, “Esgrima” e “Natação” e que, ao lado da Ginástica — que permanece com atividades muito parecidas com as de anos anteriores —, constituem um quarteto de práticas. Dentro das Evoluções Militares, temos a “Instrução Individual sem arma”, que inclui posições de soldados em forma, olhar para os flancos, mudanças de frente, continência, princípios dos passos e marchas em diversas cadências; a “Instrução Individual com arma” inclui nomenclatura da arma, posições e manejo da arma; a “Instrução da Esquadra em ordem unida” refere-se aos alinhamentos, passo lateral, marchas, fileiras, movimentos e posição das

armas; e a “Instrução da Esquadra em ordem diversa” aborda como estender e unir pé firme, marchas, mudanças de frente, fogos, render atiradores e reunião. A Esgrima está dividida em Esgrima de Florete, Esgrima de Sabre e Esgrima de Espada. Também entram no currículo, além da Natação, o Tiro ao Alvo e as Excursões Escolares (VECHIA; LORENZ, 1998). Outra mudança em relação aos anos anteriores é o fato de essas práticas serem divididas por anos (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano), conforme acontecia até 1881. Em 1898, acontece outra mudança nos currículos do Colégio Pedro II, contudo, as práticas que se relacionavam à área da Ginástica e da Esgrima permanecem as mesmas. As Evoluções Militares, o Tiro ao Alvo, a Natação e as Excursões Escolares não estão expressas no documento.

Interessante marcar que essas práticas, bem como as demais atividades do Colégio Pedro II, eram voltadas para o público masculino, pois as mulheres não frequentavam o Colégio. De acordo com Alves (2009), pesquisadora do Colégio Pedro II, no ano de 1883, algumas poucas mulheres foram matriculadas na escola, mas, por ordem do Ministro Ambrósio Leitão da Cunha, em 1885, essas meninas foram retiradas da instituição, alegando-se falta de verba, já que sua permanência exigia a contratação de inspetoras mulheres. Só no ano de 1927 outras mulheres ingressaram na escola. Assim, quando olhamos para as práticas que acontecem nessa escola, estamos sempre pensando em práticas que eram realizadas pelo público masculino.

Vemos perpassar por esses currículos um conjunto de práticas voltadas aos exercícios individuais, às execuções de caráter militar, além de, num âmbito geral, uma vontade de disciplinar, ordenar, fortalecer e moldar os corpos. Tais modos de conceber essas práticas também eram vistos nas racionalidades europeias. Para Soares (2004), a Educação Física no Brasil — com fortes raízes europeias — confunde-se em muitos momentos com as instituições militares e médicas. Em a *Reforma do Ensino Secundário e Superior – Tomo I* (1882) e na *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*<sup>28</sup> - Tomo II (1883), Rui Barbosa trata da Educação Física como algo a ser implantado e valorizado no Brasil. Dentre suas colocações, também expõe a ideia de uma conexão com disciplina e fortalecimento do corpo.

No Tomo I, Rui Barbosa tratou da importância da Educação Física, buscando nos gregos o valor dispensado ao que ele chama de educação do corpo; ele deixa clara sua

---

<sup>28</sup> Disponível em <http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ObrasCompletasRuiBarbosa>. Acesso em 10 de junho de 2016.

preocupação com as condições físicas do Homem, afirmando que um trabalho que desdenha a ginástica escolar leva ao esgotamento prematuro das fontes de vida. Defende os efeitos da ginástica em outros países, como a Alemanha, e propõe sua expansão no ensino secundário e no ensino superior brasileiro. Como principal exemplo, Rui Barbosa reporta-se aos exercícios militares praticados na Alemanha, onde, segundo ele, são desenvolvidas aptidões que tornam o povo valoroso e disciplinado. Mais ainda, ele traz os benefícios dessas práticas em outros lugares, como, por exemplo, a Itália, a Inglaterra, os Estados Unidos e a Bélgica.

Outro ponto forte defendido por Rui Barbosa em relação aos benefícios dos exercícios militares seriam as benesses trazidas à saúde. Para conformar sua posição, aponta trechos das falas de médicos higienistas que anunciam:

Na prática desses exercícios a higiene encontra vantagens inegáveis. Tempos compassados, exercícios ritmados; movimentos diversos, combinados para os membros superiores e inferiores, direitos e esquerdos, repartindo entre eles por igual a atividade muscular; posições variadas reformando as posições viciosas de classe; marchas mais ou mesmo aceleradas; promoção da inteligência e da agilidade; execução imediata das ordens; hábito da obediência e firmeza: nada mais favorável para produzir alunos inteligentes, disciplinados e robustos. (RIANT, sem data, *apud* BARBOSA, 1883, p. 98).

Os princípios trazidos por Rui Barbosa também estavam presentes nos currículos do Colégio Pedro II. Tratava-se de saberes que estavam na ordem do discurso, pois se disseminavam pela Europa, eram defendidos por pensadores brasileiros e sistematizados na escola. A sequência do exame dos programas do Colégio Pedro II mostra outros saberes que, em consonância com os discursos proferidos por Rui Barbosa, entusiasmado com as práticas europeias, se tornam mais específicos. No ano de 1912, por exemplo, há uma mudança no modo de entender algumas questões no currículo dessa escola. Há, por exemplo, o aparecimento da “Higiene” como uma área de saber e, dentro dela, a presença de práticas que antes estavam dentro da Ginástica.

Em 1912, no Colégio Pedro II, a Higiene aparece, prevendo os estudos sobre: micróbios; moléstias infecciosas; o ar e a respiração; a luz; a água; as bebidas; os alimentos; o vestuário; a higiene de habitação; a higiene escolar; e a higiene do indivíduo, dividida em higiene da pele, higiene da boca e dos dentes, higiene do nariz, da garganta e dos ouvidos, higiene dos olhos e exercício físico — compreendendo “considerações gerais, da surmenage, classificação e valor dos diferentes exercícios físicos, sono e moléstias causadas pela falta de exercício” (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 196). A área da Ginástica, em 1912, englobava os



Jogos Ginásticos e a Ginástica Sueca, composta por: exercícios de ordem e de disciplina, exercícios fundamentais, exercícios respiratórios, exercícios de movimentos parciais, equilíbrios simples e marchas, exercícios de movimentos combinados, exercícios estéticos, exercícios complexos e exercícios com halteres, barras e maçãs.

A reforma de 1926 no currículo do Colégio Pedro II traz uma mudança em relação à periodicidade das aulas de Ginástica, as quais devem começar a ser executadas duas vezes por semana. Além disso, aparece uma divisão nos Jogos Ginásticos em jogos de agilidade, leveza e força. Já a reformulação curricular de 1929 nessa escola marca um detalhamento e uma mudança na denominação de algumas práticas. Além da Ginástica Sueca, aparecem também a Ginástica Respiratória e a Ginástica Recreativa, e os exercícios são divididos em exercícios ginásticos de agilidade, de leveza, de força e de resistência; permanecem os exercícios em aparelhos suecos e os exercícios com halteres, barras, maçãs e nas paralelas.

A última alteração curricular no Colégio Pedro II que será detalhada nesta parte da Tese diz respeito ao ano de 1931. A partir desse ano, a nomenclatura *Ginástica* cede lugar à denominação de *Educação Física*. As práticas também sofrem alterações, e as aulas passam a ser organizadas em exercícios quotidianos com duração de 30 minutos para a primeira classe e de 45 minutos para as segundas, terceiras e quartas classes. Além da divisão das aulas em classes com práticas distintas e em tempos determinados, é possível identificar o objetivo da área da Educação Física para cada classe:

#### Primeira Classe

Exercícios quotidianos, com duração máxima de trinta minutos, de acordo com a seguinte distribuição:

- I. Sessões de educação física abrangendo: evoluções, flexionamentos combinados e dissimétricos, quatro exercícios educativos, três aplicações de intensidade fraca e dois jogos.
- II. Sessões de grandes jogos.
- III. Exercícios elementares de natação.

A educação física nesta classe tem por fim assegurar a saúde, desenvolver as grandes funções orgânicas, particularmente a respiratória, sem perder de vista as leis fisiológicas do crescimento; cooperar no desenvolvimento harmônico, por meio de exercícios adequados, do corpo e das faculdades cerebrais.

#### Segunda Classe

Exercícios quotidianos, com duração máxima de 45 minutos, obedecendo ao seguinte regime:

- I. Sessões de educação física por meio de evoluções, flexionamentos simples, compostos, dissimétricos e da caixa torácica, três exercícios educativos e quatro aplicações de intensidade média; dois jogos.
- II. Sessões de grandes jogos realizadas uma ou duas vezes por semana, em substituição à lição de educação física.

III. Sessões de esportes individuais e coletivos (iniciação para os alunos mais desenvolvidos). Natação prática e competições internas ao término do curso.

O objetivo da educação física neste período é o de assegurar a saúde, e, particularmente, desenvolver a função respiratória; prosseguir o desenvolvimento do sistema neuro-muscular, aumentando a energia vital e ensinando a emprega-la economicamente; despertar, pela prática dos exercícios o gosto pelo esforço e o hábito de vida ao ar livre.

#### Terceira Classe

Exercícios quotidianos, com duração máxima de 45 minutos, obedecendo à seguinte ordem:

I. Sessões de educação física compreendendo: evoluções, flexionamentos, uma ou duas aplicações por família e dois jogos.

II. Sessões de grandes jogos (uma por semana).

III. Sessões de esportes individuais (uma por semana).

IV. Sessões de esportes coletivos (uma por semana).

V. Esportes náuticos.

Fim a atingir: o mesmo do ciclo anterior e, ainda, o aperfeiçoamento da destreza e o desenvolvimento dos elementos de ordem superior.

#### Quarta Classe

Exercícios diários, com uma duração de 45 minutos para as sessões de educação física e dos tempos regulamentares para os esportes em geral.

I. Sessões de educação física com o programa seguinte: evoluções, flexionamentos, uma ou mais aplicações por família, sem obrigatoriedade de alteração, e um jogo facultativo.

II. Sessões de esportes individuais.

III. Sessões de esportes coletivos.

IV. Esportes náuticos.

A educação física nesse período é o complemento dos períodos antecedentes e visa a realização do tipo de atleta completo, procurando fortalecer as qualidades de força, resistência, velocidade e destreza e permitindo que, de acordo com a figura mecânica e com as predisposições naturais ou tendências individuais, surjam as inclinações para a especialização, revigora a saúde, pela solicitação ativa das funções orgânicas, cujo desenvolvimento fisiológico chega ao apogeu; cultiva o gosto pelo esforço esportivo e atlético, em oposição a qualquer gênero de vida prejudicial ao aperfeiçoamento fisiológico, moral e social. (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 349).

Ao analisarmos a primeira proposta de práticas que se relacionam com a Educação Física no Colégio Pedro II, em 1878, comparando-a com o que está prescrito no currículo de 1931, percebem-se significativas mudanças, que vão desde as atividades, conteúdos e objetivos propostos até a divisão e organização dos tempos e dos espaços da área. Nessa medida, entendo que cada mudança, reformulação ou ruptura no currículo da escola é representativa de uma ordem discursiva. A ênfase em práticas disciplinadoras permanece, mas as nuances nas finalidades dessas práticas vão se deslocando. Seria possível pensar na imagem de um gradiente disciplinador atravessando essas práticas, movimentando-se dentro de uma mesma lógica, que poderia ser pensada como estratégias para “defender a sociedade” — usando a expressão de Foucault no curso ministrado no Collège de France em 1976.

Inicialmente, é preciso constituir corpos fortes e disciplinados; depois, corpos fortes, disciplinados e com destrezas militares; por fim, corpos fortes, disciplinados, que sirvam aos preceitos militares, mas que também sejam a expressão de um aperfeiçoamento moral e social. A área vai sendo constituída em consonância com as regras, práticas e pensamentos que possibilitam uma racionalidade.

Quando Rui Barbosa defende a implantação e a permanência da Educação Física nos currículos das escolas primárias, fazendo referência desde os gregos até as últimas práticas instituídas nos países europeus, é possível notar o viés higienista presente em sua fala, bem como o papel que, segundo ele, a Educação Física desempenhará:

A ginástica não é uma agente materialista, mas, pelo contrário, uma influência tão moralizadora quanto higiênica, tão intelectual quanto física, tão imprescindível à educação do sentimento e do espírito quanto à estabilidade da saúde e ao vigor dos órgãos. Materialista de fato é, sim, a pedagogia falsa, que, descuidando o corpo, escraviza irremissivelmente a alma à tirania odiosa das aberrações de um organismo solapado pela debilidade e pela doença. Nessas criaturas, desequilibradas, sim é que a carne governará sempre fatalmente o espírito, ora pelos apetites, ora pelas enfermidades (BARBOSA, 1883, p. 86).

A citação em destaque afina-se com a esteira dos trabalhos de Foucault, em que vemos a busca por uma intervenção no nível do corpo. Um biopoder caracterizado como uma “tecnologia de duas faces — anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida — caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo” (FOUCAULT, 1988a, p. 131). As intervenções no corpo, além de objetivarem discipliná-lo e torná-lo forte e valoroso, também são um meio de construir uma nação considerada melhor, mediante a constituição de sujeitos aperfeiçoados física e moralmente.

Soares (2004) aponta que a Educação Física no Brasil, entre os anos de 1850 e 1930, foi marcada pelas instituições militares e médicas e vista como um sinônimo de saúde física e saúde mental, além de regeneradora da raça, da virtude e da moral. Para a autora, com base nas teorias gestadas na Europa, a medicina construiu outro modelo para a sociedade brasileira, contribuindo para a construção de uma nova ordem econômica, política e social, em que “a medicina social, em sua vertente higienista, vai influenciar e condicionar de modo decisivo a Educação Física, a educação escolar em geral e toda a sociedade brasileira” (SOARES, 2004, p. 70).

Além dos trabalhos de Rui Barbosa, nos estudos de Fernando de Azevedo, podemos ver as propostas que percebem a Educação Física como um importante instrumento. O movimento eugênico<sup>29</sup>, que ganhava espaço no Brasil, tomava a educação como sua aliada. Para Silva (2013), a Eugenia no Brasil “andou *pari passu* com outro movimento significativo na primeira república, o sanitarista” (*ibidem*, p. 909), considerando também que a “Eugenia e higienista se tornaram inseparáveis, o que, de certo modo, forçou a uma relativização do biodeterminismo, pois, como fica evidente no conjunto do discurso dos eugenistas-higienistas, o problema maior do Brasil era médico” (*ibidem*, p. 914). Para Silveira (2005), os médicos brasileiros “elegeram como alvo a doença, ou seja, há uma possibilidade de reabilitação, na medida em que a doença simboliza a transitoriedade, ao contrário da degeneração racial, que significa condenação perpétua ao atraso” (*ibidem*, p. 159). Nessa perspectiva, a educação torna-se central para o projeto, e a Educação Física “era a privilegiada, pois visava o corpo do indivíduo e, por desdobramento, propiciava uma educação comportamental e moralizante das condutas sociais” (SILVA, 2013, p. 915).

Segundo Piletti (1994), Fernando de Azevedo foi um dos que mais realizaram estudos teóricos sobre Eugenia e Educação, focando na Educação Física por, pelo menos, 15 anos — entre 1915 e 1930; além disso, tratou do assunto em muitas das suas iniciativas de cunho administrativo, inserindo a Educação Física nas reformas educacionais das quais participou. No ano de 1915, aos 20 anos, ao tentar ingressar na cadeira de Educação Física no

---

<sup>29</sup> O conceito de eugenia aparece pela primeira vez na obra de Galton (1869), *Hereditary Genius*. A partir da ideia de que a “raça” humana estava em constante evolução, Galton pensava que era papel da ciência e das políticas públicas acelerar essa evolução e assim contribuir para o aperfeiçoamento desse processo com a criação de humanos geneticamente superiores. O movimento eugênico nasce desse triunfo do biodeterminismo, e a raça surge como chave da história e estratégia política num período marcado pela expansão das potências europeias nos territórios africano e asiático. No âmbito do Estado-Nação oitocentista, a raça triunfou também como cimento constitutivo das identidades nacionais, funcionando como elemento naturalizador da cultura. No caso do arianismo, por exemplo, o triunfalismo foi de tal monta que o antropólogo britânico Chamberlain, autor da obra *Os fundamentos do século XIX* (*Die Grundlagen des neunzehnten Jahrhunderts*), de 1899, que lhe valeu a alcunha de antropólogo do Kaiser, chegou a abandonar sua nacionalidade pela alemã. Até o final do século XIX, no entanto, faltava para a eugenia a “mecânica” de intervenção hereditária. Essa veio em 1900, com a redescoberta e publicação das leis de Gregor Mendel (1822-1884). A partir daí, a eugenia ganhava, efetivamente, autoridade científica, pois, com Mendel, a hereditariedade tornou-se conhecida e seus mecanismos “passíveis” de manipulação. Os planejadores sociais podiam atuar amparados pelas teorias do inativismo/hereditariedade e com isso institucionalizar princípios eugenistas. As teorias de Mendel sobre estabilidade dos caracteres transmitidos de geração a geração, somadas às contribuições de Weismann acerca da continuidade do plasma germinativo, definiram um campo empiricamente viável do ponto de vista científico, que servira de base para os eugenistas. Consolidava-se a base de uma nova épistémè, sobre a qual uma nova forma de governo se instituiria. E essa forma de governo iria ser fundamental para a consolidação das narrativas nacionais, cujos desdobramentos mais radicais encontramos na II Guerra. (SILVA, 2013, p. 906-907).

Ginásio do Estado em Belo Horizonte (MG), Fernando de Azevedo escreveu a tese *A Poesia do Corpo*, trabalho publicado em 1920 com o título *Da Educação Physica*, reunindo 316 páginas e citando, em sua maioria, obras francesas e alemãs. Essa obra teve inúmeras publicações, sendo a última, com novas entradas escritas por Fernando de Azevedo, publicada nos anos de 1960. Outros trabalhos do autor sobre a área que se destacam são: *Antinoüs estudo de cultura athletica* (1920) — reunindo, dentre outros, texto proferido em 1919 na Sociedade Eugênica de São Paulo — e *A evolução do esporte no Brasil e outros estudos de educação física e higiene social* (1930). Na conferência *O segredo da Marathona*, proferida na Sociedade Eugênica de São Paulo em 1915, Fernando de Azevedo anuncia:

A cultura athletica ou genericamente, a educação physica, com ser materia tão ventilada, ainda não se discutiu em todas as faces que se apresenta. De uma oportunidade tão palpitante — questão sempre antiga e sempre nova, não só tem ella, a avivar-lhe o interesse o ineditismo bizarro de alguns aspectos, senão que é uma das questões mais typicas e talvez mesmo o problema focal da Eugenia. (AZEVEDO, 1919, p. 116).

[...] a Eugenia, com ser tudo isso, é também a aplicação de uma educação enérgica para a conquista da plenitude das forças physicas e Moraes. (AZEVEDO, 1919, p. 117).

Não basta, pois, curar os doentes, é preciso melhorar os sãos; não basta que a hygiene social saneie o povo, é mister o revigore a educação physica por uma acção energica e systematisada, capaz de imprimir elastério à nacionalidade então ilibada da mácula endêmica [...]. (AZEVEDO, 1919, p. 117).

Fraga (2003) percebe, nas obras *Da Educação Physica* e *Antinoüs: estudo de cultura athletica*, que Fernando de Azevedo busca estabelecer uma doutrina filosófico-pedagógica para a Educação Física, considerando os métodos ginásticos europeus e os pressupostos higienistas e eugenistas que a fundamentaram. Para Azevedo (1920), a Educação Física deveria ser capaz de fazer “jorrar harmonia de todos esses elementos étnicos concentrados por uma força comum numa raça única e pujante, em que a independência das ideias seja assegurada pelo vigor físico e amor assíduo da atividade útil e produtiva” (AZEVEDO, 1919, p. 117). De acordo com Fraga (2003), a revigoração da Educação Física era uma pretensão da eugenia, pois não havia escolas para a formação profissional ou iniciativas pedagógicas contundentes. Na busca por “conceber para essa disciplina um estatuto científico e ao mesmo tempo moral, que estivesse articulado à medicina e às normas jurídicas em favor de uma nova ordenação dos corpos, estabelecendo uma consistente retórica corporal” (FRAGA, 2003, p. 106), Fernando de Azevedo, em seu texto *Antinoüs*, se remete a figuras gregas para mostrar a

perfeita integração entre corpo e espírito — a beleza pela plasticidade e pela funcionalidade. Uma dessas figuras é *Antinãos*<sup>30</sup>. De acordo com Fraga (2003):

*Antinois* sintetizava a finalidade máxima da “verdadeira atlética”: formar tipos perfeitos, expressão do equilíbrio plástico-morfológico, através dos exercícios gímnicos e naturais. No entanto, ao glamour da cultura helênica era preciso agregar elementos pertinentes à crueza da vida moderna. O “novo brasileiro” deveria resultar da higienização ambiental e da controlada fusão das raças que o compõem, dentro de um processo de purificação que transformaria os corpos da pátria em testemunho do triunfo eugenista. (FRAGA, 2003, p. 107).

Kern (2016), em sua Tese de Doutorado, intitulada *Educar é Eugenizar: Racialismo, Eugenia e Educação no Brasil (1870 – 1940)*, debate a centralidade que a Educação toma no projeto eugenista brasileiro,<sup>31</sup> afirmando que Eugenia e Educação compartilhavam o mesmo campo de atuação, onde a dimensão biológico-racial determinava o social. Discute, a partir dos trabalhos de Fernando de Azevedo e de Renato Kehl, o papel que a Educação Física assumiu nesse projeto. De acordo com Kern (2016), a Educação Física constituir-se-ia como uma extensão da ciência do melhoramento racial e, como parte de estratégias biopolíticas, ao lado da educação sexual, interviria nos processos vitais, melhorando os corpos e contribuindo para uma normalização racial nas futuras gerações. Fernando de Azevedo, ainda na conferência *O segredo da Marathona*, fala:

A campanha do saneamento localizada nestas zonas polluidas de endemias, não é, eugenicamente falando, uma tarefa única, mas sim a primeira face de um cyclo do trabalho de regeneração, de que o segundo aspecto, não menos importante, é o revigoração, por meio da educação physica continua e methodizada, desta raça que o saneamento liberou de causas anemiantes e reintegrou no estado hygido, mas que ainda continuaria a soffrer do mal inquietante da depressão physica. (AZEVEDO, 1919, p. 117).

---

<sup>30</sup> Imagens e informações sobre Antinãos podem ser obtidas em: [http://cartelfr.louvre.fr/cartelfr/visite?srv=obj\\_view\\_obj&objet=cartel\\_27470\\_40795\\_AG020407.002.jpg\\_obj.html&flag=false](http://cartelfr.louvre.fr/cartelfr/visite?srv=obj_view_obj&objet=cartel_27470_40795_AG020407.002.jpg_obj.html&flag=false).

<sup>31</sup> Este estudo não se propõe a aprofundar o movimento eugenista no Brasil, mas apenas abordar os enredos entre as práticas desenvolvidas no âmbito da Educação Física e esse movimento. Para um aprofundamento sobre a temática da Eugenia, recomenda-se a leitura da já citada Tese de Gustavo Kern, defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada *Educar é Eugenizar: Racialismo, Eugenia e Educação no Brasil (1870 – 1940)*, e os trabalhos de Mozart Linhares da Silva (2013), Éder Silveira (2005) e Silva (2012).

Kern (2016) traz os trabalhos de Kehl (1920) para expor que a Eugenia pensada por este também pretendia dar conta “da educação physical, do avigoramento pelas regras da bôa hygiene, dos exercícius bem compreendidos e práticos” (KEHL, 1920, p. 70 *apud* KERN, 2016, p. 166). A Eugenia positiva seria uma intervenção para melhorar as capacidades biológicas daqueles mais aptos, tendo por função principal a educação para o casamento. Além disso, essa vertente também se constituiria como um conjunto de intervenções educativas, divulgando o movimento eugenista e abrangendo a preparação dos jovens dentro dos preceitos higiênicos necessários à saúde física e mental (KERN, 2016). Kehl, em *A Cura da Fealdade* (1923), reforça a importância do cultivo do corpo e dos exercícius físicos:

Depois de seculos de abandono do culto do corpo, enlevado pelo culto do espirito e pela salvação da alma, iniciou-se, graças à intensa propaganda feita em prol dos exercícius physicals, a convicção de que a saúde, a robustez e a beleza não só se herdaram, como se conservam pelo esforço e pela vontade.(KEHL, 1923, p. 325 *apud* KERN, 2016, p. 166-167).

A *Revista Educação Physical*, publicada entre os anos de 1932 e 1945, também se constitui um importante material de análise do que era tido como relevante para ser divulgado na época, representando, em certa medida, uma parte das práticas relacionadas à Educação Física. Ao lado da *Revista Educação Física do Exército*, que teve o primeiro número também publicado em 1932, é um dos primeiros periódicos da área. Concebida no Rio de Janeiro pelo professor de Educação Física Paulo Lotufo e pelo professor de Educação Física e advogado Oswaldo Rezende, teve 88 edições e, entre suas publicações, divulgou os trabalhos de Fernando de Azevedo, especialmente os que constituíram as obras *Da Educação Physical* e *Antinuous*. Além desses, a *Revista Educação Physical* apresentou matérias dos mais diversos assuntos. Schneider e Toledo (2009, p. 217) reproduzem o quadro elaborado pelos editores da *Revista Educação Physical* no ano de 1942, o qual apresenta um resumo dos temas divulgados pela revista.

Quadro 1: Resumo dos assuntos veiculados na *Revista Educação Physica* (1932 – 1942)

ASSUNTO	NÚMERO DE VEICULAÇÕES	ASSUNTO	NÚMERO DE VEICULAÇÕES
Alimentação	192	Golf	10
Atletismo	220	Hand-ball	10
Automobilismo	12	Higiene	96
Basquetebol	192	História	30
Biografias	22	Humorismo esportivo	68
Box	34	Instruções várias	120
Ciclismo	32	Jogos esportivos	68
Consultas	240	Lições de ginástica	78
Curiosidades	42	Literatura	26
Dansas	24	Lutas	36
Diversos	320	Medicina esportiva	30
Doutrina.	72	Natação	89
Educação Física	256	Olimpismo	36
Educação moral	49	Pólo aquático	18
Educação intelectual	20	Rúgbi	10
Excursionismo	26	Saude	192
Esgrima	10	Tenis	68
Filosofia	64	Volei-bol	39
Futebol	138	Yachting	10

Fonte: Adaptado de Revista Educação Physica (1932) *apud* Schneider e Toledo (2009).

De acordo com o levantamento dos editores da *Revista Educação Physica*, a maioria das reportagens fica em torno dos temas da Educação Física, da Saúde, da Alimentação e dos Esportes. Segundo Schneider e Toledo (2009), entre os anos de 1942 e 1945, a revista tratou sobre os seguintes assuntos, expressos em percentuais: Esportes com 31,8%, Fundamentos pedagógicos com 28,4%, Saúde com 11,4%, Alimentação com 6,8%, Filosofia com 3,8%, Fisiologia e Treinamento com 1,1%, Acampamento e Turismo com 1%, Bibliografia e Turismo com 0,7% e Outros com 15%. Conforme Gois Jr. (2013), a *Revista Educação Physica*, além do objetivo de divulgar a área, tinha fins mais específicos, tais como promover a Educação Física como meio de difusão de hábitos de higiene, aprimoramento individual da



saúde e aperfeiçoamento racial da população brasileira. “Um ideal que pretendia inculcar nos instrutores de Educação Física, especificamente, um modelo de educação do corpo que desenvolvesse uma concepção que prima pela ‘*educação integral*’ das crianças e dos jovens” (GOIS JR., 2013, p. 11).

Outro estudo desenvolvido sobre essa revista, o de Goellner (2000), analisa as práticas destinadas às mulheres nesse periódico. Para a autora, a *Revista Educação Physica* divulgava que as mulheres deveriam movimentar-se, mas sem exceder os limites definidos, garantindo seu jeito de ser: bela, maternal e feminina. Os textos “afirmam a juventude, a beleza, a ousadia, a disposição, a saúde, a alegria, a perseverança, a dedicação, a prudência, como atributos que se transformam em virtudes e que, quando colados à figura da mulher, tensionam diferentes perspectivas” (GOELLNER, 2000, p. 92). São características que delimitam um lugar, uma posição, um jeito de ser mulher, além de reforçar qual a relação que a mulher deveria ter com a Educação Física. Ao analisarmos as proposições eugênicas e higiênicas em relação ao matrimônio e aos diferentes lugares destinados a homens e mulheres, nota-se uma aproximação entre um tipo de educação sexual e a Educação Física.

Silva (2012), ao escrever sua Tese *Nos domínios do corpo e da espécie: a Eugenia e Biotipologia na constituição disciplinar da Educação Física*, a qual toma como materialidade de análise a *Revista Educação Physica* e a *Revista Educação Física* (do exército), publicadas a partir de 1932, afirma que em 1936 a *Revista Educação Physica* publica um artigo intitulado “*Ouvindo um apóstolo da Educação Physica no Brasil: Fernando de Azevedo fala à nossa revista*”, trazendo perguntas e respostas com o autor. Nessa publicação, ao ser perguntado sobre “qual o papel que julga reservado à Educação Physica na formação de nosso povo”, Fernando de Azevedo responde, diferentemente do que falava antes, que as práticas da exercitação física atuam dentro do limite estabelecido pela condição genética do indivíduo e que a prática traria robustez e saúde à população, mas seus benefícios não seriam hereditários.

A Educação Physica, tomada no seu sentido restrito ou amplo, começa onde a acção da eugenia acaba, e os seus benefícios são sempre reduzidos à possibilidades e nos limites fixados pela natureza biológica do individuo e pelas condições sociais e econômicas do meio em que vive. (AZEVEDO, 1936, p. 46 *apud* SILVA, 2012, p. 108).

Ainda de acordo com Silva (2012), essas considerações aproximam-se do modo como Kehl também estava concebendo a Eugenia nessa época. Assim, embora a *Revista Educação Physica* publicasse na década de 1930 textos de Fernando de Azevedo e de Renato

Kehl, indicando uma aproximação entre Eugenia e Educação Física, esses textos teriam sido escritos no final dos anos 1910 e durante a década de 1920, o que mostra uma defasagem quanto às publicações dessa revista e ao pensamento dos autores. Nesse sentido, pode-se afirmar que na década de 1930 as práticas pensadas por esses autores para a área talvez já fossem outras — conforme mostra o excerto de Fernando de Azevedo destacado acima; além disso, “as regras, instrumentos, técnicas e definições decorrentes da Eugenia, muito possivelmente não tenham se tornado subsídios à Educação Física” (SILVA, 2012, p. 116), embora a *Revista Educação Physica* continuasse divulgando-os. Silva (2012) destaca os estudos de biotipologia<sup>32</sup> que estavam sendo desenvolvidos na Itália, principalmente a partir de 1922, e que, de certo modo, passam a constituir o pensamento da Educação Física, talvez chegando aos dias de hoje. Para o autor, a Eugenia não teria constituído uma produção de saberes no que tange à Educação Física, contudo, a biotipologia teria fornecido fundamentos para a produção de pesquisas, práticas médicas e formação de professores de Educação Física, articulando elementos heterogêneos. Destaca-se a possibilidade de pensar que:

[...] talvez o dispositivo biotipológico tenha se reajustado e se constituído como uma permanência no interior da Educação Física. Além disso, ainda é possível pensar em biodeterminismo vinculado às práticas de exercitação. E neste sentido, cabe novamente questionar a produção de sentidos e referências que hierarquizam corpos, representações de gênero, cor de pele e etnia, assim como marcas corporais que distinguem homens e mulheres para os esportes, danças e práticas de movimento. (SILVA, 2012, p. 230-231).

A Educação Física no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, foi considerada por muitos estudiosos — como Rui Barbosa, Fernando de Azevedo e Renato Kehl — como parte importante do projeto social brasileiro. Ao examinarmos os discursos desses autores, a divulgação realizada pela *Revista Educação Physica* e as práticas do Colégio Pedro II, notamos que existem diferentes ênfases, que se movimentam entre preceitos militares, higiênicos e eugênicos, centrando-se naquilo que percebo como uma necessidade de defender a sociedade, agindo no corpo social, mas ainda passando pela ação individual, recobrando-a. Quando Foucault (2010) aborda os mecanismos implantados pela biopolítica,

---

<sup>32</sup> *Biotipologia*, desenvolvida inicialmente por Nicolas Pende, na Itália, em 1922, representa o estudo que argumenta que os hormônios seriam capazes de guiar o corpo e a mente, sendo responsáveis pelo desenvolvimento físico e por diversas manifestações da psique. A investigação biotipológica refletiria a realidade hormonal capaz de fornecer uma unidade psicossomática influenciada pelo meio e constituída sobre a base hereditária. Nicolas Pende, com base nesses pressupostos, constrói o esquema “Diagramma Del Biótipo Umano” ou “Pirâmide de Pende”, constituída de uma base (patrimônio hereditário) e três faces (morfológica, dinâmico-humoral e psicológica) (SILVA, 2012).

lembra que se trata de “manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase, assegurar compensações; em suma, de instalar mecanismos de previdência em torno desse aleatório que é inerente a uma população de seres vivos, de otimizar, se vocês preferirem, um estado de vida” (FOUCAULT, 2010, p. 207). A Educação Física que se estabelece no final do século XIX e início do século XX no Brasil pode ser considerada como um dos mecanismos que estão a serviço da manutenção do equilíbrio, da regulação e da otimização da vida. Ela se estabelece como um mecanismo de previdência mediante seus objetivos de fortalecimento e disciplinarização dos corpos e da difusão de princípios higiênicos e eugênicos. Ações biopolíticas são disseminadas no Brasil também pela Educação Física.

Lemke (2014), ao discutir questões sobre segurança, liberalismo e medo, com base nos estudos de Michel Foucault, ressalta que o estabelecimento de tecnologias ou mecanismos de segurança é uma característica das formas liberais de governo. A biopolítica é considerada como parte de um processo de subjetivação e de formação do Estado, pois está conectada com a emergência das formas liberais de governar. Numa racionalidade liberal, o medo, o perigo e a insegurança são intrínsecos ao processo, e as ações biopolíticas os têm como base: “é esperado dos indivíduos que lidem com os riscos sociais e inseguranças, que os meçam e os calculem, tomando as precauções necessárias para si mesmo e para as suas famílias” (LEMKE, 2014, p. 113). Nas palavras do próprio Foucault, é no século XIX que surge uma educação do perigo, uma cultura do perigo. Exemplos disso são “todas as campanhas relativas à doença e à higiene. Vejam tudo o que acontece também em torno da sexualidade e do medo da degeneração: degeneração do indivíduo, da família, da raça, da espécie humana” (FOUCAULT, 2008b, p. 90, 91).

Num Brasil envolto pela racionalidade liberal, num cenário em que as práticas também circulavam em torno de um perigo social estimulado pela ameaça da degenerescência, da doença e da necessidade de processos higienistas, vejo que a Educação Física era considerada uma aliada, um modo de intervenção no corpo e na população. De acordo com princípios higiênicos e eugênicos, seria pela prática do exercício físico que se preveniriam os males e os perigos. No liberalismo, “viver perigosamente significa que os indivíduos são postos perpetuamente em situação de perigo, ou antes, são condicionados a experimentar sua situação de vida, seu presente, seu futuro como portadores de perigo” (FOUCAULT, 2008b, p. 90).

Gondra (2004), no estudo intitulado *Combater a “Poética Pallidez”*: a questão da higienização dos corpos, tematiza as relações entre educação e medicina no Brasil que, já no

final da chamada Primeira República, se instituía. Após análise de 13 teses elaboradas por médicos entre os anos de 1845 e 1891, o autor discute o papel que as escolas representavam para o campo médico, destacadas como um lugar prioritário para a disseminação das suas concepções sobre higiene, saúde e corpo, com base nos discursos que foram produzidos e legitimados no interior da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Nos trabalhos considerados, Gondra (2004) destacou, dentre outros elementos, as atividades que cada médico havia pensado para serem desenvolvidas nas escolas com o objetivo de atingir “disciplina, regeneração, força e moralização dos/pelos corpos” (GONDRA, 2004, p. 146).

As atividades programadas pelos médicos em suas teses e salientadas na pesquisa de Gondra (2004) foram: atividades de canto, conversa, dança, esgrima, jogos infantis e ginástica (por Manoel Pereira da Silva Ubatuba, 1845); passeio, dança, jogos infantis, natação, ginástica, marcha, salto, carreira, esgrima, malha, bola, equitação e luta (por Joaquim Pedro de Mello, 1846); passeios, corridas, saltos, brincadeiras infantis, natação, esgrima, dança, jogo de malha e de “pella”, ginástica, canto e música (por Antonio Francisco Gomes, 1852); luta, natação, equitação, pulos, jogos de malha, “pella”, bilhar, espada e outras armas (por Antonio N. de Gouvêa Portugal, 1853); lançamento de pesos, levantamento de peso, passeios, carreira, salto, lutas, dança, esgrima, natação e equitação (por Balbino Candido da Cunha, 1854); ginástica, passeio a pé ou de carro, dança, canto, piano, salto, carreira, luta, esgrima, natação, equitação, conversação e leitura em voz alta (por José Bonifácio C. de A. Junior, 1855); passeios, corrida, salto, luta, dança, esgrima, natação e equitação (por Joaquim José de Oliveira Mafra, 1855); passeio, carreira, salto e natação (por Joaquim F. de Paula Souza, 1857); ginástica, esgrima, natação, passeio, salto, carreira, dança, exercícios da voz e jogos infantis (por Candido Teixeira de A. Coutinho, 1857); esgrima, dança e ginástica (por José de Souza P. da Cruz Junior, 1857); ginástica, canto, pesca, caça, agricultura, artes, vida ao ar livre (por Antenor Augusto R. Guimarães, 1858); ginástica (por Wilhelm Naegeli, 1863); barra, carneiro, salto, carreira, ginástica, dança, marcha, canto, declamação, natação, esgrima, bola, peteca, malha, equitação, caça e passeio (por Amaro Ferreira das N. Armonde, 1874); esgrima, ginástica, dança, marcha, salto, carreira, natação, jogos de bola, corda e peteca e exercícios da voz (por João da Matta Machado, 1875); ginástica, posições, flexões, extensões, passos, marchas, carreiras e saltos (por Carlos R. de Vasconcellos, 1888); e ginástica, esgrima, passeio, críquete, futebol, luta, tênis, viagens, excursões, caminhadas e piquenique (por Severino de Sá Brito, 1891).

Cabe destacar que a conexão da Educação Física com os preceitos médicos e biológicos também é atravessada por outros fatores. Em 1932, por exemplo, vem à tona o documento intitulado *O Manifesto da Educação Nova*. Redigido por Fernando de Azevedo e contando com 26 signatários, é um dos principais textos que circularam no Brasil embalado pelo Movimento da Escola Nova — movimento oriundo da medicina, tendo como principais representantes Maria Montessori, Ovide Decroly e Edouard Claparède. O *Manifesto da Educação Nova* descreve a função educacional, afirmando sua obrigação de desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano e reafirmando que a educação tem por objeto organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com certa concepção do mundo” (AZEVEDO, 1932, p. 40). Para Coutinho (2008), o *Manifesto da Educação Nova* está organizado em três ideias principais: “ao falar das finalidades da educação, trata de questões da biologia; depois, ao falar das bases da educação nova, trata de questões da Psicologia; por fim, ao falar do papel da escola, trata da Sociologia” (COUTINHO, 2008, p. 97-98), acabando por enfatizar as convicções biológicas e psicológicas da educação. Kern (2016) destaca que *O Manifesto da Educação Nova*, sendo um documento de autoria de um teórico eugenista, apresenta um caráter essencialmente biológico para a reforma educacional. A Educação Física escolar que se desenvolve nesse período também é atravessada por esse pensamento.

Para Castellani Filho (1988), o que levou a associação da Educação Física à educação do corpo e à saúde corporal, além das práticas militares, foram os médicos que, por meio dos princípios da medicina social de índole higiênica, traçaram ações para “ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social” (*ibidem*, p. 31). Na percepção de Bracht (1999), a Educação Física surge no Brasil com dupla função: por um lado, colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, permitindo uma “adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo” (*ibidem*, p. 73).

Pode-se dizer que, no Brasil, vivenciamos uma Educação Física que se constituiu mediante práticas marcadas por instruções militares, por disciplina, pela higiene dos corpos e pelo reforço à saúde física e moral. Desenvolveu-se tendo por base os exercícios militares de caráter individual, passando ao uso de aparelhos; acentuaram-se as evoluções, as marchas e as

cadências, e entraram outras atividades, tais como a esgrima e a natação. Estava fortemente associada ao desenvolvimento da medicina social, servindo a uma necessidade de higienização, disciplinamento e regeneração da raça e também enaltecendo o despertar do gosto pelo esforço esportivo e atlético como um hábito de vida capaz de opor-se a um modo de condução prejudicial do fisiológico, do moral e do social.

É importante destacar que, assim como em outros países, começa a ocorrer aquilo que Foucault chamou de crise do liberalismo, aliada ao que seria uma crise de governamentalidade. É uma crise que surge em função dos mesmos mecanismos convocados para assegurar e fabricar essa liberdade, os quais acabam produzindo efeitos destrutivos de liberdade, possibilitando mecanismos intervencionistas de Estado. Como exemplo, Foucault (2008b) aponta:

Tanto os liberais alemães da Escola de Friburgo, a partir de 1927, quanto os liberais americanos atuais, ditos libertarianos, num caso como no outro, aquilo a partir do que eles fizeram sua análise, aquilo que serviu de ponto de ancoragem para o problema deles é isto: para evitar esse a menos de liberdade que seria acarretada pela passagem ao socialismo, ao fascismo, ao nacional-socialismo, instalaram-se mecanismos de intervenção econômica (FOUCAULT, 2008b, p. 94).

O contexto político-social-econômico mundial, aliado aos problemas que acentuavam no Brasil uma necessidade de fortalecimento nacional — melhoria da raça, constituição de uma nação, limpeza e saneamento das cidades, fortalecimento dos corpos —, possibilita que o Governo Getúlio Vargas se instale com uma característica forte e interventora, chegando ao poder por meio da Revolução de 1930, colocando fim ao que ficou conhecido como República Velha e findando com o poder das chamadas oligarquias rurais, conhecidas como liberais. Em 1937, utilizando como justificativa os golpes contra o seu Governo, como a chamada *Intentona Comunista*, Getúlio Vargas proclama o *Estado Novo*, fechando o Congresso Nacional e centralizando os atos de Governo. Era uma forma de governar que, de certo modo, tentava responder à crise da governamentalidade liberal ocasionada pelo aumento das liberdades. Isso não representa que esse modo intervencionista de governar não seja liberal, pois a extensão dos mecanismos de controle, de coerção e de pressão podem ser o “contrapeso e a contrapartida para as liberdades” (FOUCAULT, 2008b, p. 91). Sob essa perspectiva, no ano de 1937, a Educação Física entra como parte obrigatória nas escolas, mediante a Constituição Federal Brasileira. A Seção da Educação e da Cultura traz em seus artigos 131 e 132:

Artigo 131 - A Educação Física, o ensino cívico e os trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência.

Artigo 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar, para a juventude, períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação.

Junto à obrigatoriedade da Educação Física nas escolas, também são destacadas algumas das finalidades das instituições, como a promoção da disciplina moral e do adestramento físico, úteis ao cumprimento dos deveres com a economia e com a defesa da nação. Castellani Filho (1988) reflete que, além das preocupações já existentes, a Educação Física assume outras funções a partir da Constituição de 1937. Uma delas seria a de preparar o cidadão para cumprir o seu dever com a Segurança Nacional frente aos perigos internos, provocados em parte pelo que ficou conhecido em 1935 como Intentona Comunista, e aos perigos externos, frente à configuração de um conflito de nível mundial. Outra função seria a de preparar o cidadão para cumprir seus deveres com a economia, assegurando mão de obra fisicamente adestrada e capacitada, cuidando-se da preparação, da manutenção e da recuperação da força de trabalho. O Governo Getúlio Vargas, que instituiu a Educação Física na Constituição Brasileira, traz, de acordo com Albuquerque (2009), uma grande marca na “afirmação da Educação Física e de uma concepção predominante para a formação de professores. Essa concepção acentuava os princípios higienistas e eugenistas, dando a eles uma característica racional e disciplinar” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 2251).

A Educação, enquanto responsabilidade do Estado, teria como uma de suas funções, no que se refere ao corpo e à saúde, o melhoramento das capacidades físicas do corpo para que fosse usado tanto como soldado de um Estado que era preciso defender e representar, quanto nas fábricas, que se expandiam largamente. Além disso, outras práticas começam a ser legitimadas na forma de lei no cenário brasileiro. Esse é o caso, por exemplo, do que acontece com o esporte. Em 14 de abril de 1941, é promulgado o Decreto Lei 3.199, que estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país, instituindo, dentre outras coisas, o Conselho Nacional de Desportos, dentro do Ministério da Educação e Saúde — criado anos antes. Passa a ser de competência do Conselho, de acordo com o artigo 3º do referido Decreto:

- a) estudar e promover medidas que tenham por objetivo assegurar uma conveniente e constante disciplina à organização e à administração das associações e demais entidades desportivas do país, bem como tornar os desportos, cada vez mais, um eficiente processo de educação física e espiritual da juventude e uma alta expressão da cultura e da energia nacionais;
- b) incentivar, por todos os meios, o desenvolvimento do amadorismo, como prática de desportos educativa por excelência, e ao mesmo tempo exercer rigorosa vigilância sobre o profissionalismo, com o objetivo de mantê-lo dentro de princípios de estrita moralidade;
- c) decidir quanto à participação de delegações dos desportos nacionais em jogos internacionais, ouvidas as competentes entidades de alta direção, e bem assim fiscalizar a constituição das mesmas;
- d) estudar a situação das entidades desportivas existentes no país para o fim de opinar quanto às subvenções que lhes devam ser concedidas pelo Governo Federal, e ainda fiscalizar a aplicação dessas subvenções.

Esse conselho também se responsabilizou pela organização de confederações, federações, ligas, associações desportivas e competições, regulando regras, símbolos e expressões referentes ao desporto. Para Castellani Filho (1988), com o processo de industrialização no Estado Novo, a missão da Educação Física nos estabelecimentos fabris é “restabelecer convenientemente a compensação do desgaste de forças, mediante a prática dos exercícios adequados” (*ibidem*, p. 76), por meio do desporto e dos jogos ao ar livre, compensando o esforço profissional e trazendo alegria, saúde e força. Para Albuquerque (2009), no período posterior à Segunda Guerra Mundial, compreendido entre 1945 e 1964, houve um encontro da Educação Física com a Pedagogia, já iniciado com o advento do Movimento da Escola Nova, fazendo com que iniciasse um grande processo de pedagogização das práticas esportivas.

Destaca-se que, em 1961, entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, afirmando em seu artigo 22: “será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio”. No bojo de uma ditadura militar brasileira — instaurada por golpe militar no ano de 1964, que depôs o presidente João Goulart —, o artigo 22º da LDB 4024/61 foi alterado pelo Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971, estabelecendo como finalidades e objetivos da Educação Física, nos diferentes níveis:

Art. 1º A Educação Física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Art. 2º A Educação Física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino.



Art. 3º A Educação Física, desportiva e recreativa escolar, segundo seus objetivos, caracterizar-se-á:

I - No Ensino Primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do senso moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade.

II - No Ensino Médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios.

III - No Nível Superior, em prosseguimento à iniciada nos graus precedentes, por práticas, com predominância, de natureza desportiva, preferentemente as que conduzam à manutenção e aprimoramento da aptidão física, à conservação da saúde, à integração do estudante no campus universitário à consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade.

§ 1º A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva.

§ 3º Nos cursos noturnos do Ensino Primário e Médio, a orientação das atividades físicas será análoga à do Ensino Superior.

O Decreto também estipula padrões de referência e os objetivos da Educação Física, então caracterizada como desportiva e recreativa. Expressa que a Educação Física deve ser distribuída em três sessões de 50 minutos no Ensino Primário e Médio e em duas sessões no Ensino Superior, sem acumular duas atividades no mesmo dia ou em dias consecutivos. Também prevê que devam ser respeitadas medidas de espaço: dois metros quadrados de área por aluno no Ensino Primário e três metros quadrados no Ensino Médio e Superior. Institui que os alunos do curso noturno que trabalham, os que estiverem prestando serviço militar e os maiores de 30 anos possam ser dispensados das atividades. Sobre o caso da impossibilidade de realização de atividades ao ar livre, especifica que o professor de Educação Física deverá abordar os temas: saúde, higiene e aptidão física. Regulamenta testes de aptidão física nacionais e regula a prática da Educação Física no Ensino Superior, a qual deve ocorrer por intermédio de clubes universitários. O Decreto finaliza apontando a forma como essas prerrogativas serão implantadas, destacando que os estabelecimentos de ensino devem assegurar assistência odontológica e médica aos alunos do Ensino Primário e do Ensino Médio, além de instalações e equipamentos para sua realização. Quando o estabelecimento não dispuser de recursos, deverá conveniar-se com clubes, associações e corporação militar

que possam provê-los. O Decreto ainda prevê a distribuição de bolsas de estudos para os que forem campeões desportivos (BRASIL, 1971).

Percebe-se que a Educação Física é vista como desportiva e capaz de aprimorar forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais. Sendo essencialmente desportiva e recreativa nas escolas, deve integrar todos os cursos. A ênfase no esporte está marcada em todo o documento, destacando-se sua presença obrigatória a partir da 5ª série escolar. Os princípios higiênicos, de desenvolvimento do corpo, de saúde, de hábitos sadios e de desenvolvimento do senso de nacionalidade permanecem ao lado da preocupação com a ocupação útil do tempo de lazer. Há uma ênfase na seleção, preparação e treinamento de futuros atletas que possam representar a nação e mostrar as características e o bom desempenho nacional do Brasil, num período marcado pelo Governo ditatorial militar, que se estende de 1964 a 1985. Com uma forte característica disciplinar, trata-se de uma Educação Física marcada por uma delimitação espaço-tempo do corpo e dos saberes. Para Soares (2008), “construído na dinâmica própria da sociedade industrial, o esporte encarna e expressa não só comportamentos desejados, mas também se revela como comportamento consentido, aprovado e estimulado pelo poder” (*ibidem*, p. 81).

Em 1971, no ano do Decreto nº 69.450, também vem à tona o chamado *Diagnóstico de Educação Física/Desportos no Brasil*. Em 1969, o Centro Nacional de Recursos Humanos, do Instituto de Planejamento Econômico e Social / CNRH-IPEA, órgão do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, em convênio com a Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura, começa a elaborar esse diagnóstico, que tem como preocupação, de acordo com o documento, a política nacional de recursos humanos no sentido de aperfeiçoar o homem em vários de seus aspectos e melhorar sua qualidade de vida (CORRÊA, 1971). Coordenado pelo professor Lamartine Pereira DaCosta, com supervisão do Tenente-Coronel Arthur Orlando da Costa Ferreira, o documento com 392 páginas “levanta níveis e variáveis definidos para a educação física/desportos no Brasil” (DACOSTA, 1971, p. 4). As atividades de Educação Física e Desportos são vistas como ligadas às políticas de saúde e de educação e consideradas condicionadoras de aptidão física, mental e psicossocial da população e parte de um desejo de influência na política internacional. Esse diagnóstico traz um apanhado da área e uma série de medidas para seu aperfeiçoamento: criação do Departamento de Educação Física e Desporto, organização dos investimentos federais para a área e obrigatoriedade da prática em todos os níveis de ensino. No centro desse relatório e dessas metas, está a Loteria Esportiva, um projeto prestes a tornar-se uma realidade; dada a

magnitude dos recursos em jogo, seria imprescindível dispor-se de um instrumento que permitisse adequado planejamento de sua aplicação (CORRÊA, 1971). Para o coordenador do Diagnóstico, esse “tipo de apreciação permite alcançar uma política para efeito da ação do Governo Federal quando da utilização dos recursos da Loteria Esportiva” (DACOSTA, 1971, p. 4).

Para Bracht (1999), o *Diagnóstico da Educação Física/Desportos* e os documentos que estabelecem a política de desenvolvimento dos esportes e da educação, abundantes nesse período, destacam o importante papel da Educação Física no projeto dos militares. Segundo o autor, o desenvolvimento da aptidão física era importante para a capacidade produtiva da classe trabalhadora da nação, e o desporto era necessário para inserir o Brasil como potência no âmbito das nações desenvolvidas, além de colaborar com a aptidão física dos sujeitos. Para Albuquerque (2009), a partir de 1964, a legislação do Brasil foi pensada dentro de um modelo voltado para a entrada de indústrias e de capital estrangeiro. De acordo com o autor, as leis 5.540/68 e 5.692/71, de caráter tecnicista, marcam a Educação Física como atividade dirigida ao desempenho técnico e físico do aluno, voltando-se ao treinamento de futuros atletas e ao esporte de rendimento.

A busca por disciplina, ordem, moral e nacionalidade está no centro das vontades governamentais do período. O desejo de mostrar uma nação bem-sucedida, representada pelo esporte, passa pelos investimentos discursivos presentes nos documentos analisados. Os investimentos no corpo — individual e social — continuam como um modo de administrar cada um e todos em constantes ações biopolíticas. Embora os discursos que as colocam em funcionamento sejam distintos de períodos anteriores, a intenção de controlar, vigiar e conduzir a vida permanece. Nesse sentido, cabe dizer que não é o caso de se pensar numa racionalidade oriunda do governo em exercício, mas de entender que são estratégias que ocorrem em condições de possibilidade específicas, estabelecendo práticas diversas e sendo por elas estabelecidas.

[...] práticas são ‘racionais’ na medida em que propõem uns objetos para os que deve ser dirigida a ação, a utilização calculada de uns meios para alcançar esses objetivos e a escolha de umas determinadas estratégias que permitiriam a eficaz articulação entre meios e fins ou, como mínimo, no uso de seus efeitos imprevistos para uma reorganização dos próprios fins (CASTRO-GOMEZ, 2010, p. 34 – tradução minha).

Ao olharmos para as diferentes práticas que compuseram e construíram a área denominada de Educação Física, percebemos que elas não partem do desejo de um sujeito, de

um Governo ou de um conjunto de pessoas que organizam determinada racionalidade. Entende-se que são condições estabelecidas por um conjunto heterogêneo e, por vezes, homogêneo de saberes, poderes e relações que marcam e direcionam estratégias que, sem a previsão calculada do fim, chegam a determinado ponto. A análise crítica — entendida como o olhar de quem está dentro, sai e olha para dentro — é que permite enxergar, nesse conjunto heterogêneo e homogêneo de práticas, uma racionalidade.

Outro marco, que será detalhado na próxima seção, é a proliferação de cursos de formação de professores. A ampliação desses cursos permite, dentre outras coisas, o aumento de discussões sobre os rumos da Educação Física, com a elaboração de congressos, seminários e encontros para pensar o desenvolvimento do pensamento da área. Nessa perspectiva, a partir da década de 1980, muitos autores começam a escrever sobre como a Educação Física deveria ser. São propostas que, tendo em suas bases diferentes marcos teóricos, propõem críticas aos modelos precedentes. Numa intenção de trazer soluções para aquilo que a Educação Física escolar vinha sendo, pensadores de diversas universidades brasileiras elaboram teorias para resolver e enquadrar a área dentro de uma perspectiva pretensamente correta. Cabe aqui salientar o trabalho dos professores Lino Castellani Filho, Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Micheli Escobar e Valter Bracht. Reunidos no final dos anos 80 e início dos anos 90, produziram uma obra encomendada pela Cortez Editora, a qual tinha manifestado interesse em publicar um trabalho de Castellani Filho, em 1988, chamado *Diretrizes Gerais para o ensino de 2º Grau: Núcleo Comum, Educação Física*. Na ocasião, os demais autores reuniram-se à proposta e publicaram o livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* (CASTELLANI FILHO *et al.*, 1992), onde a Educação Física aparece como:

[...] uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (CASTELLANI FILHO, *et al.*, 1992, p. 61-62).

O destaque dado a essa publicação nesta Tese deve-se ao fato de que a expressão *cultura corporal* passa a ser amplamente utilizada no âmbito da Educação Física, aparecendo, inclusive, em muitos documentos. Além desse, salientam-se os trabalhos de autores que, a partir dos anos 1980 e 1990, ficaram conhecidos por elaborarem propostas que, reunidas, são

conhecidas como abordagens pedagógicas da Educação Física; em certa medida, tais propostas também procuravam responder como a Educação Física deveria ser. Algumas delas são: Abordagem Desenvolvimentista, de Go Tani e Edison Manoel; Abordagem Construtivista-Interacionista, de João Batista Freire; Abordagem Crítico-Superadora, de Valter Bracht, Lino Castellani Filho, Celi Taffarel e Carmen Lucia Soares; Abordagem Sistêmica, de Mauro Betti; Abordagem Crítico-Emancipatória, de Elenor Kunz; Abordagem Cultural, de Jocimar Daólio; Abordagem dos Jogos Cooperativos, de Fábio Brotto; e Abordagem da Saúde Renovada, de Guedes e Nahas (DARIDO, 2008<sup>33</sup>).

Num olhar mais amplo, considerando alguns pontos destacados nesta seção, pode-se pensar que as diferentes estratégias que balizaram a Educação Física no final do século XIX e no início do século XX tiveram como foco o corpo dentro de um modo de intervenção também social. Nos últimos anos, principalmente no debate sobre a Educação Física na escola, assistimos à entrada de outros elementos, como da cultura e da criticidade. São mudanças que buscam colocar outras ênfases para a Educação Física, principalmente no âmbito escolar. Parece que as intervenções mais diretas sobre o corpo estariam se deslocando para estratégias mais sutis. Como diz Foucault (1988):

Eu penso que, do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias... E depois, a partir dos anos sessenta, percebeu-se que este poder tão rígido não era assim tão indispensável quanto se acreditava, que as sociedades industriais podiam se contentar com um poder muito mais tênue sobre o corpo (FOUCAULT, 1988, p. 84).

Para Fraga (2003), ao retomar a figura de Antínios trazida por Fernando de Azevedo em seu trabalho, ao invés de glorificarmos um corpo padrão, hoje estamos numa forma de patologização de determinados estilos de vida, como o do gordo, do bêbado, do bulímico, do drogado, do fumante, etc. Permanecemos com um controle sobre o corpo, mas mais sutil, pois cada sujeito é livre para suas escolhas, assumindo “os riscos advindos da adoção de comportamentos desregrados. Agora, cada um é responsável pela sua própria saúde e condição física, todos estão atados à sua própria liberdade de escolha” (FRAGA, 2003, p. 108).

---

<sup>33</sup> Detalhes sobre essas abordagens podem ser encontrados nos trabalhos de Soares (1996) e Darido (2008) e nos PCNs (1997) da área da Educação Física.

Entendendo os limites destas seções, que buscaram olhar para as práticas que constituíram a Educação Física, como um modo de ajudar na reflexão e nos rumos desta Tese, reafirmo que esta pesquisa possui um caráter genealógico, numa “metodologia que busca o poder no interior de uma trama histórica, em vez de procurá-lo em um sujeito constituinte” (FOUCAULT, 1988, p. 7). Para pensar nessa trama histórica foram buscadas as rupturas, os distanciamentos ou as aproximações que mostrassem as descontinuidades e, talvez, as continuidades que constroem o que chamamos de tramas históricas. Ao olhar as condições que possibilitaram as práticas constituídas como Educação Física, é possível destacar que diferentes estratégias estiveram mobilizadas para fazer dessas práticas tecnologias de normalização dos sujeitos. Arelada a ideias de disciplinamento dos corpos, melhoramento da raça, fortalecimento do corpo, aperfeiçoamento moral e prevenção de doenças, cada prática operava para trazer diferentes sujeitos à norma.

Destacam-se processos e movimentos que ajudam a problematizar a Educação Física nos dias de hoje atravessada pelo processo de *inclusão como rede*. Quando são analisadas as práticas atuais, vemos que tais processos de normalização ainda acontecem. Os mais diversos sujeitos são trazidos à norma vigente pelas mais diferentes tecnologias. Todavia, por serem possibilitadas por condições diferentes, herdeiras da racionalidade liberal manifesta como uma racionalidade neoliberal em que o Estado está ainda mais presente, as tecnologias podem ser mais intensas. Para tanto, as práticas que se relacionam à área da Educação Física permanecem atuando como normalizadoras dos sujeitos, mas com outro refinamento. O movimento de *inclusão como rede* não deixa que os sujeitos escapem.

Tais questões levam a pensar que as práticas da Educação Física sempre estiveram atuando “em defesa da sociedade” (FOUCAULT, 2010). Temos que normalizar os sujeitos e incluir em nome da segurança, defendendo-nos desses outros que não estão nas normas. Esses outros, esses perigos, devem ser trazidos para a norma ou ser eliminados, pelo menos no campo discursivo. É um processo que, além de tudo, pode diminuir custos.

## CAPÍTULO V – MOVIMENTOS DA FORMAÇÃO INICIAL

---

*Ainda que não seja condição suficiente, saber como nos governam e como nos governamos é condição necessária para qualquer ação política que pretenda colocar minimamente sob suspeita aquilo que estão fazendo de nós e aquilo que nós estamos fazendo de nós mesmos, justamente num mundo em constantes transformações, onde tudo isso se torna mais difícil e perturbador. (VEIGA-NETO, 2013a, p. 37).*

Apoiando-me no que foi pensado e elaborado até aqui e observando a epígrafe que nos provoca a pensar sobre os modos de governmentamento e a necessidade de compreendê-los, retomo as vontades de pesquisa, entendendo a produtividade na reflexão sobre como somos conduzidos e passamos a conduzir os outros e a nós mesmos. Ao analisar as práticas dos professores, tenho percebido os docentes como alvos de engendramentos de políticas e ações do Governo. Parece que o professor — sua prática — tem sido usado como uma importante estratégia para que os objetivos pensados para o campo social e educacional se solidifiquem e aconteçam.

Este capítulo discute a formação inicial do professor de Educação Física. Para uma melhor organização, está dividido em duas partes. A primeira parte aborda pegadas da formação inicial, e a segunda trata das resoluções que constituíram a área, focando nos processos dos dias de hoje. O modo de pesquisa acompanha os capítulos precedentes, sem a pretensão de encontrar as verdades universais ou a “coisa em si” sobre a formação de professores em Educação Física. Ao considerarem-se as condições que fizeram emergir práticas que constituíram uma área chamada Educação Física, torna-se produtivo discutir como foram racionalizadas as formações dos sujeitos responsáveis pelas práticas dessa área.

## 5.1 PEGADAS DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

*[...] mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam; que elas tomam por verdade, por evidência alguns temas que foram fabricados em um momento particular da história; e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. (FOUCAULT, 2004, p. 295).*

Ao lado das variadas práticas que foram se constituindo no Brasil como Educação Física está o modo como os diferentes sujeitos foram sendo conduzidos a se responsabilizarem por tais práticas. A finalidade desta seção, assim como aconteceu com as precedentes, não é trazer a verdade sobre a formação inicial de professores em Educação Física no Brasil, mas destacar algumas passagens sobre como determinadas práticas foram se tornando responsabilidade de uns sujeitos e não de outros, além de apresentar os saberes exigidos daqueles que assumiriam a responsabilidade pelas práticas que viriam a constituir a Educação Física brasileira. Talvez esse seja um dos modos de compreendermos como nos tornamos professores nos dias de hoje ou, como traz a epígrafe, de entendermos como os temas que acreditamos e defendemos foram fabricados em um momento da história.

O recuo genealógico propõe-se a mostrar as condições de surgimento de determinadas práticas que configuram a formação inicial docente no cenário brasileiro, sem a intenção de retomar uma pretensa verdade histórica construída sob uma linearidade, mas destacando alguns fatos, rupturas e proximidades. Ao mesmo tempo, desejo dialogar com elementos já salientados anteriormente, completando alguns enredos e abrindo outros que ainda não haviam sido citados. O olhar para as práticas que constituíram a Educação Física permite refletir sobre os indivíduos que se tornaram sujeitos responsáveis pela área.

Rui Barbosa (1883), no documento *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*, ao tratar da Educação Física e de sua importância nos países europeus que ele havia analisado, descreve os sujeitos responsáveis por tais práticas:

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 ufanía 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, destaco 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” —, 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) dizem 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 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, não bastando que a sua competência se estenda aos mais sólidos conhecimentos didáticos, mas importando vitalmente que a sua propedêutica abranja noções seguras de higiene e anátomo-fisiologia [...] porque na sua fórmula precisa [...] a educação física é higiene e higiene é medicina. (TISSIE *apud* AZEVEDO, 1960, p. 91).

Em seu pronunciamento como Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal em 1927, Fernando de Azevedo também tratou da formação do magistério e da Educação Física, versando sobre a criação da escola tecnológica de mestres e contramestres, o laboratório de psicotécnica, a orientação profissional e a escola destinada à formação de professores de Educação Física, com gabinetes de antropometria física e pedagógica e escolas de aplicação. Outro ponto de destaque é o I Congresso de Eugenia de 1929, que, entre suas conclusões, incita o governo a organizar Escolas Superiores de Educação Física para o preparo dos professores indispensáveis à cultura física nacional (DACOSTA, 2006).

De um modo geral, a formação em Educação Física no Brasil possui estreita relação com as instituições médicas e militares, bem como com as práticas pensadas e desenvolvidas nas escolas descritas nas seções anteriores. 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.

Gondra (2004), abordando a afinidade entre Educação e Medicina no Brasil, no final da chamada Primeira República, mostra como eram estruturados alguns dos concursos para professores de Educação Física, concursos esses que, segundo o autor, enalteciam tal relação. Para exemplificar, traz o programa de dois concursos para preenchimento de “cadeiras vagas de educação physica em estabelecimentos de ensino profissional da Diretoria Geral de Instrução Pública”:

Na prova escrita realizada em 25/9/1929, o ponto sorteado previa que os candidatos dissertassem acerca do “Esqueleto da cabeça. Acção dos diferentes grupos musculares na execução de um movimento. O vestuario nos exercios physicos. Crescimento da creança. Preparação de uma aula de educação physica. Conceito de educação physica entre os romanos.” Já na prova prática deveriam demonstrar habilidades relativas aos exercícios respiratórios em movimento, exercício de pernas e de tronco na posição deitada, bola corrida, barra de bola e volley-baal, socorro a um naufrago e

prática da respiração artificial, mergulho sem impulso, passos e posições de dança. Já na prova de aula, com 50 minutos, dadas sucessivamente pelos candidatos perante um corpo de alunas da escola Profissional Orsina da Fonseca e um de alunos da escola profissional Visconde de Mauá, sem que um assistisse a prova do outro, o ponto era uma aula de educação física para alunos do 2º ano e uma aula para alunas do 4º ano (GONDRA, 2004, p. 150).

No concurso de 1930, para a prova escrita, os/as candidatos/as deveriam demonstrar conhecimentos sobre anatomia da coluna vertebral, fisiologia da circulação, a relação entre exercício físico e circulação, os objetivos do cultivo dos exercícios físicos nos tempos primitivos e as bases pedagógicas de uma aula de educação física para alunas do 1º ano de uma escola profissional. Na prova prática, todos deveriam organizar a ficha antropométrica e fisiológica de um aluno de instituto profissional, além de comprovar habilidades em exercícios de equilíbrio em pé e em movimento, marchas, carniça, movimentos preventivos e corretivos dos desvios e defeitos orgânicos adquiridos no trabalho de oficina, marcha rítmica, exercícios respiratórios em cadência de marcha e corrida, bola corrida, bola americana, viga, espaldar e banco sueco e espaldar. A prova de aula manteve os traços da realizada no concurso anterior. (GONDRA, 2004, p. 150-151).

Os temas do concurso destacam práticas que requerem dos professores interessados na vaga conhecimentos sobre anatomia, fisiologia, desenvolvimento humano, respiração e história da Educação Física, além de saberes sobre voleibol, dança e atividades individuais que buscam a correção e a prevenção dos desvios. Percebe-se que os concursos contemplavam as especificidades pensadas para uma Educação Física entendida como um modo de prevenir males, de melhorar o corpo e de restaurar e otimizar padrões físicos.

Práticas muito próximas a essas são encontradas na formação de professores do curso da Escola Superior de Educação Física de São Paulo, que, no ano de 1934, entra em funcionamento com as seguintes disciplinas: Educação Física da Idade Madura; Práticas Higiênicas da Velhice; Grandes Jogos; Natação; Danças Rítmicas; Método Francês; Pedagogia da Educação Física; Anatomia e Fisiologia dos Grandes Aparelhos; Mecânica Animal e Cinesiologia; Psicologia Educativa; Higiene; História da Educação Física; Biologia, Antropologia, Morfologia e Biometria; Fisioterapia e Ginástica Ortopédica; Acidentes Esportivos: suas prevenções; e Socorros de Urgência (DACOSTA, 2006).

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 (Diploma de Licenciado em Educação Física), com duração de dois anos; o Curso Normal de Educação

Física (Diploma de Normalista Especializada em Educação Física); o Curso de Técnica Desportiva (Diploma de Técnico Desportivo); o Curso de Treinamento e Massagem (Diploma de Treinador e Massagista Desportivo); e o Curso de Medicina da Educação Física e dos Desportos (Diploma de Médico Especializado em Educação Física e 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. O artigo 36º afirma que, a partir de 1º de janeiro de 1941, seria exigida, para o exercício das funções de professores de Educação Física, nos estabelecimentos oficiais de ensino primário, no Distrito Federal, nas capitais dos Estados ou em quaisquer outras cidades de população superior a 50.000 habitantes, a apresentação do diploma de normalista especializado 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. Com o intuito de seguir a política nacional de formação de professores para Educação Física, o DEEF, em 1940, implanta a Escola Superior de Educação Física, mantida pelo Estado do Rio Grande do Sul, tendo como seu primeiro diretor o mesmo diretor do DEEF. 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, conseqüentemente, 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, Psicologia Aplicada (a partir de 1941), Metodologia (a partir de 1941), Traumatologia Desportiva (a partir de 1941), Fisiologia Aplicada (a partir de 1941) (SILVEIRA, 1943; PIMENTEL, 1940, p. 638-39). As aulas teóricas eram ministradas em conjunto, enquanto que as aulas práticas eram em turmas separadas por sexo. (MAZO, 2005, p. 160).

Vemos que nessas primeiras escolas — dirigidas e coordenadas por militares, com as aulas também sob seu encargo — a ênfase estava numa formação para os 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 subjetivação que acabam por destinar-se, em primeiro lugar, a eles.

Em alguns dos documentos disponíveis no *site* do Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da UFRGS, é possível ver as funções e os conhecimentos esperados do professor de Educação Física, as disciplinas ministradas e alguns dos modos de regulação desses sujeitos. Dentre esses documentos, destaco a Monografia apresentada no Concurso para Técnico em Educação do Ministério da Educação e Saúde, de autoria de Inezil Penna Marinho<sup>34</sup> (1940), e a Ata n° 1 do Livro de Inspeção Médica do Departamento Estadual de Educação Física do RS, aberto em 1941.

---

<sup>34</sup> Inezil Penna Marinho (1915-1987) é uma das mais destacadas, influentes e produtivas personalidades da Educação Física brasileira. Possui vasta produção bibliográfica. Entre 1938 e 1984, publicou 92 obras, tecendo diálogos fecundos entre a Educação Física e Ciências do Esporte com as seguintes áreas de conhecimento: Direito e Legislação (quatro obras); Direito (nove obras); Filosofia (sete obras); Folclore (uma obra); História (11 obras); Pedagogia, Didática e Metodologia (41 obras); Psicologia (oito obras) e Sociologia (uma obra), sendo as demais coletâneas de crônicas, poesias e obras literárias. Além de técnico desportivo (1941), formou-se em Ciências Sociais e Jurídicas (1943), Psicologia (1941) e Filosofia (1958). Foi cátedra, professor universitário e trabalhou no Ministério da Educação, dentre outras ocupações (GOELLNER *et al.*, 2009).

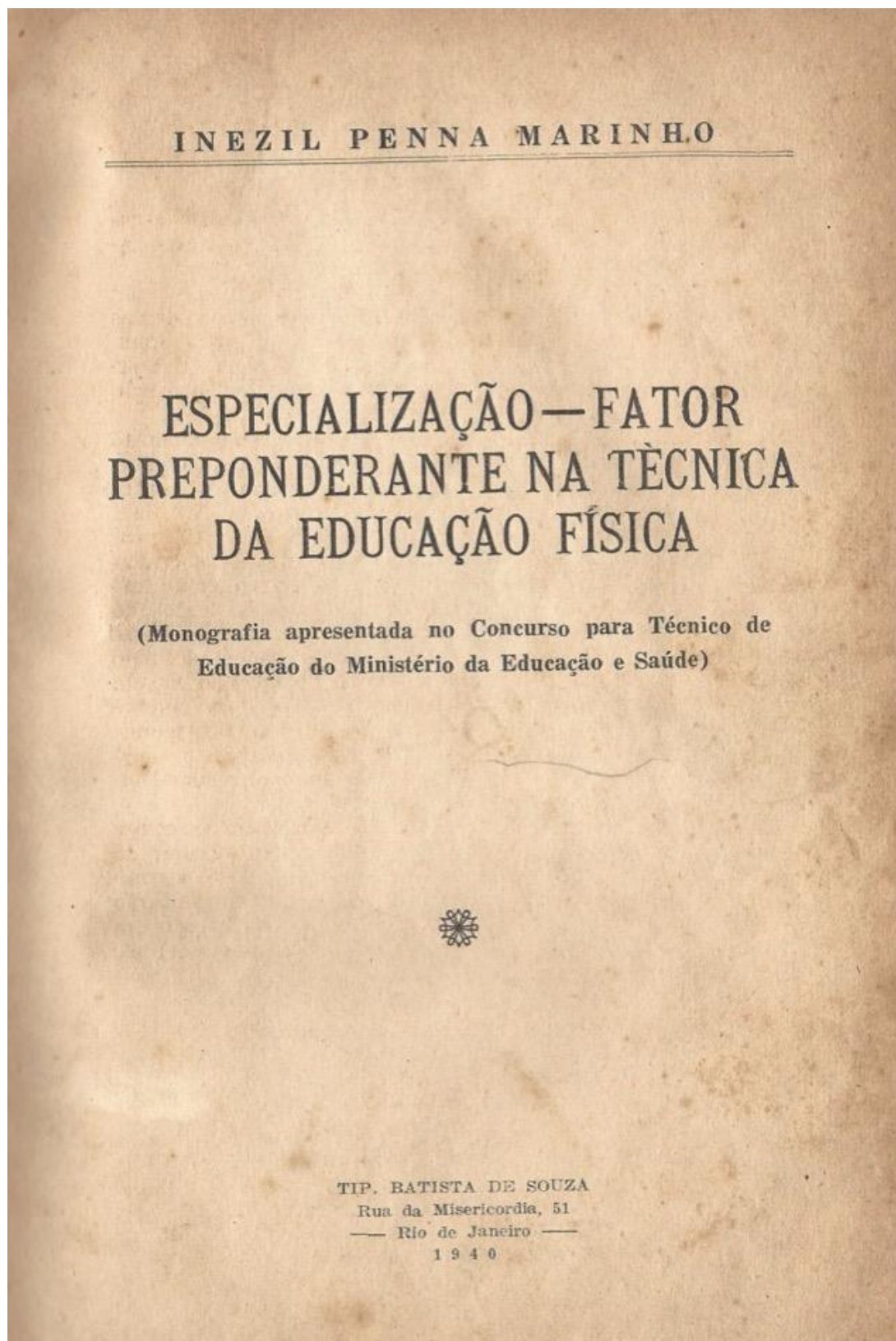


Figura 5: Capa da Monografia apresentada no Concurso para Técnico em Educação do Ministério da Educação e Saúde, de Inezil Penna Marinho

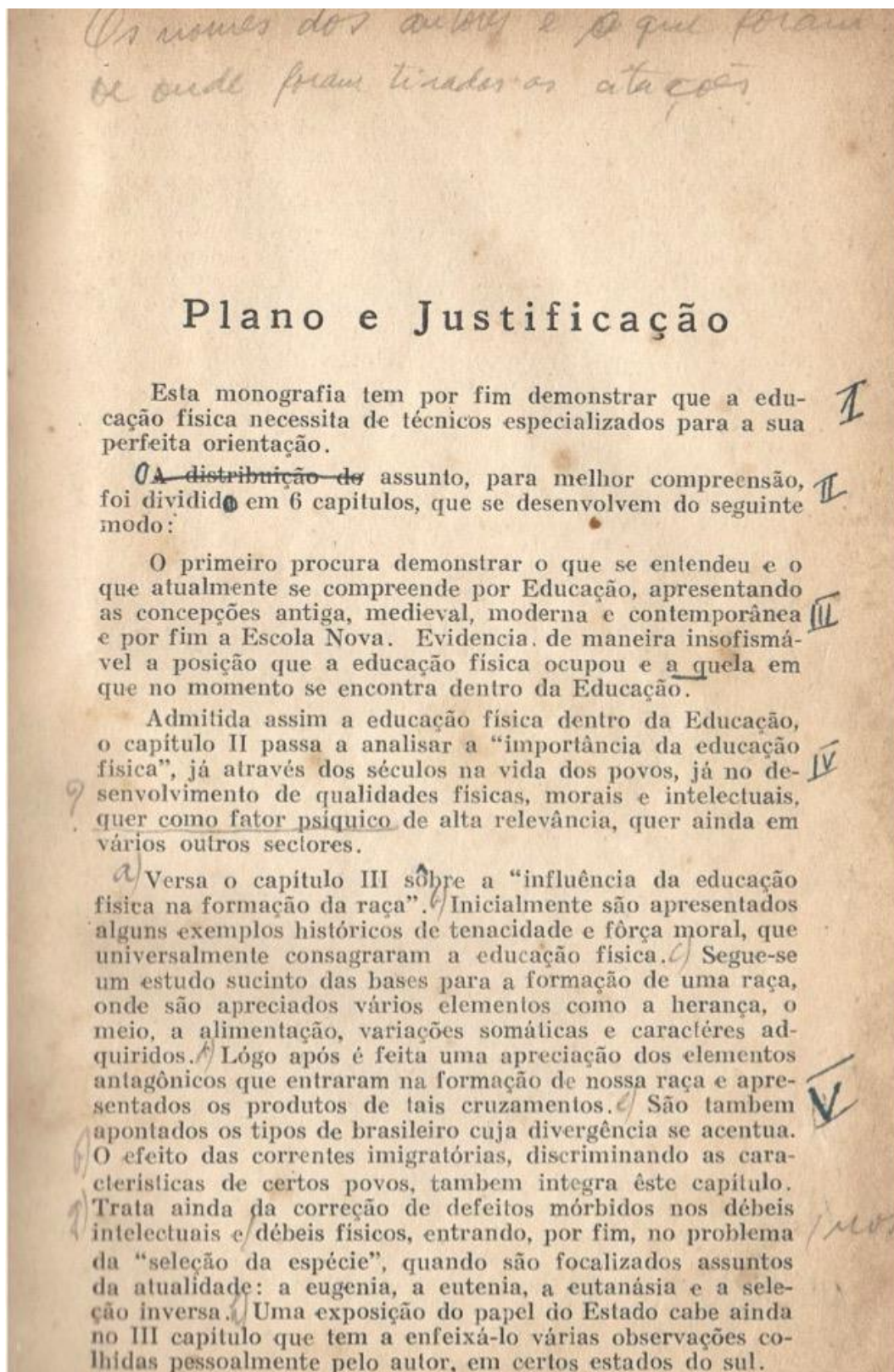


Figura 6: Página da Monografia apresentada no Concurso para Técnico em Educação do Ministério da Educação e Saúde, de Inezil Penna Marinho (A)



VI O capítulo IV aborda, na primeira parte, o problema da educação física como agente decisivo a ser empregado na campanha nacionalizadora. <sup>b</sup>Após a exposição dos conceitos de Nação, Estado e Soberania e a apreciação do perigo que constitui o estabelecimento das minorias em um país, é analisada a atual campanha nacionalizadora e propostos os meios mais eficazes a serem empregados. <sup>c</sup>A segunda parte estuda o sentimento do patriotismo na mocidade e as diversas organizações existentes na Itália, Alemanha, Tcheco-Slováquia, Finlândia, Portugal e, finalmente, Brasil.

VII No capítulo V é feita uma ligeira exposição do lugar que a educação física ocupa na administração escolar de diversos países europeus e americanos. Após essa introdução, são expostas as principais tentativas levadas a efeito no Brasil, para que a educação física integrasse os programas escolares, e descortinado um panorama geral da situação no momento, com os seus órgãos administrativos especializados existentes no Distrito Federal e em 3/5 dos Estados que constituem a nossa República.

VIII Enfeixando o assunto, após demonstrar de modo claro e resolutivo o particular cuidado que deve merecer a educação física, expõe inicialmente o capítulo VI a forte tendência à especialização nas atividades humanas. Baseando-se em farta documentação, pleiteia finalmente o autor técnicos especializados para a educação física. Sob o critério a ser adotado na escolha desses técnicos propõe a realização de um concurso, segundo os programas que apresenta.

IX De acôrdo com o que estabelece o § 1º do art. 4º das Instruções especiais baixadas para o Concurso de Técnico de Educação que ora se realiza, seguem-se as conclusões, o índice e a bibliografia.

*Observações:*

X I) — A documentação oficial, apresentada neste trabalho e pertencente ao arquivo da Divisão de Educação Física, foi utilizada com permissão especial do Sr. Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, de acôrdo com o despacho exarado no processo n. 20.095/40 e publicado em *Diário Oficial*.(f)

XI II) — As citações em lingua estrangeira são de obras de que não há tradução autorizada em português.

XII III) — Na bibliografia foi também especificada a legislação vigente em que esta monografia se baseou, para facilitar o esclarecimento de quaisquer dúvidas.

Figura 7: Página da Monografia apresentada no Concurso para Técnico em Educação do Ministério da Educação e Saúde, de Inezil Penna Marinho (B)

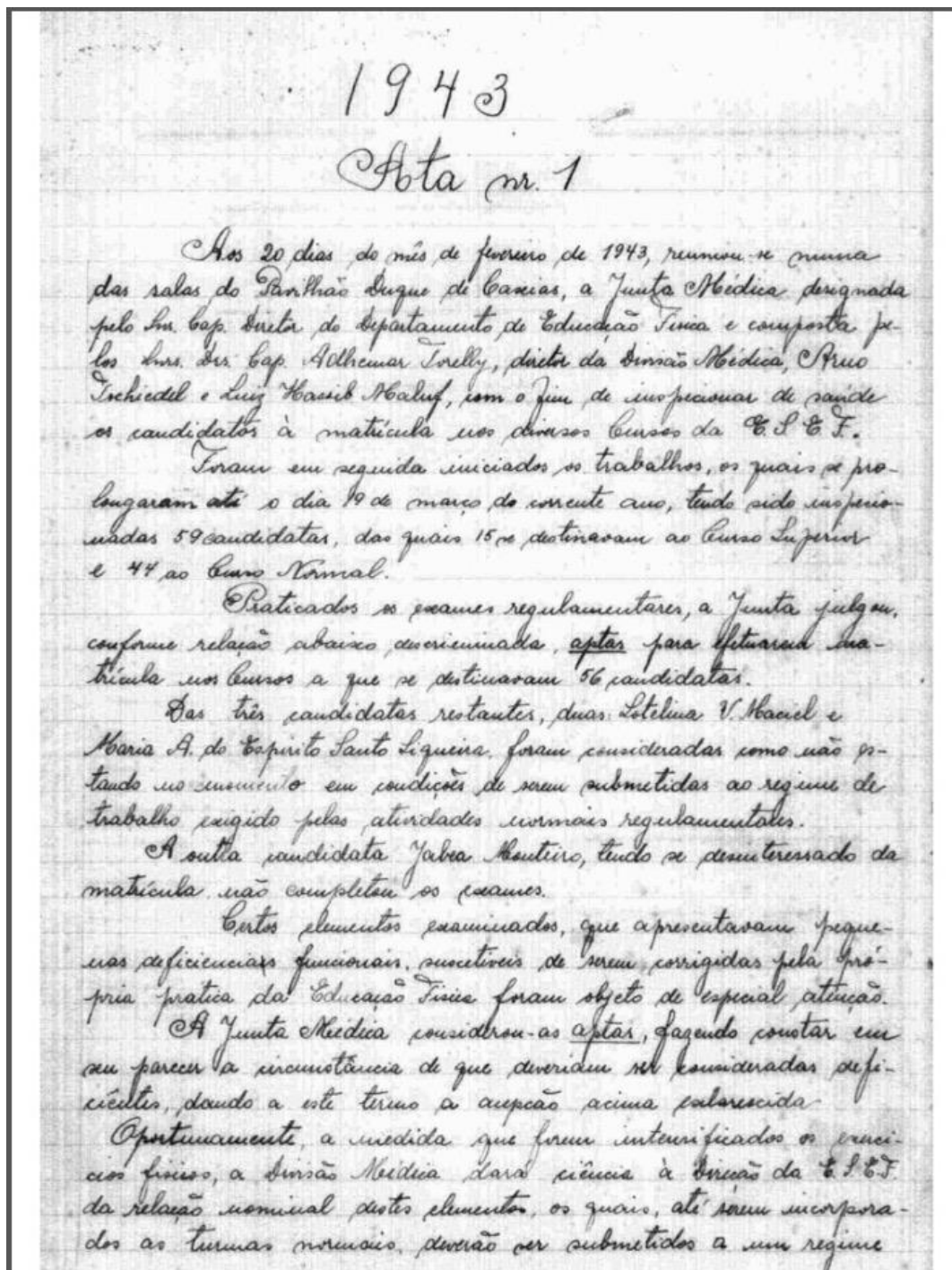


Figura 8: Página do Livro de Inspeção Médica do Departamento Estadual de Educação Física do RS (1941) (A)

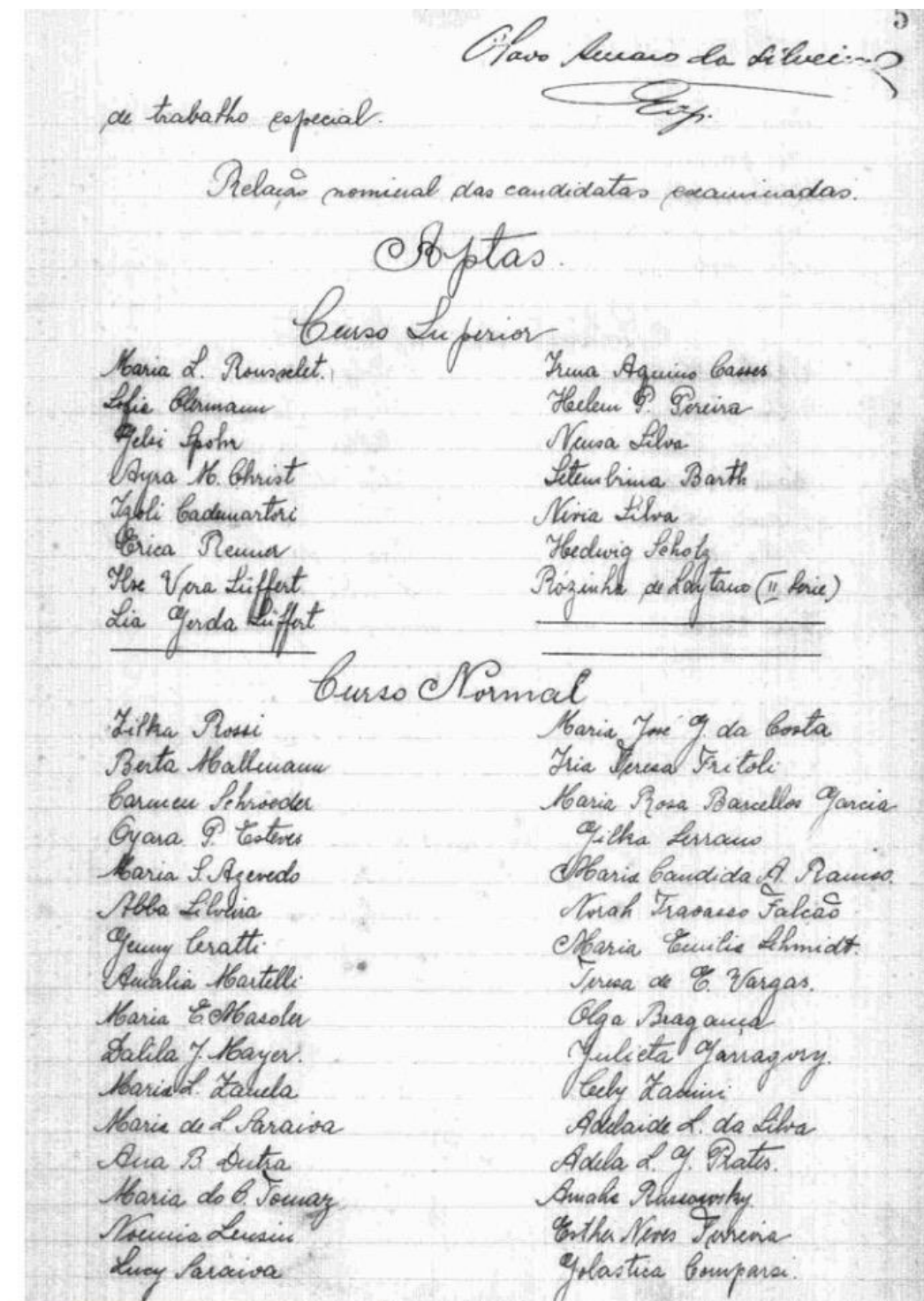


Figura 9: Página do Livro de Inspeção Médica do Departamento Estadual de Educação Física do RS (1941) (B)

Nota-se, nos documentos supracitados, uma recorrência discursiva evidenciada em outras práticas. Na Monografia de Marinho (1940), por exemplo, na redação das justificativas

que legitimam a necessidade de um técnico em Educação Física, o autor destaca a Educação Física como parte da Educação e fundamental para o desenvolvimento das qualidades físicas, morais, intelectuais e psíquicas. Além disso, enfatiza o papel da Educação Física na formação da raça e na campanha nacionalista e patriótica.

Já a Ata nº 1 do Livro de Inspeção Médica mostra a rotina na admissão dos alunos que ingressavam na Escola Superior de Educação Física. Destaca-se a coordenação de uma junta médica, designada por um militar. Na classificação entre aptos ou não, dois fatos chamam a atenção. O primeiro refere-se à reprovação de três candidatos considerados sem “condições de serem submetidos ao regime de trabalho exigido pelas atividades normais”. O segundo diz respeito à avaliação de outros candidatos, classificados como possuidores de “deficiências funcionais” consideradas corrigíveis pela ação da Educação Física. Os dois documentos mencionados realçam a Educação Física como capaz de atuar no melhoramento dos sujeitos e destacam a forte relação médica e militar com a área, bem como a proeminência e a exigência do vigor físico para o exercício das atividades.

No documento assinado por Rui Barbosa em 1883, já era possível vermos uma ênfase disciplinar nas atividades desenvolvidas pelo professor de Ginástica, o qual deveria ser feliz por saber que estava contribuindo para assegurar que seus alunos seriam fisicamente bem desenvolvidos e que a espécie não degeneraria. Fernando de Azevedo, à época em que escreve sobre a Educação Física no propósito eugênico, afirma que o professor de Educação Física deve ter os conhecimentos de um higienista. Outros materiais aqui analisados e outros autores também demonstram que a Educação Física, além de um acento disciplinar e eugênico, possuía estreitas relações com práticas médicas e militares. Os médicos e os militares, mesmo após o estabelecimento de instituições civis para a formação em Educação Física, continuavam sendo os principais formadores nesses cursos.

Considera-se que há uma formação pautada 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, manifestando-se em ações anátomo-política e biopolítica. Para Foucault (1988), o biopoder foi indispensável ao desenvolvimento

do capitalismo mediante o controle dos corpos e 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.

## 5.2 SABERES E REGULAMENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

*O homem é um ser pensante. A maneira como ele pensa está ligada com a sociedade, a política, a economia e a história e também está relacionada com categorias muito gerais, olhares universais e com estruturas formais.*  
(FOUCAULT, 2004, p. 294).

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. Para compor a discussão, foram escolhidos materiais que, no entendimento da pesquisa, fossem profícuos para o tipo de análise que está sendo empreendido.

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. Fraga *et al.* (2010), ao tratarem dos currículos da ESEFID/UFRGS em seus 70 anos, sublinham que a incorporação da habilitação de técnico desportivo à de licenciado ampliava suas formações, mas também acabou “impulsionando o processo que viria a ser conhecido como “desportivização” da formação dos professores de EF escolar” (*ibidem*, p. 77), contribuindo para a distância entre os que atuavam fora e dentro da escola e colaborando para que fosse pensada outra divisão entre as habilitações.

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.

Todavia, nem todas as universidades fizeram a opção por distinguir a formação. Fraga *et al.* (2010) relata que, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a "ESEF, por sua vez, resolve bancar a licenciatura de caráter mais generalista, abarcando em uma única habilitação o que a Resolução n. 03/1987 previa em duas" (*ibidem*, p. 79). Para Souza-Neto (2004), embora os cursos ganhassem em autonomia e flexibilidade, a proposta de organização curricular conduzia à perda de um núcleo identificador da área, que estaria operando dentro de uma base de identidade para a formação e uma parte diversificada para a profissionalização. 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. Uma pretensa liberdade de escolha ancora-se nas bases de uma racionalidade liberal em deslocamento de ênfase para uma forma neoliberal de governar em plena ascensão no Brasil.

Os contingentes debates sobre essa resolução conduzem, nos anos 2000, a outras propostas para a formação em Educação Física. As Resoluções n° 1 e n° 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. O artigo 3º propõe que a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observarão princípios

norteadores desse preparo para o exercício profissional específico que considerem: “a competência como concepção nuclear na orientação do curso; a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2002).

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, 2004a)<sup>35</sup>.

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

---

<sup>35</sup> Tal divisão gerou inúmeros debates, discussões e desconfortos entre os envolvidos com a Educação Física. Para mais detalhes recomendo a leitura dos trabalhos de: Leila Finoqueto (2012), Silva e Frizzo (2011) e Nozaki (2004), dentre outros.



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, 2004a).

A Resolução de 2004 mostra aos egressos dos cursos de Educação Física quais seriam suas responsabilidades dentro da área, ou seja, a que eles são convocados: 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 operacionalização de políticas públicas; diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades dos diversos grupos; dentre outros.

As diferentes resoluções não apenas apontam as disciplinas e conferem certificação distinta aos egressos, mas também delinham 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. Abaixo, é apresentada uma tabela como um modo de sintetizar e analisar essas informações.

Tabela 18: Resumo das Resoluções que regularam os cursos de Educação Física

RESOLUÇÃO E ANO	PRINCIPAIS PONTOS (Formação – Currículo – Qualificação).
<p>RESOLUÇÃO CFE n° 69 de 1969.</p> <p>Formação do professor de Educação Física com licenciatura plena e formação do técnico esportivo.</p>	<p>Estabelece um <i>currículo mínimo, duração e estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física.</i></p> <p>São três núcleos de formação:</p> <p>a. <i>básica</i> de cunho biológico: Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria, Higiene.</p> <p>b. <i>profissional</i>, de cunho técnico: Socorros Urgentes, Ginástica Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação.</p> <p>c. <i>pedagógica</i>: Psicologia da Educação (abordando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem), Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Prática de Ensino.</p> <p>Formação dividida em <i>formação de professor de Educação Física com licenciatura plena e formação do técnico esportivo.</i></p>

<p>RESOLUÇÃO Nº 3, de 16 de junho de 1987</p> <p>Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).</p>	<p>Art. 1º. <i>A formação</i> dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de <i>Bacharel e/ou Licenciado</i> em Educação Física.</p> <p>Art. 2º. <i>Os currículos</i> plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão <i>elaborados pelas instituições de ensino superior</i>, objetivando:</p> <p>a) possibilitar a <i>aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma nos campos da Educação Escolar</i> (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e <i>Não-Escolar</i> (academias, clubes, centros comunitários/condomínios, etc.);</p> <p>b) desenvolver <i>atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas</i>;</p> <p>c) prover o aprofundamento das áreas de conhecimento, de interesse e de aptidão do aluno, estimulando-o ao aperfeiçoamento contínuo;</p> <p>d) propiciar a <i>autorrealização do estudante</i>, como pessoa e como profissional.</p> <p>Art. 3º. Os currículos plenos para os cursos de graduação em Educação Física terão duas partes:</p> <p>a) <i>Formação Geral</i> (humanística e técnica)</p> <p>b) <i>Aprofundamento de Conhecimentos</i></p> <p>Ampliação de 1.800 horas para 2.800 horas cumpridas, no mínimo, em quatro anos.</p>
<p>RESOLUÇÃO CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.</p> <p>Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.</p>	<p>Art. 3º. A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:</p> <p>I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;</p> <p>II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:</p> <p>a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;</p> <p>b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;</p> <p>c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;</p> <p>d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.</p> <p>III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação quanto compreender o processo de construção do conhecimento.</p>
<p>RESOLUÇÃO Nº 7, de 31 de março de 2004.</p> <p>Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais</p>	<p>Art. 4º O <i>curso de graduação em Educação Física</i> deverá assegurar uma <i>formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional</i>, fundamentada no rigor científico,</p>

para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

na reflexão filosófica e na conduta ética.

§ 1º *O graduado em Educação Física* deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela 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.

§ 2º *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.

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 cursos de formação da área. A Resolução de 1969, por exemplo, estabelece a divisão dos cursos entre formação de professores licenciatura plena e técnico desportivo, enfatizando áreas biológicas e técnicas, mas abrindo aspectos pedagógicos na formação. A Resolução de 1987 organiza os cursos de Educação Física em Bacharel ou Licenciado em Educação Física, definindo conhecimentos para o campo escolar e não-escolar, além de ampliar a carga horária dos cursos de 1.800 para 2.800 horas. Por sua vez, a Resolução de 2004 estabelece que os cursos de Educação Física serão divididos entre graduados e licenciados, determinando aspectos diferentes entre essas formações.

Aproximando esses documentos dos intuitos desta pesquisa — que enxerga o crescimento das políticas inclusivas nos últimos anos —, entendo, por exemplo, que é apenas na Resolução de 2004 que saberes que se afinam às prerrogativas inclusivas são exaltados. Nota-se que será necessário que o graduado em Educação Física: intervenha no campo da promoção, prevenção, proteção e reabilitação da saúde, participe e gere equipes multiprofissionais, diagnosticando os interesses e necessidades dos vários grupos, incluindo os chamados portadores de deficiência. Nesses moldes, as diferentes instituições, pautadas pelas resoluções e diretrizes que balizam a área, vão organizando e estruturando os seus cursos. A entrada da inclusão na cena das resoluções dos cursos de Educação Física afina-se com o movimento de *inclusão como rede* em discussão nesta Tese. Na medida em que somos pautados por uma racionalidade inclusiva, considera-se que suas bases estejam espalhadas por todo o tecido social. A formação de professores de Educação Física é parte desse movimento.

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. Ainda destacam que a pressão da regulação educacional “sobre os cursos de formação da ESEF/UFRGS foi mais intensa em três grandes momentos: federalização da escola em 1970, mudanças curriculares de 1987 e divisão licenciatura/ bacharelado em 2005” (FRAGA, *et al.*, 2010, p. 61). 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. Essas formações e identidades distintas ainda passariam por práticas que “denotam a performatividade e o gerencialismo como tecnologias políticas no processo (auto)formativo” (FINOQUETO, 2012, p.5). 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.

Por outro lado, autores que discutem a Educação Física no campo da saúde também demonstram os efeitos que práticas recentes podem trazer para os currículos dos cursos de formação inicial. Para Damico e Knuth (2014), por exemplo, as novas possibilidades que se abrem para a atuação do professor de Educação Física no campo da saúde têm “provocado a readequação da área, tanto em termos de formação, fato que se expressa nas mudanças curriculares, mas principalmente em termos de definição epistemológica” (*ibidem*, 2014, p. 331).

Fraga (2003) aponta outras importantes reflexões ao problematizar a Educação Física na promoção da saúde:

É aí que a educação física contemporânea vai tentar resgatar sua legitimidade perdida, reivindicando um lugar em meio aos pressupostos contemporâneos da promoção da saúde através da atividade física. Termos específicos como aptidão física, gasto energético, massa corporal, estilo de vida ativo estão sendo tomados como objetivos coletivos, vêm sendo agregados às práticas cotidianas e, por fim, incorporados também aos currículos escolares (FRAGA, 2003, p. 109).

A partir da leitura das determinações que organizaram a formação em Educação Física, vejo as exigências deslocarem-se dentro de condições de possibilidade que as constituíram. Simultaneamente, percebo o modo como as recentes regulações buscam tornar os currículos conectados às múltiplas políticas e à racionalidade atual.

Esta segunda parte da Tese, que reúne as análises de algumas condições que estabeleceram a Educação Física no Brasil, permitiu pensar que as práticas, as formações e os responsáveis pela Educação Física sempre estiveram em deslocamento, constituindo-se de modo distinto no interior das racionalidades. As análises possibilitaram a compreensão de que as práticas atuais são possíveis e fazem sentido dentro dos preceitos da racionalidade neoliberal em vigor. As análises mostram que há um deslocamento nos procedimentos de poder e de governo. A terceira parte desta Tese amplia a discussão, procurando estabelecer essas e outras conexões entre o movimento de *inclusão como rede* e a formação e constituição dos docentes em Educação Física, tendo no panorama as práticas precedentes.

### PARTE III

---

#### UM OLHAR PARA O PROFESSOR

---

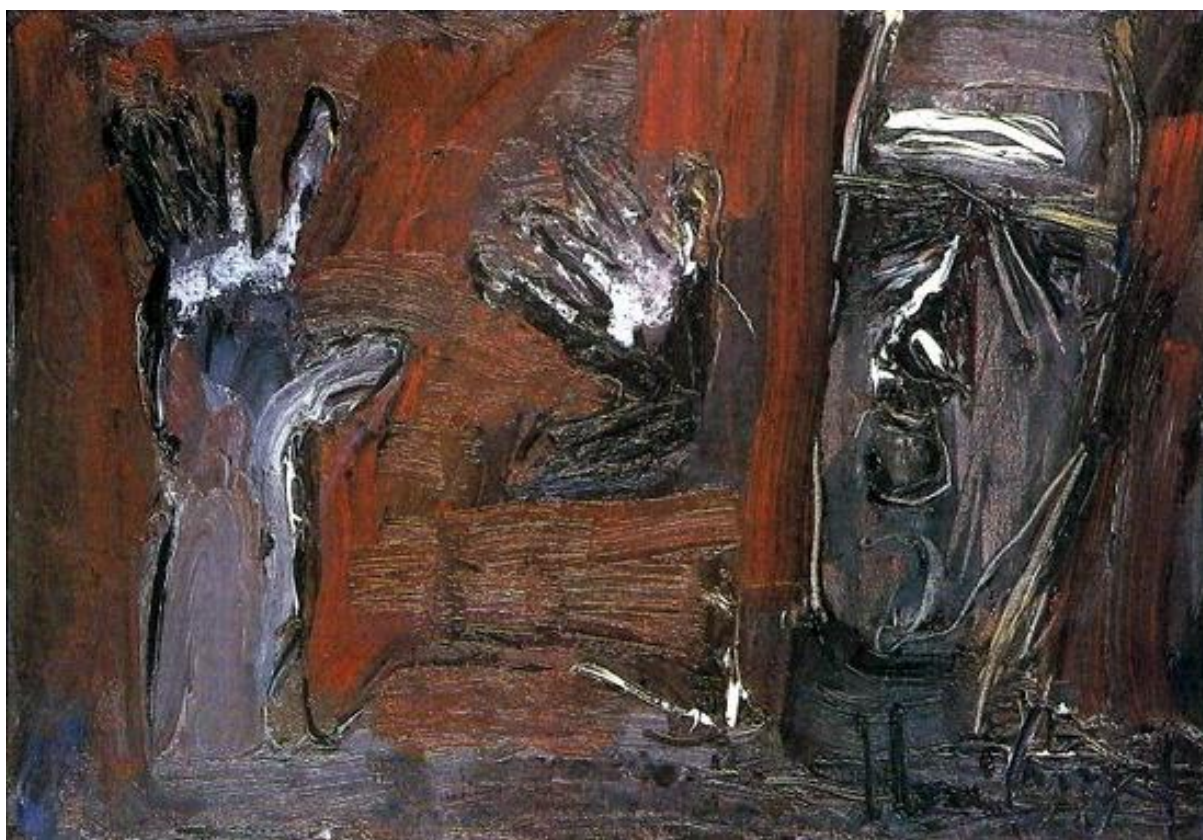


Figura 10: “O Grito” – Iberê Camargo, 1984. Disponível em:  
<https://taislc.blogspot.com.br/2011/06/ibere-camargo.html>. Acesso em 30 de outubro de 2016.

### PARTE III

---

Esta terceira parte da Tese tem como objetivo principal problematizar os enredos entre as políticas de inclusão, as práticas docentes e a formação de professores na constituição do sujeito professor de Educação Física. Para começar, propõe-se uma reflexão sobre a centralidade que a Educação toma no cenário contemporâneo e no movimento de *inclusão como rede*, avançando-se para o modo como os docentes são convocados a atuar na rede. A partir da compreensão da centralidade das práticas educativas, são problematizados os entrelaçamentos entre as políticas de inclusão analisadas nesta Tese e a formação inicial dos professores de Educação Física, buscando-se evidenciar as ressonâncias dessas ações nos cursos das Universidades Federais gaúchas. Com base nessas considerações, destaca-se que, nos enredos entre as políticas de inclusão, a formação inicial em Educação Física e as práticas atuais desses docentes, pode-se pensar na constituição de um tipo de sujeito que se inclina à inclusão como uma verdade, conduzindo as condutas em nome da segurança da população. Na análise das diferentes estratégias de subjetivação que constituíram se dirigem ao professor de Educação Física, tem-se a possibilidade de refletir sobre em nome de que se defendia a sociedade, quando os procedimentos de poder eram outros, e em nome de que se defende a sociedade nos dias de hoje. Além disso, nesta terceira parte, debate-se sobre a busca pela governamentalização da alma docente, compreendendo-se que somos conduzidos por estratégias que atingem nossas almas, nossas vontades, nossas subjetividades. Nessa medida, poderíamos pensar que o professor é aquele responsável por conduzir as condutas dos sujeitos para tornarem-se autorregulados, empreendedores de si e aptos a gerenciarem suas vidas, suas aprendizagens. O professor de Educação Física, que é capturado pelo movimento de *inclusão como rede*, também nela atua.

## CAPÍTULO VI: ENREDOS ENTRE A DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

---

*O sujeito não é uma substância, um elemento transcendental, um ponto original. Tal como as outras categorias da metafísica, o sujeito não passa de uma ficção que se caracteriza não por uma falsidade, mas por sua utilidade.*  
(CORAZZA; SILVA, 2003, p. 42-43).

Abrir com a reflexão sobre o caráter não transcendental do sujeito, mas inventado, produzido e constituído nas intrínsecas relações entre saber-poder-verdade, é um modo de dar o tom das discussões que permeiam esta terceira parte da Tese. Embora o foco não esteja em fazer uma ontologia do conceito de sujeito, passar por essas considerações é um modo de refletir sobre a constituição de um sujeito específico nesta pesquisa, que é o professor de Educação Física. Todavia, alerto que não é o caso de pensar como é mesmo o professor de Educação Física, mas de pensar em como ele está sendo hoje nas múltiplas operações entre saber-poder-verdade que constituem subjetividades e o tornam, de certo modo, útil.

No conhecido 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). De acordo com Castro (2009), “Foucault é conduzido a uma história das práticas nas quais o sujeito aparece não como instância de fundação, mas como efeito de uma constituição. Os modos de subjetivação são precisamente, as práticas de constituição do sujeito” (*ibidem*, p. 408). Nessa perspectiva, é possível compreender que, ao olhar as práticas dos professores de Educação Física, esta pesquisa também esteja analisando os modos de subjetivação que os constituem como sujeitos.

Trata-se de práticas que, no interior das racionalidades, vão sendo tomadas como verdades pertencentes a um regime de verdade, entendido como “aquilo que constrange os



indivíduos a esses atos de verdade, aquilo que define, que determina a forma desses atos; é aquilo que estabelece para esses atos condições, efetuações e efeitos específicos” (FOUCAULT, 2011, p. 77). Nesse sentido, compreendo que diferentes práticas foram sendo constituídas como verdades no interior de diferentes regimes de verdade e operaram como modos e estratégias de subjetivação nos professores de Educação Física, responsabilizando-os por essas práticas e pelas verdades a que tais práticas estão conectadas.

No decorrer deste capítulo, com apoio da análise das ações que atravessam, constituem ou regulam as práticas atuais dos professores de Educação Física e que são parte do movimento de *inclusão como rede*, são destacados diferentes estratégias e modos de subjetivação que objetivam o professor de Educação Física. Para tanto, parto do entendimento da inclusão como uma verdade deste tempo, a qual convoca os professores e lança mão, dentre outras estratégias, da Educação como algo central.

## 6.1 A EDUCAÇÃO NO MOVIMENTO DE INCLUSÃO COMO REDE

*A educação, seja a educação de crianças, a educação de adultos, seja a educação de outros “recém-chegados”, é afinal sempre uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita— e talvez até mais humana.*  
(BIESTA, 2013, p. 16).

Como já exposto, nas últimas décadas, o discurso inclusivo tem se tornado uma prática irrefutável nas diversas instâncias e instituições sociais. A todo o momento, ações são elaboradas para confirmar que essa prática deve acontecer. Essa ideia de inclusão como imperativo de Estado (LOPES *et al.*, 2010), ao instalar-se em diversos lugares, conduz os sujeitos de acordo com as suas prerrogativas, exigindo que cada um seja um “braço do Estado” na aplicação e na regulação dos saberes que dizem respeito a essa verdade. Ao mesmo tempo, e indo ao encontro de Biesta (2013), considero que a Educação tem sido usada como estratégia que busca intervir para tornar os professores algo melhor ou talvez mais afinado com essa racionalidade, antes mesmo que eles mostrem o que desejam ser. Quando penso que as ações analisadas neste trabalho são parte de um movimento de *inclusão como*

*rede* dentro de uma racionalidade neoliberal, vejo que os saberes mobilizados por elas passam a fazer parte do cotidiano e se alojam como verdades que conduzem e educam o professor. Assim, além de ser incluído, o professor torna-se inclusivo e trabalha a favor dessa rede, assumindo para si o discurso que a compõe. Ele é um importante braço do Estado.

Para avançar na discussão, destaco alguns excertos retirados das diferentes ações analisadas nesta pesquisa — Programa Mais Educação, Programa Segundo Tempo, Programa Esporte na Escola, Política Nacional da Educação Integral na Perspectiva da Educação Inclusiva, Núcleo de Apoio à Estratégia Saúde da Família, Centro de Atenção Psicossocial, Programa Academia da Saúde — com o intuito de mostrar três pontos: a) como os professores são enredados por ações que os convocam, os descrevem e conformam o que lhes compete, como devem agir e o que devem trabalhar; b) como a educação se estrutura como algo importante e abrangente que deve ser assumido por todos; e c) a ênfase dada à formação dos professores que atuam na rede. Sublinho que organizei os excertos de forma esquemática, pois entendo que todos compõem os três pontos que pretendo mostrar.

a) Convocação à rede ou sobre aquilo que atravessa e é atribuído ao professor:

Como fazer acontecer as atividades na escola?

1º) É importante que seja *definido o professor comunitário da escola*, pois ele tem a atribuição de coordenar as atividades. Assim, agora vamos nos dirigir a ele.

2º) *Planejamento Professor comunitário!*

Chegou a hora de planejar diretamente *como irão acontecer as atividades* de Educação Integral, para isso estamos sugerindo um quadro de trabalho que você poderá reproduzir e preencher para auxiliar no planejamento das atividades. É muito importante que a proposta de atividades e os critérios sejam discutidos com as famílias para que haja adesão voluntária.

3º) *Sugestões de grade curricular* (vide página 26).

4º) *Organização dos recursos e do espaço* Diretor e professor comunitário!

Vamos *organizar os espaços e preparar o ambiente escolar para o desenvolvimento das atividades de Educação Integral* e apresentar o Plano de Educação Integral e a proposta de atividades à comunidade escolar.

5º) *Definição do público para Educação Integral* Professor comunitário!

Abaixo sugerimos um quadro de trabalho com os nomes dos alunos que participarão das atividades. É muito importante ter o registro dos alunos que participarão, explicitando qual foi o critério utilizado para selecioná-los, qual a atividade de que participarão e qual o turno (BRASIL, PASSO A PASSO MAIS EDUCAÇÃO, p. 24, sem ano — grifos meus).

Esporte e Lazer: *Atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, enfatizando o resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural*. As vivências trabalhadas na perspectiva do esporte educacional devem ser *voltadas para o desenvolvimento integral do estudante, atribuindo significado às práticas desenvolvidas* com criticidade e criatividade. O acesso à prática esportiva por meio de *ações planejadas, inclusivas e lúdicas* visa incorporá-la ao modo de vida cotidiano (BRASIL, 2013e, p. 19 — grifos meus).

Nesse sentido, *os professores devem lançar mão de estratégias e experiências inovadoras que possam promover dinâmicas diferentes em sala de aula, levando a processos de aprendizagem que, realmente, façam sentido para os jovens* (BRASIL, 2013e, p. 41 — grifos meus).

3.4 Profissionais: Para o adequado desenvolvimento das atividades e o regular funcionamento do projeto, *é fundamental que seja assegurada a participação de profissionais*, conforme estabelecido a seguir:

#### 3.4.1 Profissionais - Por Projeto

Coordenador-geral – Profissional de nível superior com *experiência comprovada em gestão e/ou administração de projetos esportivo-educacionais*. Deverá ser indicado no momento da apresentação do pleito e da apresentação do respectivo Currículo. Dedicção de 20h/semanais. Importante: O Coordenador-geral deve ser um funcionário da entidade proponente, indicado por meio de Termo de Compromisso (anexo).

Coordenador-pedagógico – *Profissional de nível superior da área de educação física* ou esporte, com experiência pedagógica para coordenação, supervisão e orientação na elaboração de propostas pedagógicas. Dedicção de 20h/semanais.

#### 3.4.2 Profissionais - Por Núcleo

Profissional de Educação Física ou Esporte - *Profissional de nível superior da área de educação física ou esporte*. Responsável pela organização, condução e desenvolvimento das atividades no núcleo, dedicação de 20h/semanais.

Acadêmicos de Educação Física ou Esporte - *estudantes de graduação regularmente matriculados em cursos de educação física ou esporte e preferencialmente que já tenham cursado o correspondente à primeira metade do curso*. Atuam como apoio às atividades esportivas, sob orientação e condução do profissional responsável pelo núcleo, dedicação de 20h/semanais (BRASIL, 2014, p.11 — grifos meus).

Esporte na Escola: Monitor: *Preferencialmente pessoa formada ou em formação acadêmica na área de Educação Física e/ou Esportes* (BRASIL, 2013b, p.11 — grifos meus).

#### Atenção Psicossocial Estratégica

Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas CAPS AD III (24 horas) - Equipe Mínima para atendimento de cada 40 usuários por turno: 1 (um) médico clínico; 1 (um) médico psiquiatra; 1 (um) enfermeiro com experiência e/ou formação na área de saúde mental; 5 (cinco) profissionais de nível universitário pertencentes às seguintes categorias profissionais: a) psicólogo; b) assistente social; c) enfermeiro; d) terapeuta ocupacional; e) pedagogo; e f) *educador físico*; 4 (quatro) técnicos de enfermagem; 4 (quatro) profissionais de nível médio; 1 (um) profissional de nível médio para a realização de atividades de natureza administrativa (BRASIL, sem ano, sem página — grifos meus).

*Poderão compor os NASF 1, 2 e 3 as seguintes ocupações do Código Brasileiro de Ocupações - CBO: Médico Acupunturista; Assistente Social; Profissional/Professor de Educação Física; Farmacêutico; Fisioterapeuta; Fonoaudiólogo; Médico Ginecologista/Obstetra; Médico Homeopata; Nutricionista; Médico Pediatra; Psicólogo; Médico Psiquiatra; Terapeuta Ocupacional; Médico Geriatra; Médico Internista (clínica médica), Médico do Trabalho, Médico Veterinário, profissional com formação em arte e educação (arte educador) e profissional de saúde sanitária, ou seja, profissional graduado na área de saúde com pós-graduação em saúde pública ou coletiva ou graduado diretamente em uma dessas áreas. (Disponível em [http://dab.saude.gov.br/portaldab/ape\\_nasf.php](http://dab.saude.gov.br/portaldab/ape_nasf.php). Acesso em 26 de janeiro de 2016).*

Nesse sentido recomenda-se que *o profissional de Educação Física favoreça em seu trabalho a abordagem da diversidade das manifestações da cultura corporal presentes localmente e as que são difundidas nacionalmente*, procurando fugir do aprisionamento técnico-pedagógico dos conteúdos clássicos da Educação Física, seja no campo do esporte, das ginásticas e danças, bem como na ênfase à prática de exercícios físicos atrelados à avaliação antropométrica e à performance humana (BRASIL, 2009, p 142 — grifos meus).

*Do Processo de trabalho das equipes de Atenção Básica.* São características do processo de trabalho das equipes de Atenção Básica: VII - *desenvolver ações educativas que possam interferir no processo de saúde-doença da população, no desenvolvimento de autonomia, individual e coletiva, e na busca por qualidade de vida pelos usuários* (BRASIL, 2011, sem página — grifos meus).

No conjunto acima, dentre outros aspectos que o atravessam, é possível destacar quais sujeitos são responsáveis por cada operação nas ações da rede, além de se perceber o modo como esse sujeito deve ser, como ele deve agir, o que lhe compete e o que ele deve trabalhar. Existem inúmeros manuais produzidos para que os sujeitos que estão atuando na rede não fujam dos seus preceitos e sigam o que lhes é determinado. Alguns exemplos de documentos que regulam as práticas dos professores: Manual Operacional de Educação Integral; Programa Mais Educação Passo a Passo; Cadernos de Atenção Básica, n. 27, do Núcleo de Apoio a Saúde da Família; Saúde Mental no SUS: Os Centros de Atenção Psicossocial. Nesses documentos e em outros, estão ditos quais saberes desenvolver, quais estratégias utilizar e qual a finalidade dessas ações, como é o caso das indicações para que as práticas corporais e a cultura corporal de movimento sejam desenvolvidas.

Por exemplo, na Educação Integral, define-se que o professor atuante seja um professor comunitário, seguindo os protocolos predefinidos nos documentos. Os professores de Educação Física, mediados pelo Programa Mais Educação, poderiam atuar no Macro Campo chamado Esporte e Lazer, composto por Atletismo, Ginástica Rítmica, Corrida de Orientação, Ciclismo, Basquete, Basquete de Rua, Judô, Karatê, Recreação/Lazer, Voleibol, etc., também podendo participar do Macro Campo da Cultura e Artes, com os componentes Dança, Teatro, Hip Hop, Capoeira e Prática Circense (BRASIL, 2007). Embora houvesse uma lista de atividades e conhecimentos que poderiam ser desenvolvidos e ensinados, esse não é o foco, pois, como disse em outro lugar, é possível notar nas diretrizes do Programa a primazia do acolhimento e do gerenciamento dos riscos (MACHADO, 2016). Também o Programa Segundo Tempo, composto por professores de Educação Física, requisita-os para trabalhar numa ideia de inclusão e de gestão dos que estão sob o cálculo do risco, seguindo o que está previsto em seus manuais.

Junto aos NASF ou aos CAPS, também é prevista a atuação do professor de Educação Física. Exige-se que esse docente tenha formação em Educação Física e desenvolva ações educativas sobre a relação saúde e doença, incentivando a autonomia e o cuidar de si mesmo nas suas práticas. Esse trabalho deve ser desenvolvido no âmbito da diversidade da manifestação da cultura corporal, fugindo do que é chamado de “aprisionamento técnico-pedagógico”. Importa destacar que o professor, para atuar nessas áreas, é nomeado pelo Código Brasileiro de Ocupações (CBO) como profissional da Educação Física. Todavia, faço a reflexão de que, embora o nome dado à ocupação não leve o título de *professor*, o sujeito que atua com essas práticas pode ser considerado um professor, visto que a centralidade de suas ações passa pelas práticas educativas, em que se ensina a cuidar de si, a ser responsável pela sua saúde, a ser autônomo, etc. Como diz Veiga-Neto (2015), professor é aquele que professa, que fala antes, que anuncia na frente e frente aos outros.

Cabe ressaltar que nos materiais analisados, embora fossem destacados excertos que se dirigem ao professor e em especial ao professor de Educação Física, pouco se vê sobre conhecimentos e saberes tidos como específicos da Educação Física. O foco é bastante generalista e coloca o professor como aquele que deve incluir, cuidar, acolher e gerenciar riscos. Parece que há uma falta de especificidade em relação ao que deve ser trabalhado, mas um foco nas funções e na constituição do professor, o qual deve ser, dentre outros aspectos, inclusivo.

Os destaques acima também tornam visíveis, mais uma vez, que todas essas ações requerem a presença de um professor, sublinhando-se que este tenha formação completa em nível superior ou esteja em curso. Ressaltam que os docentes devem manter o foco no desenvolvimento de ações educativas, além de solicitarem a atuação de outros sujeitos e profissionais para o desenvolvimento de ações articuladas entre todos. Contudo, como esta pesquisa trata das práticas atuais dos docentes de Educação Física, procurou-se evidenciar o professor, embora entenda que muitos outros profissionais são chamados à atuação. Ainda com o olhar para os excertos do material, é possível evidenciar uma responsabilização dos professores para planejarem experiências inovadoras que façam sentido aos alunos, trabalhando numa ideia de desenvolvimento integral do sujeito.

b) Educação como estratégia necessária, abrangente e dever de todos:

Considerando que a *educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos*

*movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais*, de acordo com o art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2007, p. 1 — grifos meus).

O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. *O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda a comunidade* (BRASIL, PASSO A PASSO MAIS EDUCAÇÃO, p. 18, sem ano — grifos meus).

*Restituir a condição de ambiente de aprendizagem da comunidade e transcender a escola como único espaço de aprendizagem* representa um movimento de construção de redes sociais e de cidades educadoras. *A comunidade e a cidade apresentam diferentes possibilidades educacionais* e de construção de conhecimento por meio da observação, da experimentação, da interação e, principalmente, da vivência (BRASIL, PASSO A PASSO MAIS EDUCAÇÃO, p. 30, sem ano — grifos meus).

*O esporte como parte do processo educacional* é definido pela Lei nº 9.615/88, compreendendo as atividades práticas no sistema de ensino e *em formas assistemáticas de Educação*, evitando-se a seletividade e a hipercompetitividade de *seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo*, a sua formação para a cidadania e a prática do lazer ativo. Tem como princípios socioeducativos os seguintes pilares: Princípio da Inclusão; Princípio da Participação; Princípio da Cooperação; Princípio da *Coeducação*; e Princípio da Corresponsabilidade (BRASIL, 2014, p. 4 — grifos meus).

São exemplos de ações de apoio matricial: discussão de casos, atendimentos compartilhados (NASF + ESF vinculada), atendimentos individuais do profissional do NASF precedida ou seguida de discussão com a ESF, construção conjunta de projetos terapêuticos, *ações de educação permanente, intervenções no território e na saúde de grupos populacionais* e da coletividade, ações intersetoriais, ações de prevenção e promoção da saúde, discussão do processo de trabalho das equipes e etc. (Disponível em [http://dab.saude.gov.br/portaldab/ape\\_nasf.php](http://dab.saude.gov.br/portaldab/ape_nasf.php). Acesso em 26 de janeiro de 2016 — grifos meus ).

*A Educação Permanente* deve embasar-se num processo pedagógico que contemple desde a aquisição/atualização de conhecimentos e habilidades até o aprendizado que parte dos problemas e desafios enfrentados no processo de trabalho, *envolvendo práticas que possam ser definidas por múltiplos fatores* (conhecimento, valores, relações de poder, planejamento e organização do trabalho, etc.) *e que considerem elementos que façam sentido para os atores envolvidos (aprendizagem significativa)* (BRASIL, 2011, sem página — grifos meus).

Portaria nº 2.681, de 7 de novembro de 2013: *Redefine o Programa Academia da Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS)*. Art. 5º - São objetivos específicos do Programa Academia da Saúde: IV - *promover práticas de educação em saúde* (BRASIL, 2013a, sem página — grifos meus).

Como parte da reorientação dos serviços de saúde, tem sido proposto *o reforço de ações educativas coletivas tendo a educação em saúde como método*. Esta escolha advém da educação em saúde *buscar a articulação entre o conhecimento técnico-científico, representado pelos profissionais, com o saber popular*, possibilitando, dessa forma, aos

indivíduos e às comunidades compreenderem os condicionantes do processo saúde-doença e obterem subsídios para suas escolhas (ALBUQUERQUE; STOTZ, 2004; ALVES, 2005; REIS, 2006; ALVES; AERTS, 2011). (BRASIL, 2013d, p. 100 — grifos meus).

*O profissional de saúde*, ao buscar a prática compartilhada com o usuário, torna realidade o *educar/cuidar*, conferindo maior qualidade ao seu trabalho e às ações que conduz. Assim, *educar na prática de saúde é construir uma relação pautada na confiança e conhecimento mútuos*, dando ao outro a oportunidade de ser escutado (BRASIL, 2013d, p. 103 — grifos meus).

A observação desse conjunto de excertos ajuda a problematizar como a educação é colocada como central, necessária e de responsabilidade de todos. É possível, por exemplo, ver como vários segmentos são evocados no processo: comunidade, família, vizinhos, sociedade civil, cidade. Em diferentes documentos, notam-se esses chamados para que todos colaborem com a educação, falando-se, inclusive, em cidades educativas. Destaca-se, ainda, que a educação transcende a escola e se articula com outras áreas, que passam a ser consideradas educativas.

Sobre essa expansão da educação, Noguera-Ramírez (2011), no seu livro *Pedagogia e Governamentalidade*, diz que a Modernidade — entendida como um conjunto de transformações culturais, econômicas, sociais e políticas que tiveram início no século XVI e XVII na Europa — teve uma grande marca educativa; nessa perspectiva, ler a Modernidade no viés da educação é ler o processo de constituição de uma sociedade educativa. Segundo o autor, podemos distinguir três momentos desse processo: o primeiro, localizado entre os séculos XVII e XVIII, podemos chamar de “Sociedade de Ensino” pela centralidade das práticas de ensino no processo de constituição da “Razão de Estado”; o segundo momento, iniciado no século XVIII, foi chamado de “sociedade educadora” devido ao aparecimento de um novo conceito de educação e ao papel que o Estado cumpriu em sua expansão nas distintas camadas sociais; já a partir do século XIX, surge o que foi nomeado como “sociedade da aprendizagem” pela ênfase no sujeito, que não só aprende, mas aprende a aprender. No trabalho do referido autor, ressalto o deslocamento de uma sociedade de ensino para uma sociedade de aprendizagem, “graças, de uma parte, à extensão da função educativa além da escola, e de outra, à conseqüente exigência, para o indivíduo habitante desse novo espaço social, de um aprendizado constante e ao longo da vida, exigência que leva a sua consideração como aprendiz permanente” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 21). Temos aí o advento dessa sociedade de aprendizagem em que a educação se tornou central e todos devem ser responsáveis por aprender.

Popkewitz *et al.* (2009), ao tratarem da Sociedade de Aprendizagem como algo além da ideia de nação, analisando os sistemas de saúde, justiça e reforma escolar sueca, afirmam que essa Sociedade de Aprendizagem é governada em nome de um sujeito cosmopolita ideal. Já o sujeito aprendente, nessa Sociedade de Aprendizagem, é chamado de cosmopolita inacabado, cuja individualidade deve ser aprendida por toda a vida, numa ideia de “individualidade que projeta a vida como uma contínua solução de problemas” (*ibidem*, p. 76). Trata-se de um sujeito que está sempre aprendendo a ser melhor, a organizar sua vida, a solucionar seus problemas. Ainda para Popkewitz *et al.* (2009):

O sujeito autônomo cosmopolita tem uma dupla responsabilidade. Ele é responsável por seu próprio estilo de vida e por criar um ambiente que propicie a aprendizagem, a segurança e a saúde de todos os envolvidos, inclusive de si mesmo. Todavia, essas imagens e narrativas do social e do indivíduo são também divisões que colocam alguns para fora de seu mapeamento cultural: não civilizados, bárbaros, *outsiders*, aquém e carentes de humanidade. (POPKEWITZ *et al.*, 2009, p. 91).

Ao considerarem-se a ideia de Sociedade de Aprendizagem e a necessidade de existirem sujeitos que aprendam para toda a vida, também são criados espaços externos — espaços onde habitam esses outros, esses *outsiders*, que não assumem essa verdade e que estão fora. Nesse sentido, um dos movimentos de inclusão pode ser entendido como a operação de trazer para dentro esses que estão fora, de capturar esses que, por enquanto, ainda não fazem parte desse lugar de aprendizagem, desse lugar onde todos estão sempre aprendendo.

Além desses aspectos, os excertos também evidenciam a Educação como uma potente estratégia para atingir os fins programados por muitas das ações governamentais. Lockmann (2013), ao analisar diversas ações sociais do Governo Federal brasileiro, mostra que é possível vermos uma “obsessão pela educação”, que é “incansavelmente mencionada por diferentes programas sociais como a chave ou solução para uma variedade de problemas das mais diversas ordens” (*ibidem*, p. 160), o que é chamado pela autora de educacionalização do social.

Há, ainda, uma ênfase na chamada educação permanente em saúde, em que cada um é estimulado a cuidar de si, entendendo os riscos que determinados hábitos podem causar e mudando seus modos de relacionar-se com tais riscos. Tem-se um estímulo para que os diversos sujeitos, mediados por uma lógica de aprender a aprender, aprendam a cuidar de si, se afastem dos riscos e, assim, possam potencializar seu capital humano. Numa sociedade que



pretende crescer, os investimentos também devem ser no capital humano, o que significa “fazer investimentos na educação escolar, na saúde, na mobilidade, nos afetos, nas relações de todo tipo”, além de “mobilizar uma multiplicidade de dispositivos, solicitar, incitar, investir a vida” (LAZZARATO, 2008, p. 50).

c) Formação de professores como uma estratégia da rede:

IV – Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: *Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar* (BRASIL, 2008, p.8 — grifos meus).

Para atuar na educação especial, *o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial* (BRASIL, 2008, p. 11 — grifos meus).

O que se espera com o desenvolvimento do Programa Segundo Tempo? *Capacitação, proporcionando aos profissionais da área de educação física e/ou esporte uma formação adequada à realidade dos beneficiados, para transmitir conhecimentos e desenvolver as capacidades motoras de seus alunos* (BRASIL, 2014, p. 7 — grifos meus).

E, para que isso ocorra, *o Programa visa capacitar os professores para atender adequadamente às expectativas desses e preparar os outros beneficiados para interagirem com os colegas com deficiência promovendo a interação destes beneficiados* (BRASIL, 2013e, p. 4 — grifos meus).

Democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social, contribuindo para a efetivação dos direitos e construção da cidadania das crianças, adolescentes e jovens, prioritariamente, com deficiência e/ou necessidades especiais, em situação de vulnerabilidade social e, ao mesmo tempo, *capacitar o futuro profissional da área da educação física para desenvolver o ensino das atividades físicas para pessoas com necessidades especiais e/ou deficiência, por meio da vivência de situações concretas de ensino-aprendizagem* (BRASIL, 2013e, p. 10 — grifos meus).

Dessa forma, em parceria com o Ministério do Esporte, Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e de Esporte, Universidades Públicas e outras instituições voltadas para este fim, *as Equipes Colaboradoras contribuem para a formação*

*continuada dos atores do Programa Segundo Tempo, assumindo a responsabilidade de também trabalhar a proposta do programa junto aos monitores que estarão vinculados ao Segundo Tempo na Escola.* (Disponível em <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo-na-escola>. Acesso em 26 de janeiro de 2016 — grifos meus).

Unidades Residenciais: Equipe mínima: composta por profissionais que possuam experiência comprovada de dois anos *ou pós-graduação lato sensu (mínimo de 360 horas) ou stricto sensu (mestrado ou doutorado) na área de cuidados com pessoas com necessidades de saúde decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas* (BRASIL, sem ano, sem página — grifos meus).

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, *por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos*; e VII - a *articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral* (BRASIL, 2010, sem página — grifos meus).

*Formação como estratégia prioritária para inclusão da saúde mental na Atenção Básica:*

Para que as ações de saúde mental sejam desenvolvidas na Atenção Básica, é fundamental a *capacitação destas equipes*.

3.2.1 – Formação Profissional: Os Polos de Saúde da Família, bem como os Polos de Saúde Mental, *já vinham desenvolvendo capacitações específicas em suas áreas, porém, de forma desarticulada*. Na atual gestão, esses polos deverão se adequar às novas diretrizes da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, por meio dos Polos de Educação Permanente em Saúde, discutindo propostas conjuntas. A Coordenação de Saúde Mental, em seu Programa Permanente de Formação para a Reforma Psiquiátrica, *prevê a implantação de Núcleos Regionais de Capacitação e Produção de Conhecimento no interior dos Polos de Educação Permanente em Saúde*. Esses núcleos estão se constituindo com representantes de SMS, SES, unidades acadêmicas envolvidas, etc. São, portanto, instrumentos de apoio/cooperação para os municípios que estiverem realizando ações de saúde mental na Atenção Básica no sentido de qualificar a rede e o cuidado, e de repensar as estratégias de formação (BRASIL, 2004, p. 82 — grifos meus).

*Os cursos a serem oferecidos podem ser voltados para as equipes da rede básica: médicos generalistas, enfermeiros, agentes comunitários de saúde, incluindo propostas de atualização em saúde mental (temas afins), de acordo com os princípios da Reforma Psiquiátrica*. Nesse contexto, é primordial que sejam desenvolvidas capacitações voltadas à promoção da autonomia dos usuários, e a participação da família como parceira no tratamento. A *Coordenação de Saúde Mental/DAPE propõe conteúdos básicos a serem abordados nesses cursos*, podendo ser modificados de acordo com as demandas e necessidades locais. Há também a disponibilidade para o suporte e a orientação técnica aos núcleos em formação e aos gestores locais. *Visando ao estímulo para a formação permanente e não somente para capacitações pontuais, a estratégia de capacitação a ser desenvolvida pelos núcleos se entrelaça com a da implantação das equipes de apoio matricial, pois estas podem trabalhar*

*na linha da formação continuada e em serviço*, discutindo casos e textos junto às equipes da Atenção Básica (BRASIL, 2004, p. 82 — grifos meus).

Esses excertos extraídos das ações que atravessam, constituem ou regulam as práticas atuais dos professores de Educação Física, além de confirmarem pontos destacados nos anteriores, destacam a formação de professores no âmbito da formação inicial e da formação continuada para os sujeitos que trabalham com tais práticas. Ressaltam a necessidade de que se estabeleçam parcerias entre as universidades, os sistemas de ensino e as instituições para que a formação aconteça. Como lembram Veiga-Neto e Lopes (2016), para a Universidade, está a tarefa de atender, cada vez mais sofisticadamente, a certas demandas sociais. Os documentos analisados sublinham a relevância de inserir certos temas considerados importantes nos currículos de formação docente e propõem a organização de cursos e agendas específicas para que os sujeitos já atuantes nessas práticas tenham formação.

Isso estaria relacionado ao que Coutinho e Sommer (2011) afirmam que estaríamos vivendo: uma intensificação da educação como arte de governar; por extensão, a formação de professores “se estrutura como uma relação de poder, é da ordem do governo, da condução de condutas e o qualifica a conduzir outras condutas” (COUTINHO; SOMMER, 2011, p. 98). No entendimento de governar como um modo de condução das condutas, poderíamos pensar que essas ações, por intermédio de tecnologias que se estendem da formação inicial até suas práticas, colaboram no sentido de conduzir a conduta dos professores para que assumam prerrogativas que fazem parte do movimento de *inclusão como rede* e, a partir disso, conduzam os demais sujeitos por eles envolvidos.

Ao tratar das possibilidades de se pensar a educação com Foucault, Gallo (2015) traz três possibilidades, considerando-as cortadas transversalmente pelo sujeito. Podemos pensar a educação como saber em sua constituição epistemológica nos jogos de poder e saber que a implica e que nela está implicado. Também é possível pensar a Educação nas relações de poder entre os indivíduos ou, ainda, como subjetivação num trabalho de constituição de si mesmo. Talvez, nos casos em análise nesta pesquisa, possa se pensar na Educação implicada em jogos de poder e saber que conduzem e constituem sujeitos.

De acordo com esse olhar e avançando na compreensão do papel importante que a Educação mantém na condução dos sujeitos, pode-se dizer que as instituições responsáveis por uma educação formal ainda são lugares privilegiados para vermos a aplicação e a proliferação de ações de condução das condutas; tais ações, conforme a perspectiva desta

Tese, também operam divulgando saberes conectados à inclusão como imperativo de Estado. Noto que, a partir do crescimento das políticas inclusivas, os saberes sobre essa verdade começam a fazer-se presentes nos cursos de graduação dos professores. É preciso formar os sujeitos dentro da lógica inclusiva e despertar suas vontades de continuar aprendendo e investindo em seu capital humano para que tenham cada vez mais recursos para permanecerem no jogo. O professor pode ser reconhecido como aquele capaz de acatar as verdades que se nomeiam como salvadoras da educação, trabalhar em prol delas e divulgar suas benesses.

Ora, se tomamos governo enquanto condução da conduta, conforme expresso por Foucault no célebre texto *O sujeito e o poder* (Foucault, 1995a), desde sempre educar é governar, e ao professor que educa cabe apropriar-se de um determinado conjunto de saberes e práticas que, entre outros aspectos, medeiam a relação que cada um estabelece consigo mesmo (*self-government*) de modo a direcionar sua própria conduta como docente (COUTINHO, SOMMER, 2011, p. 98 — grifos dos autores).

Ao professor também está dada a tarefa de conduzir as condutas; para isso, ele deve seguir as prerrogativas da racionalidade vigente. Assim, os diferentes saberes e práticas, ao serem incorporados por esse sujeito, podem (re)significar e direcionar suas condutas. Aquino (2013) afirma que os protagonistas escolares, em especial os professores, “despontarão, então, como um segmento populacional amplamente visado quanto à exaltação e à incorporação contínuas de missões de cunho governamentalizador” (AQUINO, 2013, p. 202). Eles são alguns dos principais responsáveis por dar seguimento ao que é almejado para o social.

Dentro desse tópico, acrescento os investimentos que os docentes podem vir a fazer para adequarem-se e responderem a determinadas verdades. Ao serem subjetivados e tomarem para si determinados preceitos, há uma preocupação com a formação para atender, de modo mais eficaz, às suas funções. Isso significa, em certa medida, investimentos em seu capital humano durante toda a vida, ampliando-se suas possibilidades de concorrência. Por outro lado, essa busca pela formação e pela adequação aos novos saberes pode ser vista como parte do que as estratégias que incidiram sobre eles produziram em suas subjetividades. Defendemos aquilo que faz sentido para nós, o que atinge nossa alma, nossas vontades, nossa subjetividade. Operamos e reforçamos um discurso que circula na rede pela qual fomos capturados.

Na próxima seção, são discutidas práticas atuais e as formações iniciais, debatendo-se as relações que constituem os professores de Educação Física.

## 6.2 FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CONTORNOS CONTEMPORÂNEOS

*O currículo funcionou e continua funcionando como condição de possibilidade para a constituição de um tipo de indivíduo que, na Modernidade, se passou a chamar de sujeito.*  
(VEIGA-NETO, 2012, p.3).

Considerando a importância atribuída à formação de professores no movimento de *inclusão como rede*, esta seção procura evidenciar as ressonâncias das ações governamentais analisadas nesta Tese nos cursos de graduação em Educação Física. Para tanto, além dos documentos já esmiuçados, abordam-se os projetos pedagógicos dos cursos de Educação Física que estão em vigor nas Universidades Federais gaúchas: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal do Rio Grande e Universidade Federal do Pampa. A intenção foi a de perceber as possíveis pistas do movimento de *inclusão como rede* na formação inicial dos professores de Educação Física. Essas universidades foram selecionadas por um recorte do objeto de pesquisa. Assim, entendendo os limites dessa escolha, ressalto que não pretendo considerar os levantamentos realizados como uma forma de generalização, mas como possibilidades que auxiliam a movimentar o pensamento.

Como olho para projetos pedagógicos e, de certa forma, para currículos, importa destacar, a partir da perspectiva na qual esta pesquisa está inserida, a concepção de currículo que baliza este estudo, pois o termo *currículo* aparecerá sobremaneira nos documentos analisados, mas representando diferentes situações. Sublinho que a intenção não é mostrar o que a palavra *currículo*, enfim, representa, mas debater “que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (SILVA, 2007,

p. 14). Neste caso, trata-se de dizer qual a compreensão de currículo utilizada para analisar os documentos das universidades.

Dentro da perspectiva pós-estruturalista de pensar a Educação, Silva (2007) problematiza as diferentes teorias do currículo. Na abordagem do autor, as teorias do currículo estão implicadas na produção do próprio conceito, inventando-o, ao mesmo tempo em que o descrevem. Entre as primeiras abordagens de uma teoria do currículo, o autor destaca os estudos realizados nos anos 1920 nos Estados Unidos num contexto de processos imigratórios, industrialização e massificação da escolarização. Tais estudos pensavam o currículo como um modo de racionalização de resultados educacionais rigorosamente planejados e medidos. Seria uma teoria tradicional de currículo centrada em questões técnicas de *como* transmitir conhecimento e saberes dominantes já selecionados e considerados inquestionáveis. Na década de 1960, no contexto de transformações e de movimentos revolucionários de direitos civis, de independência das antigas colônias europeias e de protestos estudantis na França e contra a guerra no Vietnã, surgem teorizações que problematizam a estrutura educacional tradicional. São as teorias críticas do currículo que “efetua uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (SILVA, 2007, p. 29), deslocando a preocupação do *como fazer* para pensar em *o que o currículo faz*. Iniciadas na obra de Louis Althusser, no ensaio *A ideologia e os aparelhos ideológicos* (1970), formando as bases para as críticas marxistas da educação, essas teorias constituíram-se como um conjunto de trabalhos e textos que ainda estão presentes na teorização curricular, questionando, dentre outras coisas, um determinismo econômico (SILVA, 2007).

De acordo com Silva (2007), é a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das críticas e das pós-críticas do currículo. As teorias pós-críticas, por sua vez, estendem a compreensão dos processos de dominação evidenciados nas teorias críticas, pois analisam a “dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade” (SILVA, 2007, p. 146). Do mesmo modo, ao problematizarem a verdade dentro de um entendimento daquilo que se considera verdade, as teorias pós-críticas tornam o campo social ainda mais politizado. Nesse contexto, após as teorias críticas e pós-críticas do currículo, não se pode pensar o currículo somente pelos conceitos de ensino e eficiência ou pelas grades curriculares, mas analisar as relações poder-saber que se estabelecem e seus efeitos na subjetividade dos distintos sujeitos.

O currículo é uma invenção social como qualquer outra. [...] Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares — e não outras — tornaram-se consolidadas como

o currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente... (SILVA, 2007, p. 148).

Nos trabalhos de Veiga-Neto,<sup>36</sup> encontram-se importantes colaborações no que tange às discussões sobre currículo. Entendido como um artefato cultural inventado há pouco mais de quatro séculos para colocar ordem na educação escolar, o currículo funcionou como maquinaria disciplinar, uma máquina espaço-temporal a formar e a formatar indivíduos disciplinares. Sua invenção está relacionada com um embate nos primórdios da Modernidade “entre duas frentes: uma delas, um pouco mais antiga, a frente a favor do plano da imanência; a outra, a frente a favor do plano da transcendência” (VEIGA-NETO, 2010, p. 4). Para o autor, por ser um artefato baseado na disciplina, na ordem e na representação, o currículo identificava-se com o plano da transcendência, colocando-se em oposição à imanência. A partir das contribuições de Michel Foucault, para Veiga-Neto, “a disciplina aplicada no eixo do corpo traz, como resultado, a criação de corpos dóceis e, em consequência, almas dóceis, sujeitos dóceis. Como eu tenho argumentado, no eixo dos saberes a disciplina produz o mesmo efeito” (VEIGA-NETO, 2014, p.1). É na articulação entre o eixo do corpo e o eixo dos saberes que se inventa, se dissemina e se consolida um tipo de sujeito: o sujeito moderno. Assim, o currículo não deve ser entendido e problematizado numa dimensão reduzida à epistemologia tradicional ou numa dimensão restrita a qualquer ideologia, seja ela de matriz política, econômica, cultural ou filosófica. “Ele deve ser pensado a partir de complexas miradas sobre o social; miradas ao mesmo tempo panorâmicas e focais, abrangentes e específicas, disciplinares e transdisciplinares, macroscópicas e microscópicas” (VEIGA-NETO, 2014, p. 1).

Ainda para Veiga-Neto (2010), o currículo e o conjunto de práticas escolares estão em crise, bem como aquilo que se diz e se teoriza sobre eles. Fundamental na elaboração de um modo de conceber a educação e na constituição de um tipo de sujeito, hoje atravessado por uma racionalidade neoliberal que clama por sujeitos flexíveis, empresários de si e autorregulados, a concepção de currículo considerada hegemônica entra em crise. Essa crise dá-se justamente pela não-consolidação de um projeto moderno em um mundo cada vez mais imerso nos pressupostos de uma racionalidade neoliberal.

---

<sup>36</sup> VEIGA-NETO (2002; 2006; 2008; 2010; 2012; 2012a, 2014).

Na Contemporaneidade, o currículo continua a ter um papel decisivo na individuação. Mas agora ele opera não tanto pela via do poder disciplinar, mas por dispositivos de controle, normatização e normalização. Portanto, o currículo continua envolvido no engendramento, difusão e legitimação de um novo tipo de sociedade, agora povoada por novas subjetividades cada vez mais flexíveis, líquidas, voláteis, inacabadas, cosmopolitas e performativas. (VEIGA-NETO, 2014, p. 3).

Na percepção de que os sujeitos dóceis estão se deslocando para sujeitos flexíveis — embora não seja uma substituição, mas mudança de ênfase —, na esteira da racionalidade em que vivemos, destaca-se a importância de se realizarem análises sobre o currículo que considerem essas questões e as relações saber-poder-verdade do cenário em que o currículo está inserido. Trata-se de um currículo como artefato que colocou em funcionamento um poder disciplinar e constituiu um tipo de sujeito, mas também um currículo que está à disposição e posto em circulação como uma estratégia biopolítica de normalização a serviço, sempre, da segurança da população, um exercício de governamentalidade. Nessa perspectiva, o olhar para a seleção de documentos que compõem os cursos de Educação Física das Universidades gaúchas estará pautado num entendimento de currículo como ferramenta. Essa é uma estratégia pela qual é possível enxergar os efeitos de uma racionalidade na constituição de tempos, espaços, saberes, poderes e sujeitos.

Embasadas por essa discussão e compreensão de currículo, foram realizadas as análises dos projetos pedagógicos dos cursos de Educação Física das Universidades Federais gaúchas com o intuito de identificar as possíveis ressonâncias do movimento de *inclusão como rede* sobre a atual formação inicial dos professores, discutindo-se suas relações com as práticas contemporâneas. Para começar, são apresentados quadros-resumo elaborados a partir de projetos pedagógicos em vigor nos cursos e das chamadas disponíveis em seus *sites*, que ajudam a mostrar e a debater como se objetivam e se constituem professores de Educação Física nesta Contemporaneidade, destacando-se: a formação a que o curso se destina, a duração mínima do curso, o objetivo do curso, o perfil do egresso e as áreas em que o egresso poderá atuar.



Quadro 2: Resumo do Projeto Pedagógico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Curso Educação Física – Habilitação Licenciatura

FORMAÇÃO:	EDUCAÇÃO FÍSICA – HABILITAÇÃO LICENCIATURA
DURAÇÃO:	Mínimo oito semestres
OBJETIVO DO CURSO:	Formar professores de Educação Física competentes para o ensino dos elementos da cultura corporal do movimento humano por meio de uma organização curricular que contemple e articule os conhecimentos de áreas diversificadas (biológica, sociocultural, pedagógica).
PERFIL DO EGRESSO:	O Licenciado em Educação Física da UFRGS é o professor que <i>planeja, organiza e desenvolve atividades de ensino referentes às práticas corporais sistematizadas na Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos e em ambientes extra-escolares. Elabora e analisa materiais didáticos e projetos curriculares</i> pertinentes à Educação Física Escolar. Realiza ainda pesquisas em Educação Física, <i>coordena e supervisiona equipes de trabalho em ações e programas que tematizem as práticas corporais sistematizadas dentro e fora da escola.</i> Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua <i>formação ética</i> , a construção de sua <i>autonomia intelectual</i> e de seu <i>pensamento crítico</i> .
ÁREAS DE ATUAÇÃO:	<i>Diferentes níveis e modalidades de ensino</i> (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, <i>Educação Inclusiva</i> ), bem como em ambientes educacionais extra-escolares (escolas esportivas, <i>projetos sociais</i> esportivos, serviços privados de orientação de práticas corporais, <i>serviços de saúde pública</i> , <i>serviços de recreação e lazer</i> e outros similares).

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3: Resumo do Projeto Pedagógico da Universidade Federal de Santa Maria: Curso Educação Física – Habilitação Licenciatura

FORMAÇÃO:	EDUCAÇÃO FÍSICA – HABILITAÇÃO LICENCIATURA
DURAÇÃO:	Mínimo oito semestres
OBJETIVO DO CURSO:	O curso de Educação Física – Licenciatura da UFSM visa a formar profissionais para atuar na Educação Básica no sentido de desenvolver ações teórico-práticas em que os conhecimentos e saberes acadêmicos contribuam na formação do ser humano em sua totalidade; possibilitar uma formação político-social, dentro de uma abordagem histórico-crítica, em diferentes manifestações da cultura corporal, compromissada com a educação emancipatória; e possibilitar uma formação técnico-profissional visando ao aperfeiçoamento de habilidades, capacidades e competências necessárias ao exercício profissional/docente.
PERFIL DO EGRESSO:	O profissional egresso do curso de Educação Física Licenciatura Plena da UFSM estará habilitado para atuar na Educação Básica (Instituições públicas e privadas de Ensino Infantil, Fundamental, Médio e Superior; <i>Instituições, Entidades ou Órgãos que atuam com Populações Especiais</i> ); Secretarias municipais, estaduais e nacionais voltadas à área da Educação Física.
ÁREAS DE ATUAÇÃO:	<i>Educação Básica e Superior</i> ou órgãos e entidades que atuem com <i>populações especiais</i> .

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4: Resumo do Projeto Pedagógico da Universidade Federal de Pelotas: Curso Educação Física  
– Habilitação Licenciatura

FORMAÇÃO:	EDUCAÇÃO FÍSICA – HABILITAÇÃO LICENCIATURA
DURAÇÃO:	Mínimo oito semestres
OBJETIVO DO CURSO:	O profissional egresso das diversas áreas da UFPEL deve ser capaz de: a) agir dentro de um paradigma de metarreflexão; b) pautar-se pelos princípios da ética, igualdade, respeito e democracia; c) ler a realidade na qual vai intervir e refletir sobre ela; d) propor soluções para os diversos problemas nessa realidade; e) juntar teoria e prática nas ações que visem à melhoria de vida do povo; f) trabalhar colaborativamente na criação de ações transformadoras. Como meta principal do curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFPEL, aponta-se a formação de professores da Educação Básica que conheçam o desenvolvimento de seus alunos e da sociedade. Professores de Educação Física capazes de desenvolver, crítica e pedagogicamente, atividades de ensino para indivíduos com ou sem necessidades especiais, principalmente por meio do esporte, da dança, da ginástica e da recreação no nível escolar.
PERFIL DO EGRESSO:	No contexto onde se focaliza uma nova estrutura de formação, com abertura para diferentes correntes e enfoques da Educação Física escolar, o <i>acadêmico deve estar aberto para um horizonte maior de responsabilidades diante do conhecimento e da educação</i> . A figura dos alunos de dentro desse processo constitui um elemento fundamental, <i>onde seja priorizada a discussão, a reflexão e necessariamente o comprometimento</i> com sua formação. Como princípios gerais de formação acadêmica, têm-se: - Capacidade de <i>intervenção com a Educação Física na Educação Básica</i> ; - Conhecimento das <i>diferentes estratégias de intervenção</i> ; - Discernimento para estabelecer suas formas de trabalho; - Atitude ativa e de participação com desenvolvimento do <i>espírito colaborativo</i> ; - Atitude investigativa e predisposição para o estudo; - Atitude <i>colaborativa</i> e competente no tratamento das práticas educacionais cotidianas; - Desenvolvimento de <i>espírito crítico-reflexivo e cidadania</i> . Acena-se para um programa curricular que leve em conta o conjunto de competências específicas visando ao diagnóstico, ao planejamento, à seleção de conteúdos, ao ensino e à avaliação em diferentes níveis de escolarização, na Educação Infantil, nos Anos

	Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.
ÁREAS DE ATUAÇÃO:	O curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF-UFPEL objetiva a <i>formação de professores para trabalhar na Educação Física escolar.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5: Resumo do Projeto Pedagógico da Universidade Federal do Rio Grande: Curso Educação Física – Habilitação Licenciatura

FORMAÇÃO:	EDUCAÇÃO FÍSICA – HABILITAÇÃO LICENCIATURA
DURAÇÃO:	Mínimo oito semestres
OBJETIVO:	Oportunizar a formação superior de professores(as) de Educação Física, considerando como princípio fundamental a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, buscando: a complexidade na formação profissional; a produção do conhecimento; a reflexão sobre as práticas sociais vinculadas às culturas de movimento humano.
PERFIL DO EGRESSO:	O Licenciado em Educação Física deverá ser formado a partir da busca do exercício indissociável do ensino, da pesquisa e da extensão, com base em conhecimentos de natureza cultural, técnica e científica, visando à produção de conhecimento, considerando as diferentes manifestações e expressões do movimento corporal humano, possibilitando-lhe uma intervenção crítica na sociedade. Tal perfil atende ao que é explicitado no Projeto Político-Pedagógico da FURG, aprovado pelo Conselho Universitário em 19 de dezembro de 2003, quando define o que deve apresentar o egresso da universidade.
ÁREAS DE ATUAÇÃO	<i>Os egressos poderão atuar, a partir da formação oferecida pelo curso e respeitada a legislação em vigor, em qualquer espaço que necessite da intervenção de um professor de Educação Física, seja intervindo no âmbito escolar ou não-escolar, conforme explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6: Resumo do Projeto Pedagógico da Universidade Federal do Pampa: Curso Educação Física – Habilitação Licenciatura

FORMAÇÃO:	EDUCAÇÃO FÍSICA – HABILITAÇÃO LICENCIATURA
DURAÇÃO:	Mínimo oito semestres
OBJETIVO DO CURSO:	O curso de Educação Física - Licenciatura da UNIPAMPA visa a formar Licenciados em Educação Física com competência e habilidades necessárias para intervir criticamente na Educação Básica e Tecnológica e em espaços socioeducativos enquanto componente curricular e como prática social, articulando conhecimentos teóricos e práticos das diferentes áreas do saber que compreendem o campo da Educação Física e que atendam às necessidades da sociedade contemporânea.
PERFIL DO EGRESSO:	<p>O professor licenciado em Educação Física formado pela UNIPAMPA estará habilitado para conhecer, planejar e intervir nas diferentes manifestações e modalidades (esportes, ginástica, lutas, dança, jogos) culturais do movimento humano, tendo como pressuposto o reconhecimento das dimensões política, social e ética do seu fazer pedagógico.</p> <p>Para tanto, deverá ser capaz de compreender a realidade sociocultural em que se dará sua atuação, <i>respeitando características regionais e identificando interesses e necessidade reais</i>, a fim de estabelecer processos de ensino e aprendizagem que proporcionem aos cidadãos sob sua responsabilidade pedagógica a inserção crítica e criativa como atores e autores da sua própria cultura de movimento. Assim, é necessário que <i>a formação profissional do professor acompanhe as transformações acadêmico-científicas e socioculturais</i> da Educação Física e áreas afins.</p>
ÁREAS DE ATUAÇÃO:	O campo de atuação profissional compreende as diversas instâncias educacionais institucionais que comportam a Educação Física como <i>componente curricular e/ou prática social pedagógica</i> , notadamente a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Ensino Médio, a Educação Profissional, a Educação de Jovens e Adultos, <i>de portadores de necessidades especiais</i> , espaços de atendimento à criança e ao adolescente <i>em situação de risco social e outros ambientes socioeducativos</i> .

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7: Cursos de Bacharelado em Educação Física das Universidades Federais Gaúchas

<b>UNIVERSIDADE:</b>	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL</b>
<b>FORMAÇÃO:</b>	Bacharel em Educação Física.  Obs.: O ingresso no curso será, prioritariamente, para os alunos do curso de Educação Física – Licenciatura da UFRGS que já tiverem concluído 75% da formação da Habilitação Bacharelado mediante solicitação de permanência na Universidade, de forma facultativa aos mesmos. As vagas remanescentes serão destinadas a licenciados em Educação Física por processo de ingresso extravestibular – modalidade ingresso de diplomado.
<b>PERFIL DO EGRESSO:</b>	O Bacharel em Educação Física da UFRGS é o profissional que <i>atua preferencialmente nos campos do esporte, do lazer e da saúde. Promove a aprendizagem e a prática dos elementos da cultura corporal do movimento</i> por meio de intervenção pedagógica pautada pelos princípios da ética democrática e desenvolvida de forma criativa e crítica, considerando e reconhecendo o contexto sociocultural dos locais onde atua. <i>Realiza pesquisas em diferentes subáreas da Educação Física, coordena e supervisiona equipes de trabalho em ações e programas</i> que tematizem as práticas corporais sistematizadas.
<b>ÁREA DE ATUAÇÃO:</b>	<i>Ensino, aprendizagem e prática dos elementos da cultura corporal de movimento</i> (jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas) em clubes, <i>unidades de saúde</i> , academias, centros comunitários, <i>instituições públicas e/ou privadas</i> .
<b>UNIVERSIDADE:</b>	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS</b>
<b>FORMAÇÃO:</b>	Bacharel em Educação Física

**PERFIL DO EGRESSO:** Em um contexto que ambiciona uma estrutura de formação com abertura para complexos e distintos campos de intervenção, acredita-se que o acadêmico egresso do curso de *Bacharelado deva estar acessível a um horizonte de responsabilidades diante do conhecimento*. A atuação acadêmico-profissional do alunado constitui-se em um elemento primordial para que a discussão, a reflexão e, necessariamente, o comprometimento com a sua formação sejam priorizados.

Como princípios gerais de formação acadêmica, têm-se: *Capacidade de intervenção nos diferentes campos profissionais; Conhecimento das diferentes estratégias de intervenção; Discernimento para estabelecer suas formas de trabalho; Atitude ativa e de participação com desenvolvimento do espírito colaborativo; Atitude investigativa e predisposição para o estudo; Desenvolvimento de espírito crítico-reflexivo e cidadania.*

**ÁREA DE ATUAÇÃO:** A estrutura da matriz curricular foi concebida com *o objetivo de formar um profissional capaz de intervir em diferentes campos onde se encontrem presentes as mais variadas manifestações e expressões da Educação Física*, de maneira competente e ética, cientificamente referenciada, compromissada com o humanismo e dedicada à promoção cultural dos cidadãos.

No presente PPC, fica evidenciada a possibilidade de o aluno *optar*, a partir de uma *política interna* de oferta de disciplinas optativas, *por uma formação que poderá estar mais direcionada para a área esportiva* ou bem para a *área da atividade física na perspectiva da saúde*, opção esta que se dará segundo o interesse do aluno.

**UNIVERSIDADE:** **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

**FORMAÇÃO:** Bacharel em Educação Física

**PERFIL DO EGRESSO:** O curso de Educação Física — Bacharelado da UFSM visa a formar bacharéis em Educação Física, ou seja, *profissionais capacitados para atuarem no ensino e na pesquisa voltados à saúde e aos esportes*, com

uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a realidade brasileira, especialmente no que diz respeito à área de Educação Física, capazes de atuarem de forma dinâmica na sociedade em que vivem.

**ÁREA DE ATUAÇÃO:** Atuação em *academias de ginástica* com orientação de exercícios físicos e avaliação física; em *clubes sociais* com orientação de exercícios físicos, *treinamento de equipes esportivas e com recreação*; na *educação formal (escolas)*, através de "*escolinhas de esportes*"; na promoção e organização de eventos esportivos; em *instituições públicas ligadas aos esportes*; em *instituições públicas ligadas à saúde*; em instituições e órgãos públicos e privados com *pesquisas nas áreas de saúde e esportes*; em hotéis, cruzeiros e *órgãos turísticos* com recreação, esportes e orientação de exercícios físicos e recreação; em *clínicas de reabilitação, hospitais e unidades básicas de saúde* como orientador de exercícios físicos e com recreação; no *Ensino Superior*; com *consultorias e assessorias ligadas aos esportes e à saúde*.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os quadros acima, que sintetizam os pontos destacados na análise dos Planos Pedagógicos (PP) dos cursos de Educação Física em vigor nas Universidades Federais gaúchas — Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) —, ajudam a mostrar aspectos considerados relevantes neste estudo. Especialmente, nesta seção, procura-se mostrar as ressonâncias do movimento de *inclusão como rede* na formação inicial de professores de Educação Física. Para tanto, algumas expressões representativas da análise empreendida foram sendo ressaltadas em itálico nos excertos que compõem a síntese dos cursos. Tais destaques foram organizados em três pontos para discussão: o que e onde os professores devem/podem trabalhar, as características que o professor deve ter e as conexões entre a *inclusão como rede* e os textos dos PP dos cursos.

Inicialmente, destacam-se os lugares de atuação do professor. Os cursos de Licenciatura recomendam que os professores atuem na Educação Física Escolar, na Educação Básica e ainda fora e dentro do espaço escolar. Suas práticas devem reunir um trabalho com a



cultura corporal de movimento e com as práticas corporais sistematizadas. Os cursos de Bacharelado indicam a atuação do professor no esporte, no lazer, na saúde, nos clubes, nas academias, nos centros comunitários, em instalações privadas ou públicas, nas escolinhas de esporte, nos centros de reabilitação, nas unidades básicas de saúde e com o turismo. As práticas desenvolvidas podem abranger aspectos da prática da cultura corporal de movimento, o esporte e a atividade física ligada à saúde e ao lazer, além de intervir nos campos profissionais, conhecendo-se qual tipo de intervenção realizar.

Para isso, são descritas as características que o professor deve ter. Ele deve ser ético, autônomo, crítico, reflexivo, cidadão, ativo, participativo e colaborativo e ter atitude investigativa. Mais ainda, deve ter saberes para unir a teoria e a prática, criar situações transformadoras e acompanhar o desenvolvimento da sua área e de outras áreas. Na perspectiva de pensar a Universidade como uma das instituições que desempenham a função de subjetivar sujeitos, pode-se notar que está sendo exigido um sujeito menos dócil e mais flexível, e cada um “aprende ‘naturalmente’ a investir em si mesmo, a ser flexível e produtivo, a exercer suas próprias escolhas e a competir” (VEIGA-NETO, LOPES, 2016, p. 1).

Além desses pontos, é possível ver conexões entre o movimento de *inclusão como rede* e os cursos. Destacam-se, por exemplo, indicações para o egresso desenvolver trabalhos que envolvam populações especiais, tanto na Educação Básica quanto fora dela, considerando os alunos com necessidades especiais e as crianças e adolescentes em situação de risco durante sua atuação. Ainda nesse tópico, é possível refletir que os espaços onde ocorre a atuação do professor de Educação Física são também atravessados pelas ações governamentais, que regulam as práticas atuais desse professor e se manifestam como políticas inclusivas. Esse é o caso das escolas, das unidades de saúde, dos hospitais e dos projetos sociais. Como já discutido nesta pesquisa, muitas vezes, os professores de Educação Física que atuam nesses espaços estão trabalhando em prol do movimento de *inclusão como rede*, que, ao tomar a inclusão como verdade, atua num gerenciamento dos considerados sob risco em operações de normalização dos sujeitos.

Os cursos de formação podem ser tidos como reguladores das condutas e das práticas docentes, pois, além de recomendarem aos futuros professores o que fazer, como fazer e onde fazer, também descrevem as características esperadas desses sujeitos — um processo de governo, de condução das condutas e de exercício de poder. Entendendo-se que os sujeitos e as práticas são partes de um regime de verdade que constri os indivíduos

(FOUCAULT, 2011), é possível pensar que as escolhas realizadas pelas Universidades — do que irá compor seus cursos, do perfil dos egressos, dos objetivos e das disciplinas — também respondem a esse regime de verdade. Para Aquino (2012), estaríamos vivendo uma espécie de “jogo do *expert*”, que ocorre pela ação de:

[...] inculcação de ideais transcendentais que, repetidos à exaustão, se reduzem a *slogans* do tipo: *o dever/direito de desenvolver-se; a construção de uma vida melhor; o aprender a aprender* etc. *Slogans* de vocação *empreendedorística* que a todos abarcariam, remetendo as existências escolares a um (auto)patrulhamento eterno e, por extensão, a um endividamento mais que voluntário: autoimpingido, autogerido e retroalimentador. Eis aí o ponto exato em que o jogo do *expert* justapõe-se ao jogo da *cidade*, uma vez que os processos de governamentalização educacional não se restringiriam ao âmbito escolar, embora dele jamais abram mão (AQUINO, 2012, p. 10 — grifos do autor).

A perspectiva do autor reforça a ideia de que o papel das instituições está voltado para o processo de governamentalização educacional. Nesse sentido, os processos de formação docente, ao estarem imersos numa determinada ordem discursiva e, ao mesmo tempo, respondendo a determinados preceitos governamentais — por decretos, leis, regulamentações, etc. —, podem ser compreendidos como um lugar no qual circulam saberes de ordem governamentalizadora. Além disso, a Universidade, por estar inserida nesse regime de verdade, também se inclina a essa verdade. Quando são escolhidos determinados saberes e práticas como válidos e outros ficam à margem, de certo modo, também se está respondendo a uma ordem discursiva, a um regime de verdade. Para fins deste trabalho, ao perceber-se que são colocados nos Planos Pedagógicos dos cursos de Educação Física saberes da ordem das políticas de inclusão e que se exigem do professor determinadas características, novamente se está respondendo a determinado regime de verdade. A relação poder-saber-verdade está presente nessa operação. Junto a essa vontade governamentalizadora imanente às práticas educacionais atuais, temos um “controle social de amplo espectro e em larga escala, baseado na conformação voluntária dos cidadãos a determinados imperativos de teor autogestionário, sempre com vistas à incorporação de modos de vida mais *salutares*, mais *inclusivos*, mais *produtivos*” (AQUINO, 2012, p.1 — grifos do autor).

A seguir, outros excertos dos Projetos Pedagógicos dos cursos são trazidos para o debate. Em cada um deles, como tem ocorrido em outras partes deste trabalho, algumas passagens foram grifadas:

*Os campos de atuação foram delineados levando-se em conta a relação tradição/ inovação. Do lado da tradição, a área da Educação Física Escolar e a formação na área do Esporte e Lazer, no qual a ESEF consolidou sua fama de instituição formadora em 70 anos de história. Além destes, um campo emergente passou a integrar o horizonte da formação bem mais recentemente: o campo da saúde. Dada a inclusão de modo formal dos cursos de Educação Física no campo da saúde em 1997, a inserção da área no Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde II), que almejava “reorientar o processo de formação dos cursos de graduação da área da saúde, de modo a oferecer à sociedade profissionais habilitados para responder às necessidades da população brasileira e à operacionalização do SUS”, e a adesão da ESEF/UFRGS ao Pró-Saúde II em 2008, a CERC também passou a levar em consideração a efetiva contrapartida curricular do curso neste grande projeto nacional (UFRGS, 2012, p. 7 — grifos meus).*

Área de Competência: Ensino da Educação Física enquanto Componente Curricular. Competências: [...] *Promover ações de inclusão adequadas à diversidade dos alunos no âmbito da educação física, compreendendo o processo de inclusão na educação escolar; (UFRGS, 2012, p. 19 — grifos meus).*

O currículo está organizado em três eixos de formação que articulam as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada conforme a Resolução CNE/CES 7/2004. Tal organização tem por finalidade possibilitar a aquisição de habilidades que favoreçam o desenvolvimento das diferentes competências referentes à qualificada atuação do Licenciado em Educação Física. Esses três Eixos de Formação são compostos por diferentes núcleos de conhecimento que, por sua vez, são constituídos por diferentes disciplinas (UFRGS, 2012, p. 20 — grifos meus).

[...] Núcleo Exercício Físico e Saúde: *a fim de que os estudantes adquiram as habilidades relacionadas aos conhecimentos da prática do exercício físico no âmbito da saúde, este Núcleo de Conhecimento é formado pelas disciplinas Educação e Promoção da Saúde, Prescrição e Avaliação em Práticas Corporais e Saúde, Exercício Físico e Envelhecimento, Bases das Práticas Corporais e Saúde, Avaliação e Educação Postural e Práticas Integradas em Saúde I (UFRGS, 2012, p. 21-22 — grifos meus).*

[...] O Eixo da Formação Orientada para a Educação Física Escolar está organizado em quatro núcleos: *Núcleo Fundamentos da Educação Inclusiva: a fim de que os estudantes desenvolvam as habilidades referentes aos conhecimentos relacionados ao ensino das práticas corporais sistematizadas para pessoas deficientes. Este núcleo é constituído pelas disciplinas Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, Fundamentos da Educação Física Especial e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (UFRGS, 2012, p. 22-23 — grifos meus).*

*Educação e Promoção da Saúde. Ementa: Atividades de ensino envolvendo educação e comunicação, educação permanente em saúde e educação de profissionais de saúde. Desenvolve conteúdos na perspectiva socioambiental e de educação na saúde, com ênfase na dimensão sociopolítica e seus determinantes. Enfoca a noção de saúde e promoção de saúde em diferentes contextos socioculturais (UFRGS, 2012, p. 35 — grifos meus).*

*Bases das Práticas Corporais e Saúde. Ementa: Aborda as características das diferentes Práticas Corporais Sistematizadas para o uso em intervenções profissionais no campo da Saúde. Discute as potencialidades e debilidades das práticas corporais desde diferentes perspectivas (fisiológicas, biomecânicas, psicológicas, sociais) para intervir com diferentes*

intencionalidades. Instiga à formulação de critérios consistentes para a seleção, adaptação, criação de Práticas Corporais Sistematizadas adequadas ao objetivo da intervenção nos respectivos campos profissionais (UFRGS, 2012, p. 37 — grifos meus).

*Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS)*. Ementa: Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). História das comunidades *surdas, da cultura e das identidades surdas*. Estudo básico da LIBRAS. Políticas linguísticas e educacionais para surdos (UFRGS, 2012, p. 56 — grifos meus).

*Fundamentos da Educação Física Especial*. Ementa: Aborda o ensino da educação física para pessoas com deficiências. Discute estratégias de ensino coerentes com as especificidades de cada deficiência. Propõe a *elaboração e aplicação de planos de ensino* de educação física em turmas com inclusão no ensino básico e em escolas especiais (UFRGS, 2012, p. 57 — grifos meus).

*Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais*. Ementa: A disciplina visa à reflexão crítica de questões ético-político-educacionais *da ação docente quanto à integração/inclusão escolar de pessoas com necessidades educativas especiais*. Analisa a *evolução conceitual, na área da educação especial*, assim como as mudanças paradigmáticas e as propostas de intervenção. *Discute as atuais tendências*, considerando a relação entre a prática pedagógica e a pesquisa em âmbito educacional (UFRGS, 2012, p. 68 — grifos meus).

*Práticas Integradas em Saúde I*. Ementa: Estudos e *vivências multiprofissionais e interdisciplinares em cenários de práticas no Sistema Único de Saúde-SUS*. Conhecimento e análise do território e dos serviços de saúde. Proposição de *ações compartilhadas em saúde* a partir das necessidades identificadas na e pela comunidade (UFRGS, 2012, p. 71 — grifos meus).

*Práticas Corporais na Rede de Atenção Básica em Saúde*. Ementa: Aborda as práticas corporais de acordo com as demandas e necessidades em serviços de saúde para propor *intervenções em equipe com base nas políticas públicas voltadas, preferencialmente, para a atenção básica*. Problematiza a saúde como campo do saber e sua relação com as dimensões sociopolíticas e as condições de saúde. Estimula a proposição e avaliação de políticas a partir das demandas de cada território e as possibilidades de *uso das práticas corporais como meio de assistência e cuidado à saúde* de acordo com as especificidades de cada comunidade (UFRGS, 2012a, p. 47 — grifos meus).

*Práticas Corporais em Saúde Mental*. Ementa: Aborda a organização da política de saúde mental no Brasil considerando a *perspectiva de desinstitucionalização*, a organização dos *Centros de Atenção Psicossocial e a constituição de redes de articulação com a rede de atenção básica*. Discute a potencialidade das práticas corporais como ferramenta terapêutica em serviços de saúde mental. Instiga o uso das práticas corporais *como prática de cuidado* de sujeitos portadores de sofrimento psíquico e usuários de álcool e outras drogas (UFRGS, 2012a, p. 58 — grifos meus).

A criação do presente curso de Licenciatura em Educação Física originou-se das mudanças necessárias no antigo currículo do curso de Licenciatura cuja primeira turma formou-se em 1975. O presente Curso Diurno de Licenciatura em Educação Física *embasa-se nas orientações dos Pareceres do CNE n.º 9 (2001), n.º 21 (2001), n.º 27 (2001), n.º 28 (2001) e n.º 58 (2004), das Resoluções do CNE n.º 1 (2002), n.º 2 (2002), n.º 7 (2004), n.º 3 (2007) e n.º 7 (2007)* (UFPEL, 2014, p. 9 — grifos meus).

Conforme a *Resolução COCEPE 14/2010*, o currículo dos cursos de graduação deve contemplar três dimensões formativas: Formação Específica, Formação Complementar e Formação Livre ou Opcional. As ofertas do presente PPC estão distribuídas conforme as diferentes dimensões (UFPEL, 2014, p.21 — grifos meus).

*Educação Física Adaptada*. Ementa: *Conhecer os aspectos relacionados ao processo inclusivo na escola. Caracterização da pessoa com deficiência, introdução à educação física adaptada, integração da pessoa com deficiência na sociedade*. Aspectos metodológicos da Educação Física Adaptada (UFPEL, 2014, p. 84 — grifos meus).

*Língua Brasileira de Sinais*. Ementa: *Uma introdução à Linguagem de Sinais, uma comunicação em visual, com sua gramática*. Alfabeto manual. Diálogos com estruturas afirmativas, negativas e interrogativas. Expressões de qualificação e intensidade – adjetivação. Descrição. Narrativa básica (UFPEL, 2014, p. 117 — grifos meus).

*Saúde na Escola*. Ementa: *Promoção da saúde x prevenção de doenças. Conceitos e definições na área de promoção da saúde*. A atividade física como ferramenta de promoção da saúde. *A importância da promoção da saúde na escola. Experiências de promoção de saúde na escola. Operacionalização da promoção da saúde na escola* (UFPEL, 2014, p. 131— grifos meus).

*Promoção de Atividade Física no Âmbito Populacional*. Ementa: *Conceitos e definições na área de atividade física e promoção da saúde; promoção de atividade física no âmbito populacional* – diferentes estratégias (UFPEL, 2014, p. 143 — grifos meus).

*Epidemiologia*. Ementa: *Capacitar o aluno a compreender os conceitos básicos da Epidemiologia*, especificamente aqueles relacionados à atividade física (UFPEL, 2014, p. 155 — grifos meus).

*Atividade Física, Saúde e Doença*. Ementa: *O papel da atividade física sobre os seguintes aspectos de saúde e na prevenção dos seguintes problemas: Osteoporose, Sobrepeso/obesidade, Hipertensão, dislipidemias e doenças circulatórias, Diabetes, Doença cardiovascular, Saúde mental (depressão, ansiedade, Alzheimer, demência e cognição), Câncer e Saúde da mulher* (UFPEL, 2014, p. 224 — grifos meus).

Em 2004, o currículo do curso de Educação Física Licenciatura Plena foi novamente reformulado, *orientando-se na Lei de Diretrizes e Bases que vigora desde o ano de 1996* e que apontava a necessidade da reestruturação curricular. Assim, o CEFD passa a apresentar *dois novos cursos de formação de profissionais em Educação Física, o curso de Licenciatura*, com início no primeiro semestre de 2005 e *o curso de Bacharelado*, com início no primeiro semestre de 2006 (UFSM, Disponível em <http://coral.ufsm.br/edfísica/index.php/2016-05-23-18-42-36/historico>. Acesso em 5 de julho de 2016 — grifos meus).

O novo egresso do Curso deve atuar junto com profissionais de outras áreas para, *através da atuação interdisciplinar*, no atendimento das demandas coletivas e na *diminuição da desigualdade social* (UFSM, PPC-Licenciatura, sem ano, p. 1 — grifos meus).

O profissional egresso do Curso de Educação Física: Licenciatura Plena da UFSM estará habilitado para atuar na: Educação Básica (Instituições públicas e privadas de Ensino Infantil,

Fundamental, Médio e Superior; Instituições, Entidades ou Órgãos que atuam com Populações Especiais); Secretarias municipais, estaduais e nacionais voltadas à área da Educação Física (UFSM, PPC-Licenciatura, sem ano, p.1 — grifos meus).

*O egresso do Curso deverá atuar junto com profissionais de outras áreas, especialmente as da saúde e educação, para, através da atuação interdisciplinar, atender às demandas coletivas e realizar de forma eficiente o seu papel na sociedade em que vive (UFSM, PPC-Bacharelado, p. 2 — grifos meus).*

Perfil do candidato: *Intenção de ser professor de Educação Física, a partir de uma formação sólida na área pedagógica, com aprofundamento na docência e na atuação escolar. Disponibilidade para o exercício indissociável do ensino, da pesquisa e da extensão, visando à produção de conhecimento. Interesse pelo estudo das diferentes manifestações e expressões da cultura corporal humana - jogos, ginásticas, esportes, lutas e danças - em relação com as demais áreas do conhecimento (FURG, Disponível em <http://www.furg.br/bin/cursos/cursos.php?graduacao=1>. Acesso em 20 de agosto de 2016 — grifos meus).*

Estrutura curricular: O currículo do curso de licenciatura em Educação Física está estruturado considerando as disciplinas obrigatórias e optativas oferecidas por semestre, tendo a *corporeidade como responsável pela convergência temática destas*. Além da formação geral constituída a partir das diferentes abordagens da filosofia, da sociologia, da psicologia, da antropologia, da ecologia e da biologia, o curso propõe tratamento que considera de forma equânime as diferentes manifestações da cultura corporal - jogos, ginásticas, esportes, lutas e danças. Outro elemento que estrutura o currículo do curso *é a busca de uma sólida formação pedagógica, com vistas à formação de professores* (FURG, Disponível em <http://www.furg.br/bin/cursos/cursos.php?graduacao=1>. Acesso em 20 de agosto de 2016 — grifos meus).

*Libras I. Ementa: Conhecimentos gerais sobre a identidade e a cultura surda. Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, sistema linguístico de natureza visual-motora, sua estrutura e gramática (FURG, <http://www.furg.br/bin/cursos/cursos>. Acesso em 20 de agosto de 2016 — grifos meus).*

*Libras II. Ementa: Conhecimentos gerais sobre a identidade e a cultura surda. LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS, sistema linguístico de natureza visual-motora, sua estrutura e gramática (FURG, <http://www.furg.br/bin/cursos/cursos>. Acesso em 20 de agosto de 2016 — grifos meus).*

Durante o período compreendido entre a chegada dos primeiros professores até o início de 2011, os discentes ingressantes da primeira turma tinham a expectativa de obter as duas habilitações. *Ocorre que, por força da Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP n.º 2, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CES n.º 07/2004 e Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004, a partir do dia 15 de outubro de 2005, que extinguiram a oferta de cursos de Educação Física generalista (Licenciatura/Bacharelado), da política institucional da Universidade e em função da necessidade regional por professores de Educação Física, todos os encaminhamentos direcionaram para a construção do projeto pedagógico da licenciatura, tanto que as turmas seguintes (2010, 2011 e 2012) ingressaram através de processo seletivo para a Educação Física - Licenciatura (UNIPAMPA, 2012, p. 18 — grifos meus).*

*Libras*. Objetivo Geral: *Compreender e utilizar as noções básicas de LIBRAS, conhecer teoricamente o cotidiano da comunidade surda; identificar na prática o que foi aprendido* (UNIPAMPA, 2012, p. 105 — grifos meus).

*Educação e Saúde*. Ementa: *Estudo dos conceitos, concepções, histórico e procedimentos em educação e saúde, aprofundando no entrelaçamento das políticas sociais nessas duas áreas. Compreende estudos sobre o controle e prevenção de doenças com ênfase na vigilância em saúde, organização de serviços, educação ambiental em saúde, comportamentos sociais e estilos de vida. Principais enfoques do processo saúde-doença, recuperando conceitos que explicitam as práticas adotadas pela educação e pela saúde no que tange ao processo educativo em saúde* (UNIPAMPA, 2012, p. 127 — grifos meus).

*Educação Física Adaptada*. Ementa: *Estudo dos conceitos, concepções e procedimentos da Educação Física adaptada. Processo de ensino-aprendizagem dos portadores de necessidades educacionais especiais. Fundamentos e características das deficiências sensorio-motoras e cognitivas. Possibilidades pedagógicas da Educação Física na educação inclusiva* (UNIPAMPA, 2012, p. 142 — grifos meus).

A construção dos saberes necessários para o exercício da profissão de professor de *Educação Física deve estar alicerçada* não somente nas atividades de sala de aula, mas sim, *incrementada por outras vivências experimentadas pelo acadêmico durante os anos de contato com educação formal*. Essa concepção de flexibilidade e valorização de diversas formas de aquisição e desenvolvimento de habilidades e competências pelo futuro profissional é proporcionada pela inserção dos acadêmicos em atividades que estimulem sua leitura crítica da realidade (UNIPAMPA, 2012, p. 147 — grifos meus).

Num universo de oito Planos Pedagógicos, algumas questões repetiram-se e outras não eram relevantes para o objetivo da pesquisa o que, em certa medida, não significa que em ocasiões futuras tais questões não possam ser abordadas. De acordo com as necessidades da análise, foram selecionados tópicos considerados com maior importância para esta Tese. Um dos aspectos escolhidos para serem debatidos refere-se às regulamentações dos cursos. Cada curso, dos mais distintos níveis, deve atender à legislação específica que autoriza e regula o seu funcionamento. Um exemplo disso são as orientações previstas na Resolução n° 7/2004 e os cursos de Educação Física analisados. Como visto na seção *Resoluções de uma Área*, a Resolução n° 7, de 31 de março de 2004, traz pressupostos que respondem a políticas inclusivas. Está previsto, por exemplo, que o graduado em Educação Física possa intervir no campo da promoção, da prevenção, da proteção e da reabilitação da saúde, além de participar e gerenciar as equipes multiprofissionais e identificar as necessidades dos vários grupos e dos portadores de deficiência. Os cursos de Educação Física, por estarem organizados a partir dessa legislação, já acabam atendendo às suas demandas, trazendo marcas de uma política

inclusiva nos seus projetos pedagógicos. Considera-se, contudo, que não é o caso de compreender que este é o único motivo que faz com que saberes de uma política inclusiva adentrem os cursos, mas é uma das condições que possibilitam essa entrada.

Além dessa resolução, outros documentos são referenciados nos Projetos Pedagógicos dos cursos. É o caso da Resolução 218/1997, do Conselho Nacional de Saúde, e da Portaria Interministerial MS/MEC nº 3019 de 2007. A partir da Resolução 218/1997, ocorre a incorporação da Educação Física como Área da Saúde ao lado de outras 12 áreas (BRASIL, 1987). Já a Portaria Interministerial 3019/2007 traz, em seu artigo 1º, a necessidade de ampliar o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) para os demais cursos de graduação da Área da Saúde, além dos cursos de Medicina, Enfermagem e Odontologia, visando a incentivar transformações do processo de formação, geração de conhecimentos e prestação de serviços à comunidade, para abordagem integral do processo de saúde-doença (BRASIL, 2007a). É possível observar, nos destaques dos Projetos Pedagógicos dos cursos, a intensa conexão entre a Educação Física e a Área da Saúde, o que permite pensar que as determinações citadas também podem ser consideradas como uma das condições de possibilidade para que o professor de Educação Física atue na Área da Saúde.

Contudo, como já discutido, essa conexão da Educação Física com a Saúde não é recente. Nas análises realizadas na Parte II desta Tese é possível ver tal conexão. Além disso, Wachs (2013), em sua pesquisa ao analisar desenvolvimento das funções sanitárias projetadas para a Educação Física na disciplina de Higiene dos cursos de Educação Física da Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS, nos mostra alguns enredos entre Educação Física e Saúde. O autor afirma que, nos primórdios dessa disciplina, as funções sanitárias projetadas para a Educação Física apresentam influências do contexto sanitário de combate às doenças infecciosas, do processo de industrialização, do princípio de um Estado nacionalista e da importância da educação higiênica. Já após a federalização da escola, nos anos 1970, a disciplina de Higiene, ofertada pela Faculdade de Medicina, têm suas funções sanitárias deslocadas de um ambiente escolar para um sistema de saúde e os profissionais de Educação Física são vistos como integrantes desse sistema. No último período de existência dessa disciplina, há uma abordagem holística em saúde, em que as funções sanitárias estão projetadas para uma busca de consciência das múltiplas dimensões que constituem o indivíduo e suas inter-relações. Nas palavras do autor “Ao analisar a disciplina de Higiene lecionada no curso de Educação Física da ESEF/UFRGS, constatei que,



desde o início, ela preocupava-se em projetar funções sanitárias a serem desempenhadas pelos futuros profissionais em prol da saúde de indivíduos e da população” (WACHS, 2013, p.158).

Merece destaque, ainda, o conjunto de disciplinas dos cursos e suas ementas: Educação e Promoção da Saúde, Bases das Práticas Corporais e Saúde, Libras, Fundamentos da Educação Especial, Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, Práticas Integradas em Saúde, Práticas Corporais na Rede de Atenção Básica em Saúde, Práticas Corporais em Saúde Mental, Educação Física Adaptada, Saúde na Escola, Promoção da Atividade Física no âmbito Populacional, Epidemiologia, Atividade Física Saúde e Doença, Educação e Saúde. São disciplinas que em suas ementas evocam princípios da inclusão como imperativo de Estado, sendo difundidos e articulados no movimento de *inclusão como rede*.

É possível, por exemplo, ver nessas ementas um destaque para atividades e saberes que tratam da inclusão de pessoas com deficiência ou dos chamados grupos especiais. Evidencia-se uma necessidade de conhecer os processos inclusivos na escola e fora dela, promover o cuidado e a prevenção em saúde, compartilhar saberes entre equipes multiprofissionais atuando em rede, atuar colaborativamente entre as áreas e com os outros profissionais, integrar e incluir os diversos sujeitos nas atividades e compreender a dinâmica das políticas sociais. Além disso, são destaques a busca e o controle de doenças e a execução de vigilância em saúde, bem como o controle de comportamentos e estilos de vida, educando profissionais de saúde e demais sujeitos. Importa dizer que os saberes não são isentos de intenções e de efeitos de poder, mas, ao contrário, estão vinculados ao poder. Pode-se, assim, pensar que “o poder está inscrito no interior do currículo” (SILVA, 2005, p. 197). Dessa forma, quando escolhemos colocar os saberes das políticas inclusivas, materializados sob a forma de disciplinas ou de regulamentações, nos currículos dos cursos de Educação Física, estamos realizando escolhas que possuem intrínseca relação com operações de poder. Além disso, salienta-se que, embora a resolução de 2004 traga distinções entre graduados e licenciados em Educação Física, as mesmas disciplinas são, por vezes, propostas para as duas formações; e as disciplinas diferentes, para um curso ou para outro, têm, muitas vezes, as ementas muito parecidas.

Nessa análise, também é possível pensar que os pressupostos da inclusão estão na formação inicial de professores de Educação Física. Com isso, não tenho a pretensão de afirmar que todas as disciplinas ou a maioria das disciplinas dos cursos respondem a políticas inclusivas, mas de mostrar a ressonância de saberes, estratégias e tecnologias que atendem a esse fim. Há operações que constituem sujeitos, docentes, professores de Educação Física.

Sabe-se também que muitas das entradas desses saberes são realizadas a partir de uma reivindicação e de uma propagação de direitos de minorias, todavia, direitos e reivindicações capturados pelo Estado que lança mão para exercício de um modo de governar. Como uma operação de governo, as reivindicações passam a fazer parte do rol de estratégias que compõem as políticas inclusivas, tornando-se manifestações da governamentalidade do Estado. Nessa compreensão, pode-se dizer que os cursos de Educação Física das Universidades Federais gaúchas, de acordo com os seus Planos Pedagógicos em vigência no ano de 2016, possuem saberes da ordem das políticas inclusivas. Políticas que, de maneira articulada, procuram incluir os sujeitos em operações que os aproximam das normas vigentes como um modo de gerenciar aqueles que estão sob o cálculo do risco e melhor conduzi-los.

A essa discussão, incorporo aspectos que dizem respeito ao currículo compreendido como um artefato que coloca em funcionamento um modo de conduzir condutas, uma estratégia biopolítica, um exercício da governamentalidade. Nesse sentido, ao serem dispostos certos saberes nos cursos de formação de professores, também é colocado em funcionamento um modo específico de condução de condutas que responde a esses saberes, numa operação biopolítica que se destina a conduzir a população.

Ao considerar que a inclusão não está restrita às instituições, mas se estende aos indivíduos que circulam, destaca-se a necessidade de que as estratégias de controle estejam ainda mais refinadas — um currículo contingente, volátil, que se dirige a esse sujeito que se pretende normalizar, a esse sujeito aprendente por toda a vida, a esse cosmopolita inacabado. Para Silva (2005), uma democracia liberal está baseada no pressuposto do autogoverno dos indivíduos, em que o controle externo da conduta — tecnologias de dominação — se combina com o autocontrole — tecnologias do eu —, produzindo um sujeito autogovernável. “A produção desse sujeito autogovernável é precisamente o objetivo da ação de instituições, [...] se para governar é preciso conhecer os indivíduos a serem governados, para se autogovernar-se é necessário conhecer-se a si próprio” (SILVA, 2005, p. 192).

O movimento de *inclusão como rede* vai ao encontro desse ponto de vista, e os currículos que ressoam os princípios dessa esteira de pensamento — como os dos cursos de Educação Física das Universidades Federais gaúchas — também podem vir a conduzir as condutas dos alunos, futuros professores, para que estes se tornem sujeitos responsáveis, empreendedores e aptos a cuidar de si. Veiga-Neto e Lopes (2016) destacam que, nas últimas décadas, as práticas educacionais, entre elas as da Universidade, vêm mudando profunda e rapidamente. Para os autores, ao mesmo tempo em que as pedagogias são centradas na livre

escolha, no aprender, no aprender a aprender, no controle, na deslugarização e na performatividade, estimulam a flexibilidade, mas também incentivam os desempenhos performáticos, otimizando uma corrida entre todos e a corrida de cada um contra si próprio.

Compreendo que o movimento de *inclusão como rede*, que ressoa na formação em Educação Física, pode vir a constituir os professores. Ao serem empreendedores de si, flexíveis, responsáveis e aptos a cuidar de si, esses sujeitos poderão, talvez, vir a ser inclusivos. Esse conjunto de características poderia auxiliar os professores a serem, cada vez mais, aptos e capazes de cuidar de si e dos outros, o que, nesta pesquisa, também estaria relacionado com a capacidade de capturar os outros e de gerenciar e controlar riscos.

Ao mesmo tempo, compreende-se que essas operações contam com estratégias mais fluidas e refinadas, como as práticas que ensinam e conduzem os distintos sujeitos, onde quer que estejam. Tem-se um currículo proposto como um exercício biopolítico. Marín-Díaz (2015) destaca que o entendimento de prática pedagógica está na ordem das formas de condução, fazendo parte da trama de identificação e de construção das identidades modernas. Seriam práticas pedagógicas o “conjunto de práticas em que se produz ou transforma a experiência que os indivíduos têm de si e que lhes permite se tornar sujeitos” (*ibidem*, p. 198). Isso englobaria as atividades escolares, os grupos informais, os livros, a autoajuda, as conferências.

A inclusão, ao ser tomada como um imperativo de Estado, é difundida nos mais diversos lugares, governando e conduzindo cada um e todos como uma das verdades deste tempo. Tal difusão é realizada, como argumentado nesta Tese, por distintas estratégias e tecnologias que fazem parte do movimento de *inclusão como rede*, que engloba e lança mão das práticas atuais dos docentes de Educação Física usadas como estratégias que se constituem como práticas pedagógicas e educam os mais variados indivíduos. Do mesmo modo, esse movimento engloba os currículos de formação como um modo de constranger e constituir os sujeitos dentro dessa racionalidade. Trata-se de uma rede que opera modos de subjetivação nos professores, tanto em suas formações iniciais quanto em suas práticas — um movimento que constitui sujeitos inclinados à verdade de inclusão como imperativo de Estado, divulgada pelo movimento de *inclusão como rede*.

A partir disso e compreendendo o sujeito não como ser ontológico ou como algo em si mesmo, mas problematizado como parte de relações, constituído pelas inúmeras práticas em que se insere e pela linguagem, procuro centrar a próxima seção na retomada das diferentes posições de sujeito assumidas pelo professor de Educação Física, em especial na

Contemporaneidade. Talvez, ao problematizar o que estamos sendo a partir da compreensão das condições que nos constituem, possamos refletir sobre o que desejamos ser.

## CAPÍTULO VII: A CONSTITUIÇÃO DE UM SUJEITO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

---

*Queria ver como estes problemas de constituição podiam ser resolvidos no interior de uma trama histórica, em vez de remetê-los a um sujeito constituinte. E preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. E isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história. (FOUCAULT, 1992, p.7).*

Na entrevista trazida na epígrafe, *Verdade e Poder*, Foucault, ao ser questionado sobre a abordagem genealógica, afirma que é preciso livrar-se de uma ideia de sujeito constituinte e chegar a um tipo de análise que entenda a constituição do sujeito na trama histórica. Embalada nesse pensamento, esta pesquisa, ao analisar práticas atuais dos professores de Educação Física, procurando compreender quais condições de possibilidade as estabeleceram e os enredos das políticas de inclusão nessas práticas e na formação de professores de Educação Física, também possibilita pensar na constituição desses professores. Um pensar preocupado com as tramas históricas que constituíram esses sujeitos, e não com uma visão do que são mesmo esses professores ou do que deveriam ser, mas interessada pelo que o sujeito está sendo, ou seja, pelas subjetividades.

Um trabalho que, ao preocupar-se com as condições de possibilidade que se tramam na história das práticas dos professores de Educação Física, avança para entender que esses professores são inventados e fabricados nessas práticas. 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 escritos, 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. Utilizando-se de um aporte de textos e escritos da Antiguidade Greco-Romana, o autor traz importantes colaborações sobre as práticas de si em diferentes racionalidades e, ao mesmo tempo, mostra técnicas que exigem do sujeito que diga a “verdade sobre si mesmo”. Como aponta Avelino (2011), ao pensarmos sobre essa verdade, importa o seu poder e seus efeitos na subjetivação dos sujeitos, ou seja, “o que está em jogo não é a censura ou aceitação do discurso verdadeiro, mas o poder da verdade e seus efeitos sobre a subjetividade” (AVELINO, 2011, p. 36).

É um entendimento sobre a verdade que se afasta do transcendental e se desloca para uma verdade imanente que vincula o sujeito a si mesmo. As práticas de si analisadas por Foucault convergiriam para uma ética — são práticas de liberação, de liberdade. “O Cuidado de Si constituiu no mundo greco-romano, o modo pelo qual a liberdade individual — ou a liberdade cívica, até certo ponto — foi pensada como ética” (FOUCAULT, 2004b, p. 267). Na *História da Sexualidade 2 — O uso dos prazeres*, Foucault argumenta sobre o que seria moral, olhando para os elementos: *código moral* — regras e valores prescritos por instituições —, *os comportamentos morais* — relacionados ao grau de observância ou resistência às prescrições e interdições do código — e a *ética* — que seria a “relação consigo mesmo”. Nessa perspectiva, o sujeito transforma-se em sujeito moral de suas condutas mediante as práticas de si que o conectam à verdade. Ao voltar seu trabalho para a ética, Foucault faz um deslocamento para esse campo, o que não significa que ele esqueça as relações de poder e os modos de objetivação dos sujeitos, mas ele também propõe pensar na constituição do sujeito pelas operações que este faz sobre si. “O sujeito e a verdade não estão vinculados aqui, como no Cristianismo, pelo exterior e como que por um poder que vem de cima, mas por uma escolha irreduzível da existência” (GROS, 2010, p. 618).

Gros (2010), situando o curso *A hermenêutica do sujeito*,<sup>37</sup> ministrado por Foucault (1981-1982), indica importantes elementos que compõem as temáticas de pesquisa do

---

<sup>37</sup> O curso deste ano foi consagrado à formação do tema da hermenêutica de si. Tratava-se de estudá-lo não apenas em suas formulações teóricas, mas de analisá-lo em relação a um conjunto de práticas que tiveram uma grande importância na Antiguidade clássica ou tardia. Estas práticas concerniam ao que se chamava, frequentemente, em grego, *epiméleia heautou* e, em latim, *cura sui*. O princípio de que se deve “ocupar-se consigo”, “cuidar de si mesmo” está sem dúvida, aos nossos olhos, ofuscado pelo brilho do *gnôthi seautón*. É preciso lembrar, porém, que a regra de ter de conhecer a si mesmo foi regularmente associada ao tema do cuidado de si. Na cultura antiga, de ponta a ponta, é fácil encontrar testemunhos da importância conferida ao “cuidado de si” e de sua conexão com o tema do conhecimento de si. (FOUCAULT, 2010a, p. 597).

chamado “terceiro domínio: ser-consigo” (VEIGA-NETO, 2007). Segundo Gros (2010), o autor passa a estudar as governamentalidades a partir da exploração dos cuidados de si. Em mais de 20 anos, Foucault estudou a emergência do sujeito a partir das práticas sociais de separação, em projeções teóricas, e finalmente a emergência do sujeito nas práticas de si: “procedimentos que sem dúvida existem em toda civilização, propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isto graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si” (FOUCAULT, 1981, p. 213, *apud* GROS, 2010, p. 620). Já Castro (2009) assinala que Foucault faz a história da subjetividade por meio da formação e das transformações em nossa cultura das “relações consigo mesmo, com seu arcabouço técnico e seus efeitos de saber” (p. 93).

Indo adiante nas considerações de Foucault (2010), podemos pensar que há uma inversão no entendimento sobre o que seria “ascese”: na Antiguidade, era cuidar de si para conhecer a si mesmo; na Modernidade, é conhecer a si mesmo para cuidar de si.

Segundo Foucault, a filosofia elabora, desde Descartes, uma figura do sujeito enquanto intrinsecamente capaz de verdade: o sujeito seria *a priori* capaz de verdade, e apenas acessoriamente um sujeito ético de ações retas: “Eu posso ser imoral e conhecer a verdade”. Significa que, para o sujeito moderno, o acesso a uma verdade não depende do efeito de um trabalho interior de ordem ética (ascese, purificação, etc.). Na Antiguidade, ao contrário, o acesso de um sujeito à verdade dependia de um movimento de conversão que impusesse ao seu ser uma modificação ética. Na espiritualidade antiga, é a partir de uma transformação de seu ser que o sujeito pode pretender alcançar a verdade, enquanto para a filosofia moderna é porque está desde sempre esclarecido pela verdade que o sujeito pode pretender mudar a maneira de conduzir-se. (GROS, 2010, p. 471).

Nas colocações de Marcello e Fischer (2014), o conhecimento de si (*gnôthi seautón*), além de estar acoplado, atrelado ao cuidado de si (*epiméleia heautoû*), estava a ele subordinado. “É por meio do cuidado que o indivíduo mantém consigo mesmo que ele acede ao conhecimento sobre si e, conseqüentemente, à própria transformação (ibidem, p. 166)”. Tal discussão coloca no foco a problemática do sujeito e nos põe a refletir sobre a “máxima segundo a qual o conhecimento está acessível ao sujeito em sua condição inata, ou então a afirmação de que é somente por meio do acesso ao conhecimento que o sujeito se modifica” (MARCELLO; FISCHER, 2014, p. 167). Para as autoras, ao questionar-se sobre o motivo do cuidado de si ter perdido sua primazia, Foucault encontra duas razões: a primeira, baseada no

pressuposto moral-cristão, percebe o cuidar de si implicado num gesto e numa prática supostamente egoístas, individualistas; a segunda razão relacionar-se-ia a um momento cartesiano, que requalifica o conhecimento de si, pois o coloca como “base para a existência inarredável e indubitável do ser” (*ibidem*, p. 167).

Com a compreensão de que os cuidados de si e os processos de subjetivação são da ordem da governamentalidade dos sujeitos, proponho discutir como as políticas de inclusão, ao objetivarem diferentes sujeitos, também podem ser entendidas como tecnologias de poder capazes de constituir subjetividades, atuando na condução das condutas. “Destá feita, o sujeito se autoconstitui ajudando-se com técnicas de si, no lugar de ser constituído por técnicas de dominação (Poder) ou técnicas discursivas (Saber)” (GROS, 2010, p. 620). Nas palavras de Foucault (2010a) “devemos considerar que relações de poder/governamentalidade/governo de si e dos outros/relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno dessas noções que se pode, a meu ver, articular a questão política e a questão ética” (*ibidem*, p. 225). No meu entendimento, é possível pensar que as diversas políticas inclusivas, ao serem tomadas como um imperativo, como uma verdade deste tempo, e disseminadas pelo movimento de *inclusão como rede*, sejam capazes de imprimir um jeito de ser docente contemporâneo “preparado” para atuar dentro da lógica inclusiva.

De acordo com Menezes (2011), em sua Tese de Doutorado, *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*, existe uma subjetividade inclusiva em que o sujeito, além de preocupar-se consigo, procura que todos tenham condições de inclusão na sociedade. Subjetividades inclusivas mobilizam-se permanentemente a partir das características do modo de vida contemporâneo; também são inclusivas porque estabelecem relação com o outro, mobilizando-o para o desenvolvimento de características necessárias para essa lógica. Lopes e Dal’Igna (2012), ao retomarem e aproximarem questões investigadas em suas pesquisas, chegam à elaboração da hipótese de que a “*subjetividade docente inclusiva* é produzida por tecnologias de poder que permitem aos docentes efetuar operações sobre si mesmos, sobre suas condutas” (LOPES; DAL’IGNA, 2012, p. 863 — grifo das autoras). Para as autoras, essas operações criam “condições de possibilidade para que docentes se curvem à inclusão como uma verdade, não que lhes é imposta, mas para a qual devem contribuir para produzir — pouco a pouco, a inclusão é naturalizada como *algo bom para todos*” (*ibidem*, p. 863 — grifos das autoras).

Cabe destacar que as ações que incidem sobre o indivíduo para que ele se torne responsável pela inclusão englobam a todos e, do mesmo modo, destinam-se a cada um.



Trata-se de “[...] uma estratégia de Estado para desenvolver na população, e, a partir da operação de maquinarias de individualização, por exemplo, a escola e o jurídico, em cada indivíduo, em particular, uma subjetividade inclusiva” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 67). Percebo, a partir desses trabalhos e de outras leituras e reflexões produzidas no âmbito desta Tese, que cada vez mais, na lógica inclusiva, há uma responsabilização individual, mas as tecnologias de poder são destinadas a cada um e a todos.

À vista disso, é possível pensar que os indivíduos, ao serem capturados pelo movimento de *inclusão como rede*, curvando-se aos pressupostos da inclusão como verdade irrefutável, também atuam como sujeitos que estão na rede capturando outros. O professor que é constrangido também constrange. Na aproximação da ideia de rizoma desenvolvida por Deleuze e Guattari (2000), cada um agencia a rede, é responsável por ela e torna-a possível. Dessa perspectiva, compreendo o professor como aquele que é conduzido e capturado no movimento de *inclusão como rede*, mas que também conduz outros — um sujeito professor de Educação Física engendrado por condições de possibilidade que o fabricam dentro de distintos regimes de verdade. Assim, e compreendendo que a construção de subjetividades é um processo constante e engendrado por diferentes ações, procuro destacar os modos de subjetivação que constituíram e constituem o professor de Educação Física.

Nas seções subsequentes deste capítulo que finaliza a Tese, aprofundo a forma como percebo a constituição do sujeito professor de Educação Física, centralizando o olhar naqueles que estão implicados pelas práticas analisadas neste trabalho ou por outras práticas de Estado. Além disso, numa abordagem genealógica, entendo que as condições que hoje possibilitam que o professor de Educação Física seja de determinado modo têm suporte no *a priori* histórico, e não no sujeito professor como algo inato, retomo a maneira como esse sujeito professor de Educação Física foi sendo constituído em diferentes racionalidades.

## 7.1 AINDA É PRECISO DEFENDER A SOCIEDADE?

*O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles. (FOUCAULT, 2010, p. 26).*

Nas discussões antecedentes, foi visto que o professor de Educação Física está constantemente atravessado por verdades que o constituem. Na Contemporaneidade, uma das verdades que o constroem e o posicionam, como analisado nesta Tese, é a ideia de inclusão como verdade, como imperativo — algo considerado bom para todos, ético, benevolente —, a qual também é difundida pelo que foi denominado de movimento de *inclusão como rede*. Trata-se de um movimento que posiciona diferentes sujeitos na rede, deixando-os, ao mesmo tempo, em posição de exercer um poder de regulação e de captura nessa rede. Uma rede que regula práticas e dissemina a inclusão por intermédio de diversas ações, como são os casos dos programas, dos projetos e das leis vistos nesta pesquisa. Um movimento que lança mão da Educação como algo central e estratégico para conformar os indivíduos a inclinarem-se à inclusão como uma verdade. Uma rede que captura, dentre outros, professores de Educação Física, estando presente em muitas de suas práticas e em suas formações iniciais. Uma rede que também opera modos de subjetivação.

Nesse modo de percepção, é importante destacar que o entendimento de poder nessa rede não é o de um poder de um indivíduo, mas de que o poder não está localizado e está sempre circulando. É um poder que está em rede e passa pelos indivíduos, que são capazes de exercê-lo, ao mesmo tempo em que são submetidos a ele. Compreendo que, no movimento de *inclusão como rede*, o poder não está em um indivíduo, nem em uma instituição, nem em uma instância superior, mas está sempre em circulação e passa por todos em diferentes gradientes e circunstâncias, dependendo de cada situação, acionando distintos modos de constituição e de condução dos sujeitos.

Dessa forma, o professor de Educação Física, que é implicado pelo movimento de *inclusão como rede*, ao ser capturado, atua como um sujeito que, dentre outras coisas, é conduzido pelo poder e o conduz, atuando no gerenciamento dos casos que estão sob o cálculo previsto do risco. Aproximando-nos das considerações de Foucault (2010), essa operação pode ser considerada uma defesa da sociedade em relação àqueles que escapam à norma: obesos, doentes, deficientes, excluídos sociais, em situação de vulnerabilidade social, com problemas mentais, etc. Essa ideia de defesa não se coloca no sentido de exterminar o corpo desses sujeitos, excluí-los ou enclausurá-los, como em práticas precedentes, mas de governá-los, conduzi-los e educá-los a serem ou a parecerem outra coisa: algo que não seja considerado um risco ou, pelo menos, que seja conhecido e passível de ser controlado. Esses sujeitos, talvez, ao serem considerados como riscos, sejam vistos como um custo social ou

mesmo como um custo econômico e precisariam sair dessa situação de risco, sendo conhecidos, apreciados, normalizados, medicalizados e conduzidos. Devem aprender a cuidar de si e a conduzir-se, sendo, também, individualmente responsabilizados.

No curso *Em defesa da Sociedade*, na aula de 14 de janeiro de 1976, Foucault, ao fazer uma exposição sobre as cinco precauções de método para analisar o poder, explana que, para examinar a dominação burguesa do século XIX, é preciso considerá-la de baixo, a partir dos mecanismos e táticas de reclusão e de repressão em relação, por exemplo, à loucura, à sexualidade infantil ou à delinquência. Para Foucault (2010):

[...] o que se deve ver é justamente que não houve a burguesia que pensou que a loucura deveria ser excluída ou que a sexualidade infantil deveria ser reprimida, mas os mecanismos de exclusão da loucura, os mecanismos de vigilância da sexualidade infantil, a partir de um certo momento, e por razões que é preciso estudar, produziram certo lucro econômico, certa utilidade política e, por essa razão, se viram naturalmente colonizados e sustentados por mecanismos globais e, finalmente, pelo sistema de Estado inteiro (FOUCAULT, 2010, p. 29).

Os mecanismos de exclusão, de medicalização da sexualidade, de enclausuramento da loucura, produziram certo lucro político e utilidade econômica, que construíram um sistema e funcionaram no conjunto. É importante salientar que o interesse não estava nos loucos, nas crianças ou nos delinquentes, mas no poder que incidia sobre eles (FOUCAULT, 2010). A operação de defender a sociedade desses outros que escapavam à norma também gerava benefícios de ordem política e econômica. Para o autor, seria possível pensar que, a partir dos séculos XVII e XVIII, com o corpo tornando-se força produtiva, as forças consideradas inúteis seriam banidas ou excluídas, culminando, por exemplo, no internamento dos loucos. Porém, indo além desse tipo de análise, é preciso olhar “como os poderes mais gerais ou lucros de economia podem introduzir-se no jogo dessas tecnologias, ao mesmo tempo relativamente autônomas e infinitesimais, de poder” (FOUCAULT, 2010, p. 27).

Havia, na perspectiva do autor, uma estreita conexão entre a questão econômica e política e as tecnologias e os procedimentos de exercício de poder. A defesa da sociedade em relação a esses outros — que representavam um perigo, mas que, como já visto no Capítulo II desta Tese, foram sendo transformados em risco — estava sob o cálculo econômico e político. Destaco que não se tratava de um cálculo simples ou de uma relação direta entre os mecanismos de reclusão e de repressão e a economia, mas de uma das condições que possibilitaram que se racionalizasse um modo de tratamento a esses outros. Morgenstern

(2016) ao analisar as práticas de correção, traz que os procedimentos de poder observados nas práticas de correção dos indivíduos constituíram-se de modo distinto no interior das racionalidades. Na perspectiva da autora, nos procedimentos de poder soberano, havia uma subjetividade investida de punição; nos procedimentos de poder relacionados à disciplina, havia uma subjetividade investida de correção; já nos procedimentos de poder relacionados à segurança, havia uma subjetividade investida de prevenção. Os procedimentos de poder e as subjetividades foram se deslocando. Igualmente, os procedimentos e os modos de exercício do poder para defender a sociedade desses outros — inventados, potencializados e marcados a partir de uma norma, que está em constante deslocamento — também foram se modificando. Hoje, quando percebemos as políticas de inclusão que atuam no gerenciamento dos casos de risco, também notamos uma aproximação, uma tendência a se diminuírem os chamados custos sociais. Nessa medida, hoje talvez seja possível considerar que, além do interesse sobre os sujeitos — nomeados como obesos, doentes, deficientes, excluídos sociais, em situação de vulnerabilidade social, com problemas mentais, etc. — somam-se interesses nos mecanismos de inclusão, nos procedimentos de poder que atuam sobre os indivíduos, racionalizados num sentido econômico. Ainda é preciso defender a sociedade dos casos considerados como riscos sociais, mas as tecnologias, os procedimentos e os modos de tratamento são outros.

O movimento de *inclusão como rede*, que põe em circulação programas, políticas e leis, aciona sujeitos, estabelece a inclusão como verdade e instaura-se nos mais variados setores da sociedade, pode ser considerado como uma das estratégias ou uma das tecnologias de poder para defender a sociedade. É um movimento que convoca uma diversidade de atores e, dentre esses, os professores de Educação Física. O olhar para o presente e para a forma como muitos docentes são constituídos e governados no movimento de *inclusão como rede* levou-me a problematizar as condições que possibilitaram tais engendramentos, retomando o que foi problematizado na Parte II desta Tese. Na intenção de discutir o *a priori* histórico que estabeleceu os sujeitos hoje, retomo brevemente as práticas que constituíram a Educação Física para destacar como o sujeito professor de Educação Física foi sendo engendrado em diferentes operações de poder que foram se modificando.

Quando Rui Barbosa (1883; 1884) se pronuncia a favor da Ginástica, tendo por base os países europeus, anuncia as benesses dessa prática, a qual, dentre outras coisas, seria capaz de produzir sujeitos mais saudáveis e disciplinados, melhorando a sociedade brasileira. Na Europa, as práticas ginásticas haviam sido adotadas visando, de um modo geral, a ações sobre os corpos, que deveriam constituir-se disciplinados e precisavam ser vigiados e vitalizados no

interior da população. Na Alemanha, a Ginástica objetivava tornar os corpos saudáveis e fortalecer o ideal nacionalista; na Suécia, era visado o reforço físico, moral e pedagógico; já na França, devido à preocupação com a crescente urbanização e os problemas dela decorrentes, foi pensada uma ginástica voltada para a saúde.

No Brasil, na República, as práticas que constituíram a Educação Física eram, inicialmente, exercícios individuais com caráter militar e tinham por objetivo disciplinar, fortalecer e moldar os corpos. Suas características confundiam-se com os preceitos de instituições militares e médicas. Como já citei, eram necessários corpos fortes e disciplinados, que servissem aos princípios militares e mostrassem o aperfeiçoamento moral e social da raça. Num momento em que tínhamos um país marcado pelos resquícios da escravidão, pela grande entrada de imigrantes europeus e pelo crescimento dos centros urbanos sem nenhum planejamento ou saneamento, era preciso estabelecer uma identidade nacional que representasse o país e, ao mesmo tempo, colaborasse para o enfrentamento das mazelas sociais que se estabeleciam. Discursos sanitaristas, higienistas e eugenistas ganhavam espaço nesse contexto, colocando a Educação Física como um modo de difundir hábitos de higiene, aperfeiçoar a raça brasileira e aprimorar individualmente a saúde. Dos responsáveis por tais práticas, exigia-se conhecimento de anatomia, fisiologia, arte dos países europeus e história. Deveriam sentir-se felizes e seguros de si e ser disciplinadores (BARBOSA, 1882; 1883). O comportamento dos responsáveis por tais práticas, de acordo com Fernando de Azevedo, deveria aproximar-se do de um higienista, de um médico (AZEVEDO, 1960).

Há uma produção de estratégias da ordem do biopoder: intervenções no corpo físico e no corpo social, numa vontade de tornar os sujeitos disciplinados, fortes, moralmente melhores, constituindo o que seria uma sociedade brasileira. Eram estratégias que, também por intermédio das práticas conectadas à área da Educação Física, procuravam defender a sociedade pelo fortalecimento da nação, protegendo-a das inúmeras mazelas que se instalavam: crescimento da urbanização sem saneamento, água ou moradia; proliferação de doenças; lotação dos centros urbanos, vinda de imigrantes europeus e êxodo rural; o perigo gerado pelas situações de guerra que eclodiam na Europa e pelas revoltas internas no país. Nessa perspectiva, as práticas que se relacionavam à Educação Física eram tidas como capazes de fortalecer o corpo, prevenir doenças, corrigir a postura, higienizar e melhorar a raça. Esse era o papel dos responsáveis pelas práticas de Educação Física, esses eram os outros, e esse era o modo de defesa ou o modo de conduzir as condutas. Essas eram as tecnologias de poder que constituíam subjetividades.

A obrigatoriedade da Educação Física nas escolas, por intermédio da Constituição Federal de 1937, fixa como objetivo preparar os indivíduos para cumprirem o dever com a segurança nacional e melhorar as capacidades físicas do corpo. Com o processo de industrialização do Estado Novo, a Educação Física também entrava como uma forma de compensar forças por intermédio do esporte e da saúde, preparando para as fábricas ou para o exército. Com o Decreto 3.199 de 1941, o esporte começa a assumir uma centralidade nas práticas da Educação Física brasileira. Os processos políticos que seguiram, culminando com a instauração de uma Ditadura Militar a partir de 1964, reforçaram a centralidade do esporte. A Educação Física tornou-se importante para colaborar na ideia de mostrar uma nação desenvolvida e, ao mesmo tempo, criar sujeitos com aptidão física para o trabalho. Era uma Educação Física vista como condicionante de aptidão física, mental e psicossocial da população. Nesse contexto, a Resolução nº 69, de 6 de dezembro de 1969, vem confirmar as ideias que se estabeleciam no momento, haja vista a determinação para que os cursos superiores de graduação em Educação Física se dividissem em: formação do professor de Educação Física com licenciatura plena e formação do técnico esportivo. Nessa medida, o esporte ganhava ainda mais corpo dentro do cenário político.

Os critérios de distinção entre os que praticariam ou não Educação Física na escola ajudam a perceber o que estava sendo tomado como verdade. No artigo 6º do Capítulo II do Decreto 3.199/1971, estava estabelecido:

**CAPÍTULO II - Compensação e Controle:**

Art. 6º: Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas:

- a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas;
  - b) aos alunos maiores de trinta anos de idade;
  - c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa;
  - d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento.
- (BRASIL, 1971).

Pelas normas instituídas no artigo 6º do Decreto 3.199/1971, os que já trabalhavam não precisariam participar da Educação Física, nem os maiores de 30 anos. Na concepção de uma Educação Física que tinha entre seus objetivos preparar para o trabalho, aqueles que já trabalhavam não necessitariam passar por tal prática. Também os que estivessem prestando serviço militar eram excluídos, pois, como havia uma aproximação das práticas da Educação Física de um viés militar, aqueles que já executavam essa prática na instituição militar não

precisariam realizá-la na escola. Além desses, os alunos que apresentavam laudo médico estavam excluídos. Numa Educação Física que se destinava à aptidão para futuros atletas, preparação para o trabalho ou para o exército, o aluno com restrição médica não era incluído. Cabe destacar que, ainda hoje, a Lei de Diretrizes e Bases, a LDB 9394/96, prevê a Educação Física como facultativa para os sujeitos que: cumpram jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; tiverem mais de 30 anos de idade; estiverem prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiverem obrigados à prática da educação física; estiverem amparados pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; tenham prole (BRASIL, 1996).

As práticas retomadas acima já estavam a cargo de professores de Educação Física, pois, desde 1939, se tornou obrigatória a formação para atuar na área. 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 — conforme mostrado nas Figuras 7, 8 e 9 aqui apresentadas —, 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 certas 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 as tecnologias de poder se dirigiam aos corpos. Necessárias para o liberalismo, essas ações tornavam os corpos úteis no interior da população, colaborando para sua gestão e controle — uma captura dos corpos em nome de uma sociedade de segurança gestada nos princípios liberais.

De acordo com Lemke (2014), para Foucault, nos anos 1970 na Europa, no ápice da violência de esquerda, os Estados nacionais, em nome do combate ao terrorismo, suspenderam direitos civis e estabeleceram um aparato de controle e supervisão, desvalorizando as formas legais de regulamentação e desenvolvendo um regime de segurança autoritário que ultrapassava os códigos legais. Nesse sentido, “as bases da política de segurança não estão no contrato social, mas no ‘pacto de segurança’ entre Estado e população que explicitamente transgride os limites legalmente definidos da intervenção do Estado” (LEMKE, 2014, p. 115). Há um nível permanente de medo causado pelas ameaças e pelas incertezas legais.

O liberalismo, no sentido em que eu o entendo, esse liberalismo que podemos caracterizar como a nova arte de governar formada no século XVIII, implica em seu cerne uma relação de produção/ destruição [com a] liberdade [...]. É necessário, de um lado, produzir a liberdade, mas esse gesto mesmo implica que, de outro lado, se estabeleçam limitações, controles, coerções, obrigações, apoiadas em ameaças, etc. (FOUCAULT, 2008b, p. 87).

Segundo Avelino (2011b), ao lado da produção de liberdades, foram colocados mecanismos de poder coercitivos para “balancear as novas liberdades econômicas e sociais. Não teria sido possível, conforme Foucault, liberar os indivíduos sem a adoção de processos para a correção de suas condutas” (*ibidem*, p.94). Os mecanismos que faziam parte da racionalidade brasileira transitaram nesses pontos. As ditaduras estabelecidas no Brasil também respondiam aos princípios liberais, em que as liberdades eram produzidas dentro de um círculo de medo por forças que conduziam os corpos e as condutas dos sujeitos em nome da segurança da nação, ou seja, subjetividades eram engendradas em nome dos mecanismos de segurança. Conectados a esses mecanismos pelo estabelecimento de suas funções de sujeito, os professores de Educação Física também tinham suas práticas dispostas em nome da segurança e da iminência dos pensados perigos de ordem externa — guerras e revoltas que eclodiam na Europa — ou de ordem interna — fenômenos desorganizados de urbanização sem saneamento, entrada de imigrantes, passagem de indivíduos contrários ao regime brasileiro, êxodo rural e revoltas internas no país, caracterizando práticas que também conduziam e governavam os professores.

Tal modo de racionalizar o poder não finda com o liberalismo e reconfigura-se nas formas de vida neoliberais. De acordo com Castro-Gomez (2010), as tecnologias de risco estudadas no século XIX são diferentes das tecnologias de risco do início do século XXI. As primeiras tinham como objetivo um modo de socializar o liberalismo utilizando-se dos



dispositivos de segurança; as segundas já não se ocupariam de uma questão social, mas de uma responsabilização individual. O objetivo é construir sujeitos responsáveis, capazes de assumir os riscos de suas próprias ações. A responsabilidade pela melhora das condições de vida recai sobre os indivíduos. Na perspectiva de Lemke (2014), ao assumirem os riscos de suas ações, nasce nos sujeitos o medo do fracasso, que, aliado a uma ameaça de desemprego e à ansiedade quanto ao futuro, estimula ações de planejamento e prudência.

O medo transforma indivíduos saudáveis em pessoas assintomaticamente doentes, das quais se espera que tomem medidas preventivas, realizem regularmente check-ups para supervisionar e controlar os riscos que correm em seus corpos. Aqui, o medo é um instrumento para cultivar um senso de suscetibilidade e vulnerabilidade. No contexto do governo neoliberal, o medo é a base e o motivo para a constituição do sujeito responsável, confiável e racional (LEMKE, 2014, p. 118).

As formas neoliberais de governo têm contribuído para que se produzam inseguranças e medo. Nesse jogo de produção de riscos e de estímulo aos medos individuais ou, como ainda aponta Lemke (2014), nesse “imperativo perigoso de preempção, prevenção e previsão” (p. 127), é preciso defender-se. Fraga (2005) ao tratar da biopolítica informacional — com vistas a pautar decisões, assombrar escolhas e ativar certos estilos de vida nos corpos dos sujeitos — e da noção de risco aponta:

A noção de risco, portanto, vai funcionar como uma espécie de “cárcere privado” da biopolítica informacional, pois ao multiplicar o sentimento de vulnerabilidade dos corpos diante dos infortúnios da vida, cava o espaço necessário para a incorporação do vocabulário, práticas e técnicas destinadas à autorregulação [...] (FRAGA, 2005, p. 84).

Nessa perspectiva, é possível considerar que o gerenciamento dos riscos via políticas de inclusão que objetivam normalizar e governar a vida dos sujeitos encontra solo fértil numa forma de vida que produz medo e insegurança nos indivíduos, os quais devem aprender a ser autorregulados e cuidar de si para evitar as inúmeras mazelas que podem lhes ocorrer. Uma noção de risco que, em certa medida, ganha potência com a ideia de medo e de insegurança. Ao professor de Educação Física, que está capturado e atua nessa rede, cabe incluir, acolher, cuidar, colaborar na superação de situações de vulnerabilidade social, diminuir desigualdades, educar para a autonomia e para escolhas corretas em termos de saúde e cuidados de si. As ações dirigem-se a formas de subjetividades que saibam gerenciar riscos. São ações que

diminuem o custo social, na medida em que os riscos —“os inimigos a serem combatidos”, que estão sempre em deslocamento e em produção — estão sendo gerenciados e prevenidos.

Assim, dentro da possibilidade de pensar que as práticas do professor de Educação Física estiveram, por muitas vezes, conectadas à defesa da sociedade e que esses docentes foram sendo constituídos por diferentes procedimentos de poder, suas subjetividades também estiveram relacionadas a esses diferentes procedimentos de poder. As práticas que constituíram a Educação Física eram marcadas por uma busca pela disciplina, pela ordem, pela moral, pelo nacionalismo e pelo fortalecimento dos corpos e melhoramento da raça. Uma intervenção biopolítica no corpo social e individual na intenção de conduzir a vida. O intuito estava relacionado com a ideia de normalizar os sujeitos considerados desviantes. Hoje ainda temos práticas normalizadoras, mas a ênfase é outra e as estratégias tiveram um refinamento. Tínhamos um sujeito professor que defendia a sociedade em nome dos perigos e riscos num plano com ênfase coletiva e hoje se acentua numa defesa da sociedade em nome do gerenciamento de riscos, num plano com ênfase individual, onde cada um deve ser capaz de regular suas ações e cuidar de si.

## 7.2 SER SUJEITO, SER PROFESSOR, SER REDE

*Eu chamaria de subjetivação o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si. (FOUCAULT, 2004a, p. 262).*

Implicado pelos diferentes modos de objetivação e de subjetivação — práticas atuais, currículos, formação inicial, regimes de verdade — que o colocaram no movimento de *inclusão como rede*, o professor de Educação Física também é acionado para dispor estratégias que se afinam com esse movimento, trabalhando em prol da rede. Ao professor são direcionados os currículos e os manuais de como atuar com cada prática e é esperado que ele se torne um professor preocupado com os que estão sob o cálculo do risco, ou seja, que se torne um professor inclusivo, ele é acionado pela rede. Importa salientar que a rede pode ser considerada uma das possibilidades para organização de uma consciência de si (FOUCAULT,

2004a), além de, como já dito, ser possível seu engendramento na racionalidade neoliberal em que vivemos. O neoliberalismo, como forma de vida do presente, possibilita condições que legitimam a existência da rede. Os sujeitos, as instituições, as organizações, os programas, as políticas, as ações, as leis, as tecnologias e as técnicas que compõem a rede estão nessa disposição em função do tempo presente. É o nosso atual modo de vida que os confirma e os dispõe na rede.

As políticas de inclusão presentes na rede podem ser compreendidas como tecnologias de poder capazes de constituir subjetividades e de atuar na condução das condutas, imprimindo modos de ser professor de Educação Física, preparado para a lógica do gerenciamento de riscos e apto a conduzir a si e aos outros como sujeitos também capazes de regular suas ações e de cuidar de si. Uma subjetividade docente inclusiva, de acordo com Menezes (2011), preocupa-se consigo e com os outros e, ainda, como afirmam Lopes e Dal'Igna (2012), uma subjetividade docente inclusiva permite aos professores realizarem operações sobre suas condutas no sentido de curvarem-se à inclusão como uma verdade para a qual precisam contribuir.

Embora, na *inclusão como rede*, outros sujeitos sejam requisitados a participar e a ser responsáveis pela inclusão de si e dos outros, aqui volto meu olhar para o professor de Educação Física. Nessa rede, não há uma especificidade de saberes para esse professor, mas, como outros, o professor de Educação Física pode ser considerado como aquele que, dentre outros papéis, também tem sua função conectada ao gerenciamento de riscos, afinado com a forma de vida neoliberal. Quando são analisados os materiais produzidos pelas ações governamentais — como os manuais dos programas, os cursos destinados aos professores, as diretrizes dos projetos, etc. — salta aos olhos a importância atribuída ao gerenciamento dos riscos e a inclusão dos sujeitos em distintas normas, diminuindo saberes tidos como específicos da Educação Física.

Contudo, cabe reafirmar que as condições que possibilitaram sua entrada e permanência na rede foram se constituindo em outras situações e por outras práticas. É possível, por exemplo, considerarmos que as práticas constituintes da área da Educação Física, ao serem configuradas como estratégias que defenderam a sociedade brasileira dos mais diversos perigos e riscos pensados no interior de cada racionalidade, possibilitam à Educação Física e ao professor serem entendidos como potenciais para operar no gerenciamento dos riscos na Contemporaneidade. Quando foram analisadas práticas que constituíram a Educação Física, é possível destacar que diferentes estratégias estiveram

mobilizadas para fazer dessas práticas tecnologias de normalização dos sujeitos em nome da segurança da população. Eram ideais relacionados ao disciplinamento dos corpos, melhoramento da raça, fortalecimento do corpo, aperfeiçoamento moral e prevenção de doenças. Já na racionalidade política brasileira atual, o professor de Educação Física defende a sociedade trazendo à norma os obesos, doentes, deficientes, excluídos sociais, em situação de vulnerabilidade social, com problemas mentais, etc. Também há um deslocamento de estratégias coletivas para um acento na responsabilização individual. Não é o extermínio ou enclausuramento do corpo desses sujeitos, mas um governo, uma condução das condutas de cada sujeito. Como já dito neste trabalho, ainda é preciso defender a sociedade dos casos considerados como riscos sociais, mas as tecnologias, os procedimentos e os modos de tratamento são outros.

Além disso, também mudaram os modos de objetivação e de subjetivação que constituíram e constituem os professores. Assim, considerando que ao olhar para as práticas também se olham para os modos de objetivação e de subjetivação que constituem os sujeitos, argumento que as diferentes práticas citadas nesta Tese, conectadas a regimes de verdade, operaram na constituição das subjetividades de professores de Educação Física. Destacam-se as práticas em que esses docentes atuaram e as ações governamentais que atravessaram, constituíram ou regularam essas práticas, bem como os currículos dos cursos de formação, os quais são considerados como modos de objetivação e de subjetivação.

Nessa reflexão, a Educação é vista como uma potente estratégia que se dirige aos professores para que se inclinem à inclusão como verdade e a tomem para si. Como destacado em outras seções, as práticas educativas possuem lugar privilegiado no movimento de *inclusão como rede*, capturando os indivíduos durante suas formações, na sua atuação enquanto professores e em outros momentos de suas vidas. A formação inicial, por exemplo, está repleta de saberes em formas de disciplinas e objetivos que colocam a inclusão como verdade. Nas práticas atuais dos docentes, há uma proliferação de manuais que pretendem ensinar ao professor como agir, como trabalhar com seus alunos, além de dizerem quais são os conhecimentos, saberes e valores válidos. Além disso, a lógica do aprender para toda a vida está presente na *inclusão como rede*, estimulando que se aprenda a cuidar de si, que se responsabilize por seus riscos e pelos dos outros e os gerencie, investindo em seu capital humano para tornar-se melhor. Cada um deve estar, cada vez mais afinado com a verdade deste tempo e, assim, talvez, mais apto a concorrer. Considero, nessa perspectiva, que, ao ser capturado pela rede e ao tomar a inclusão como uma verdade para a qual deve colaborar, o

professor passa a investir em seu capital humano para tornar-se cada vez melhor e permanecer no jogo.

Foucault (2008b), tratando da Teoria do Capital Humano desenvolvida pelo economista da Escola de Chicago Theodore Schultz, afirma que esse capital humano é composto por elementos inatos e elementos adquiridos. Para o autor, é sobre os elementos adquiridos, ou seja, “da constituição mais ou menos voluntária de um capital humano no curso da vida dos indivíduos, que se colocam todos os problemas e que novos tipos de análise são apresentados pelos neoliberais” (*ibidem*, p. 315), destacando-se a necessidade de investimento educacional, entendido como algo muito mais amplo do que o aprendizado educacional ou profissional. Para Foucault, o capital humano orientaria:

[...] as políticas econômicas, mas também as políticas sociais, mas também as políticas culturais, as políticas educacionais, de todos os países desenvolvidos. Do mesmo modo, também, a partir desse problema do capital humano, podem ser repensados os problemas da economia do terceiro mundo. E a não-decolagem da economia do terceiro mundo, como vocês sabem muito bem, está sendo repensada agora, não tanto em termos de bloqueio dos mecanismos econômicos, mas em termos de insuficiência de investimento do capital humano. (FOUCAULT, 2008b, p. 319).

Sobre essas considerações de Foucault, Castro-Gomez (2010) afirma que as estratégias de formação do capital humano na sociedade neoliberal funcionam como estratégias biopolíticas. Segundo o autor, cada um deve tornar-se empregável; para isso, é necessário investir em si mesmo mediante uma formação técnica, ensino superior, etc. Tal esforço fará com que os sujeitos, ao cultivarem seus poderes de gerir seus riscos, tenham orgulho de si mesmos. Assim, se o sujeito estiver desempregado, a responsabilidade será sua pela “incapacidade de incrementar seu capital humano, quer dizer, pela sua falta de habilidades autogerenciais” (CASTRO-GOMEZ, 2010, p. 201 – tradução minha).

Considero que, por diversas estratégias que constituem a subjetividade do professor de Educação Física que está na rede, esse docente é estimulado a investir em seu capital humano para permanecer no jogo. O professor deve investir para tornar-se cada vez mais afinado com um perfil esperado dos docentes nos dias de hoje o que, ao mesmo tempo, pode afastar o medo e a insegurança de não ter um emprego. Um perfil, como analisado nos PP dos cursos de formação inicial em Educação Física, que passa por traços de um professor que saiba incluir, que seja ético, autônomo, crítico, reflexivo, cidadão, ativo, participativo e colaborativo; um professor que saiba atuar com populações especiais, que considere os alunos

com necessidades especiais e as crianças e adolescentes em situação de risco no desenvolvimento de suas práticas. Como discutido, já na Resolução de 2004 — que regula os cursos e está em vigor até a presente data —, é possível enxergar as entrelinhas das políticas de inclusão hoje materializadas como ações governamentais na forma de programas e leis, atravessando, constituindo ou regulando as práticas atuais docentes. A Resolução estabelece, por exemplo, que o graduado em Educação Física possa intervir no campo da promoção, da prevenção, da proteção e da reabilitação da saúde, além de participar das equipes multiprofissionais, gerenciá-las e identificar as necessidades dos vários grupos e dos portadores de deficiência. Trata-se de estratégias que, mobilizadas pelo movimento de *inclusão como rede*, estão presentes nas práticas atuais dos professores de Educação Física e nos cursos de formação inicial.

Portanto, retomo a afirmação de que o professor, além de ser incluído, também se inclina à inclusão como uma verdade para a qual deve colaborar e trabalhar a favor, ratificando sua presença na rede como um importante braço do Estado. Essa ação, examinada sob a égide da governamentalidade, é compreendida como uma operação que une um governo político com um governo ético, em que os modos de objetivação e de subjetivação se cruzam entre o governo dos outros e o governo de si. Tem-se uma operação em que podemos pensar nos efeitos de um poder de verdade — inclusão como um imperativo, como algo bom para todos e como uma verdade deste tempo — constituição de subjetividades docentes.

O professor de Educação Física, que está na rede, tem suas práticas voltadas à prevenção e à promoção da saúde, à remoção de zonas tidas como vulneráveis, à inclusão e à educação para que todos assumam esses princípios. Ao atuar no NASF, busca a inclusão e a educação de todos para os cuidados com a sua saúde; o trabalho no CAPS é uma ação que inclui os indivíduos em uma rede de conhecimentos e de estratégias de controle e de cuidado na busca pela reinserção social dos sujeitos; trabalhar nas Academias da saúde significa educar para que cada um seja responsável pelo cuidado com a sua saúde; envolver-se com os programas Atletas na Escola, Esporte na Escola, Mais Educação e Segundo Tempo relaciona-se à diminuição do risco social; além desses, atuar nas escolas no âmbito da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem intrínseca relação com operações de inclusão. Ao estar nessa rede, ser constituído e tomar seus valores como verdade, o professor que pretende permanecer nesse jogo deverá constantemente investir em seu capital humano para gerenciar suas capacidades de permanência. Deverá educar-se,

investir em cursos, procurar aperfeiçoar-se para, cada vez mais, estar apto a concorrer e afastar de si os fantasmas do medo e do fracasso.

Poderíamos pensar que os professores de Educação Física capturados pelo movimento de *inclusão como rede* vão se constituindo como sujeitos inclusivos, responsáveis por conduzir condutas e educar os diferentes sujeitos como parte de estratégias de gerenciamento dos considerados em risco. São professores que ajudam a construir e a dispor a rede, divulgando e trabalhando em prol da inclusão, colocando também nessa rede a seiva da prevenção, do controle e do autogerenciamento. São sujeitos responsáveis por conduzir outros a tornarem-se autorregulados, empreendedores de si e aptos a gerenciar suas vidas, suas aprendizagens. Desse modo, talvez seja possível governar os variados modos de vida, aproximando-se todos de um lugar seguro e desejável.

Reforço a discussão trazendo exemplos de como alguns professores têm se inclinado às práticas atuais — práticas essas conectadas a uma política inclusiva e parte do movimento de *inclusão como rede* que as atravessa, as constitui ou as regulam — tomando os seus pressupostos como uma verdade. Refiro-me aos trabalhos levantados na pesquisa dos periódicos, citados no início desta Tese e disponíveis nos apêndices da pesquisa. O compêndio desses materiais que tratam das práticas atuais dos docentes de Educação Física evidencia um apoio, da maioria dos pesquisadores, a essas práticas. Mais do que isso, é interessante ver que as pesquisas não apontam um posicionamento desfavorável a tais práticas. Embora haja colocações que ponderam sobre o modo como essas práticas estão sendo executadas ou sobre o trabalho que está sendo desenvolvido pelos professores de Educação Física, muitas das pesquisas acabam por falar da necessidade de se investir na formação de professores para que tais práticas sejam mais bem desenvolvidas por esses docentes. Nota-se que a Educação é ratificada como central no processo. Reivindica-se que os futuros professores tenham em suas graduações os saberes e os princípios que regulam as práticas atuais. A seguir, relaciono passagens de alguns dos artigos analisados que evidenciam essa afirmação:

Concluiu-se a necessidade de *investir na formação específica dos docentes*, no apoio multidisciplinar, na diferenciação curricular, nas infraestruturas e na participação ativa de toda a *comunidade educativa*. (MARTINS, Celina Luísa Raimundo. Educação Física Inclusiva: Atitudes dos Docentes. In: *Revista Movimento*, Capa, vol. 20, n. 2, abr/jun, 2014 — grifos meus).

O estudo permite evidenciar que os professores de educação física reconhecem a inclusão como uma necessidade pedagógica, *porém a formação continuada e a prática pedagógica carecem de aprendizagens e avanços nessa área*. (FALKENBACH, Atos, et al. A Inclusão de

Crianças com Necessidades Especiais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. In: *Revista Movimento*, Capa, vol. 13, n. 2, 2007 — grifos meus).

Os professores apesar de conscientes do processo de inclusão possuem dúvidas sobre suas implicações e articulação de seus conhecimentos para atuar. *Uma Educação Física de qualidade necessita verificar e potencializar o conhecimento que permeia os professores*, constituindo assim uma atuação adequada a todos os alunos. (SILVA, Afonsa Janaína; DUARTE, Edison; ALMEIDA, Júlio Galvão. Campeonato Escolar e Deficiência Visual: o discurso dos professores de Educação Física. In: *Revista Movimento*, Capa, v. 17, n. 2, abr./jun. 2011 — grifos meus).

Aponta-se para a *importância da Educação Permanente e a reestruturação da graduação, de modo a aproximar as práticas da Educação em Saúde com a realidade social*. (BASEN, Candice Boppré, et al. A Estratégia Saúde da Família como objeto de Educação em Saúde. In: *Revista Saúde e Sociedade*, Capa, v. 16, n. 1, 2007 — grifos meus).

*O apoio matricial propiciou a construção coletiva de saberes em saúde mental*, garantiu espaço de cuidado aos Agentes Comunitários de Saúde e fomentou a construção de redes do cotidiano, estimulando a articulação entre saúde mental e saúde da família de forma a favorecer o exercício da cidadania e a autonomia dos sujeitos sobre sua própria saúde. (SILVA, Cristiane Batista; SANTOS, Josenaide; SOUZA, Rosemare. Estratégia de Apoio em Saúde Mental aos Agentes Comunitários de Saúde de Salvador-BA. In: *Revista Saúde e Sociedade*, Capa, v. 21, n. 1, 2012 — grifos meus).

Em ambos os grupos, os escores do pós-teste são significativamente maiores que os do pré-teste, indicando que as atitudes sociais de futuros professores do Ensino Fundamental, em relação à inclusão, se tornaram mais favoráveis. *É discutida a importância de se incluírem no currículo de formação de professores atividades capazes de modificar suas atitudes sociais*. (OMOTE, Sadão, et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. In: *Paideia*, Capa, v. 15, n. 32, 2005 — grifos meus).

A título de considerações finais *indica-se procedimentos relacionados à implementação de programas de formação continuada*, assim como à realização de pesquisas numa perspectiva relacional em contextos educacionais que se pretendem inclusivos. (CRUZ, Gilmar Carvalho; FERREIRA, Júlio Romero. Processo de Formação Continuada de professores de Educação Física em contexto educacional inclusivo. In: *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, Capa, v.19. n.2, 2005 — grifos meus).

*Este programa contribui para a democratização do esporte, diminuição das situações de risco social dos alunos, além de capacitar professores de Educação Física*, monitores e estudantes de graduação, objetivando assim, uma gestão pública ampliada. (ENGELMAN, Selda; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Gestão Pública em Rede: o caso do Programa Segundo Tempo – Ministério dos Esportes In: *Revista da Educação Física (UEM)*, Capa, v.23, n.4, 2012 — grifos meus).

Nota-se a *necessidade de investimento político e acadêmico para definição de estratégias coletivas que contribuam para a consolidação do NASF e integração do profissional de Educação Física* na rede de assistência pública em saúde. (SANTOS, Sueyla; BENEDETTI, Tânia R. Bertoldo. Cenário de implantação do Núcleo de Apoio à Saúde da Família e a inserção do profissional de Educação Física. In: *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, CAPA, v. 17, n.3, 2012 — grifos meus).



Sobre isso, *é lamentável a pouca prioridade dada a promoção da saúde nos cursos de formação inicial na área da saúde [...]. A formação inicial na área da saúde deve ser rediscutida com urgência.* Somente assim poderemos preencher os inúmeros espaços de trabalho proporcionados pelo Sistema Único de Saúde. (HALLAL, Pedro C. Academia da Saúde: mais um passo na direção certa. In: *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, Capa, v. 16, N. 2, 2011 — grifos meus).

Os resultados nos mostraram que *o processo de inclusão em relação à Educação Física escolar encontra dificuldades para se efetivar, dada a má preparação e formação docente.* (COSTA, Vanderlei Balbino. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. In: *Revista Motriz*, Rio Claro, v.16 n.4 p.889-899, out./dez. 2010 — grifos meus).

Constatou-se que os participantes do estudo têm posicionamento favorável à inserção dos profissionais de Educação Física na ESF e que *consideram necessário repensar a formação profissional para que suas ações sejam efetivas.* (PEDROSA, Olakson Pint; LEAL, Andréa Fachel. A inserção do profissional de Educação Física na Estratégia Saúde da Família numa capital do norte do Brasil. In: *Revista Movimento*, Capa, v. 18, n. 2, abr./jun. 2012 — grifos meus).

Concluiu-se assim que *todas as disciplinas dos cursos de graduação em Educação Física deveriam fornecer algum conteúdo sobre como cada uma delas poderia lidar com as pessoas portadoras de deficiência*, para que, juntas, possam formar um educador capaz de atender às necessidades especiais desses alunos. (FILUS, Josiane F, MARTINS Jr. Joaquim. Reflexões sobre a formação em Educação Física e a sua aplicação no trabalho junto às pessoas com deficiência. In: *Revista da Educação Física UEM*, capa, v. 15, n. 2, 2004 — grifos meus).

Metodologia: utilizou-se a técnica de Grupo Focal com a participação de onze profissionais de Educação Física vinculados a rede pública de saúde. [...] *A pesquisa identificou que há uma lacuna entre a formação do PEF e a realidade da prática profissional que atenda às diretrizes e necessidades do SUS.* A formação deve superar o modelo hegemônico biológico, centrado puramente da técnica, propondo ao aluno uma reflexão crítica da realidade social e uma nova concepção de saúde, sociedade e de sujeito. (MÉLLO, Marcia Fernanda, *et. al.* Educação Física e a rede de saúde pública: dilemas, possibilidades e desafios entre a formação e a intervenção. In: *Revista Motrivivência*, capa, v. 26, n. 43, 2014 — grifos meus).

O objetivo deste relato foi descrever uma experiência curricular inovadora realizada no curso de bacharelado em Educação Física da Universidade de Pernambuco. *A disciplina “Atividade Física e Saúde Mental” foi implantada no referido curso para suprir a lacuna existente entre a formação inicial e a intervenção profissional no campo da saúde mental.* (SILVA, Juliana, *et. al.* Atividade física e saúde mental: uma experiência na formação inicial em Educação Física. In: *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, Capa, v. 19, n.1, 2014 — grifos meus).

Considerando a relevância da atuação dos profissionais da EF no SUS, por meio do NASF, conclui-se pela *necessidade de realizar mais pesquisas e divulgação, bem como incentivar a problematização da promoção da saúde na área da EF.* (SCABAR, Thaís Gueereiro, *et.al.* Atuação do profissional de Educação Física no Sistema Único de Saúde: uma análise a partir da Política Nacional de Promoção da Saúde e das Diretrizes do Núcleo de Apoio à Saúde da Família – NASF. In: *J Health Science Inst.* 2012; 30(4):411-8. Disponível em: LILACS | ID: lil-673924 — grifos meus).

Os resultados apontaram essa inserção como positiva para a profissão e para os serviços de saúde, porém *indicaram algumas dificuldades, dentre elas, a graduação foi mencionada como insuficiente para atuar na atenção primária*. A pós-graduação foi identificada como uma das estratégias para minimizar essa insuficiência. (FALCI, Denise Mourão, BELISÁRIO, Soraya Almeida. A inserção do profissional de educação física na atenção primária à saúde e os desafios em sua formação. In: *Interface Comunicação Saúde Educação*, 17(47): 885-899, out.-dez. 2013. Disponível em: *LILACS / ID: lil-699107* — grifos meus).

Óbvio, mas ainda necessário dizer que, de um universo de 160 artigos localizados no desenvolvimento desta pesquisa, as passagens acima são breves recortes. Destaco que, pelo volume de material coletado durante a realização da Tese, outros modos de olhar para esses artigos poderão vir à tona em futuros trabalhos, pois neste momento fugiriam ao objeto proposto e ao tempo desta pesquisa. Nessa medida, por enquanto, escolho trazer apenas esses recortes, pois entendo que, para os fins da discussão que se desenrola, eles são elucidativamente suficientes.

É possível perceber nos excertos em destaque dois pontos: em primeiro lugar uma inclinação dos pesquisadores a afirmarem essas práticas como verdades e, em segundo lugar nota-se uma reverberação dessas práticas nos artigos, nos quais, de certo modo, reivindica-se que os saberes que as envolvem façam parte da formação de professores. Pode-se pensar que tais atitudes estão conectadas à racionalidade em que estamos vivendo, na qual as políticas de inclusão atingem os diversos sujeitos, sendo parte da forma de vida neoliberal. Ao reivindicarem que os saberes dessas práticas estejam na formação de professores, os pesquisadores que elaboraram os artigos reforçam a ideia de que somos constantemente acionados na rede e de que devemos trabalhar em favor dos seus princípios. Além de tomarem para si a inclusão como verdade, os pesquisadores também podem estar colaborando para que outros sujeitos sejam constituídos por essa verdade. Ao considerar que essas produções podem chegar aos cursos de formação de professores, é possível pensar na possibilidade dessas pesquisas serem colaborativas para ratificar as práticas atuais como uma verdade para a qual os futuros professores devem se inclinar.

Saliento que reconhecer esse modo como somos conduzidos e conduzimos os outros não significa dizer que essa é uma ação passiva, sem resistência, ou uma atitude boa ou ruim. Significa, apenas, refletir sobre os engendramentos do tempo presente. Para Foucault, “não há poder sem resistência” (FOUCAULT, 1995, p. 244) e resistir significa “nos liberarmos tanto do Estado como do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade, através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto

há séculos”. (FOUCAULT, 1995, p. 239). Também para o autor, “não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo”. (FOUCAULT, 2010a, p. 225). Talvez, ao compreender tais arranjos, possamos ter a possibilidade de escolher se iremos fazê-los de outro modo.

Recupero a perspectiva de Aquino (2013) para afirmar que assistimos a um processo que busca a governamentalização da alma docente, compreendendo que somos conduzidos por estratégias que atingem nossas almas. 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, 2004a). 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 — como foram quando eram avaliados para ingressar nos cursos, os modos de subjetivação atingem diretamente o que está sendo chamado de alma. Esses modos de subjetivação direcionam-se às vontades, aos desejos, ao intelecto dos professores.

Para Foucault (2011), “governar pessoas não é forçá-las a fazer o que o governo quer; é sempre um ponto de equilíbrio, com complementaridades e conflitos entre técnicas que garantem a coerção e os processos pelos quais o sujeito é construído e modificado por ele mesmo” (*ibidem*, p. 156). Ao pensarmos que as políticas de inclusão dispostas no movimento de *inclusão como rede* almejam atingir aqueles que foram fabricados como risco e governá-los, conduzi-los, podemos supor que as relações entre inclusão e neoliberalismo possibilitam, entre outras coisas, conhecer cada vez mais os indivíduos, posicioná-los no jogo e ampliar sua participação e produtividade por meio da circulação. Entender que os professores de Educação Física por vezes são convocados e atuam na rede também é compreender que esse é um jogo possível dentro do neoliberalismo como forma de vida. Neste momento, olhar com as lentes da governamentalidade — no cruzamento das ações de governo com as ações de subjetivação e as técnicas de si — permite-me pensar que esse é o modo como estamos sendo conduzidos nos dias de hoje. Como aponta Foucault, “talvez nosso problema hoje seja o de descobrir que o sujeito não é nada além da correlação histórica das tecnologias de si construídas em nossa história” (FOUCAULT, 2011, p. 186).

Na seção anterior foi retomado que as práticas dos professores de Educação Física foram atravessadas por uma vontade de disciplina, de ordem, de moral, de nacionalismo, de melhoramento da raça e de fortalecimento do corpo. As práticas possuíam forte acento biopolítico para a condução da vida procurando normalizar aqueles que escapavam das distintas normas. Nessa perspectiva, a constituição e a formação desses docentes sempre estiveram conexas a uma ideia de defesa da sociedade, mas para uma ação, talvez, mais coletiva em que, também, o corpo dos professores era um dos alvos. Todavia, como visto, as tecnologias de poder que constituem os professores nos dias de hoje, as práticas e os saberes que compõem os cursos de formação docente sofreram um deslocamento. Os docentes são conduzidos a tornarem-se inclusivos, a saberem acolher a cuidar do outro e a educar os diferentes sujeitos a compreenderem e a se responsabilizarem pelo gerenciamento dos mais diversos riscos que podem lhes acometer. O professor se constitui de maneira distinta e, desse modo, suas ações também são diferentes. Nos dias de hoje, a atuação do professor de Educação Física nas práticas analisadas nesta Tese — que se constituiu diferentemente em outras racionalidades — possui um acento na inclusão e na condução das condutas para que cada um seja acionado e educado a responsabilizar-se sobre si e a cuidar de si, desejando permanecer incluído nas mais diversas normas: permaneça fora de zonas de vulnerabilidade e risco social, esteja incluído nos cuidados com a sua saúde e conserve-se inserido socialmente.

Nessa esteira de pensamento e tendo em vista o que foi disposto até aqui, considero que algumas práticas atuais dos professores de Educação Física são parte do movimento de *inclusão como rede*, possível na forma de vida neoliberal e que dispõe a inclusão como uma verdade e como um imperativo capaz de ser uma estratégia biopolítica a serviço da segurança da população brasileira. Um movimento que, de certo modo, atua nas condições de existência, mas também configura-se com um acento de responsabilização individual e aciona práticas que buscam capturar os sujeitos que estão circulando. Uma das principais estratégias desse movimento é a Educação, a qual é acionada para resolver os problemas das mais diversas ordens. Nesse sentido, os currículos dos cursos da formação de professores podem ser vistos como uma ação que qualifica e normaliza os professores nos saberes inclusivos. Assim, os professores de Educação Física, que estão na rede, implicados pela atuação conjunta dos modos de objetivação e de subjetivação — currículos, práticas atuais, formações, verdades —, também são acionados e se qualificam para disporem práticas e estratégias que atuem sobre si e sobre os outros.

A Educação Física, formada a partir de práticas estabelecidas dentro de certas lógicas que acreditavam ser preciso defender a sociedade, foi, por sua vez, constituindo diferentes subjetividades nos sujeitos que por ela se tornaram responsáveis. Na Contemporaneidade, por exemplo, uma das ordens colocadas é a da inclusão como uma verdade a que todos devem inclinar-se. Essa verdade constitui subjetividades e, especificamente nos docentes de Educação Física, pode os constituir como sujeitos que: atuam junto aos que estão sob o cálculo do risco; são responsáveis por conduzir condutas e educar os diferentes sujeitos nos princípios da racionalidade vigente, auxiliando-os a tornarem-se autorregulados, empreendedores de si e aptos a cuidarem de si, de suas vidas e de suas aprendizagens; e ajudam a construir e a dispor a rede em práticas de controle, prevenção e gerenciamento de riscos. O professor de Educação Física, capturado, governado e que governa a si mesmo pelo movimento de *inclusão como rede*, é constituído para uma subjetividade docente inclusiva que o torna capaz de atuar em nome da segurança da população, gerenciando riscos, educando e conduzindo as condutas, numa operação em que a ênfase, agora, é na responsabilização individual.

A partir dessas considerações e tomando a governamentalidade como uma ferramenta capaz de permitir enxergar o cruzamento entre o governo político e o governo ético, volto à tese em torno da qual e pela qual me movimentei até aqui: instauradas dentro de uma racionalidade política de nosso tempo, práticas de professores de Educação Física são mediadas por um movimento, nomeado nesta Tese de inclusão como rede, o qual se faz presente na formação inicial e na constituição desses professores, os capturando e os governando como sujeitos inclusivos e capazes de voltarem suas práticas ao gerenciamento dos riscos e à defesa da sociedade.

Já em vias de finalizar minhas colocações, reafirmo que esta Tese é um convite para discutirmos nossos trabalhos e modos de pensar, sempre balizados pelas lentes que colocamos e pelas condições que nos constituíram como sujeitos, para que talvez possamos exercitar a compreensão de que “estar incluído não é um *status* que uma vez atingido, podemos viver tranquilamente. Trata-se de uma luta constante entre o estar e o não estar incluído, não nos lugares, mas nas relações estabelecidas para conviver, ensinar, trabalhar, etc., com o outro” (LOPES, FABRIS, 2013, p. 111).

Talvez seja possível, ao compreendermos o modo como somos governados, capturados, conduzidos e constituídos, escolher se desejamos fazer de outro modo as práticas que nos possibilitam estar com o outro. Para falarmos em incluir, em garantir direitos e em

melhorar as condições de vida é preciso problematizar o que estamos fazendo. A verdade é deste mundo, e sobre isso sempre temos algo a fazer. Começamos por nos desabituar com a paisagem. Esse é o convite.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS OU SOBRE OS CAMINHOS A TRILHAR...**

---

*E, nesse caso, um dos principais problemas políticos hoje em dia seria, no sentido estrito da palavra, uma política de nós mesmos (FOUCAULT, 2011, p. 186).*

As linhas finais de um trabalho como este trazem múltiplas sensações e pensamentos. Um misto de incertezas, de desafios e de vontades se abre. Sensações mediadas pela compreensão de um processo anunciado no início da Tese, qual seja, o de pensar que ao escrever também nos produzimos e nos modificamos, tornando-nos algo diferente do que éramos no início. Foucault (2011) chama atenção para o fato de o problema ser o de descobrir que o sujeito não é nada além da correlação entre as tecnologias de si engendradas na história. Nesse sentido, fazer uma política de nós mesmos implica transformar essas tecnologias. Para transformá-las, é preciso conhecê-las, esmiuçá-las, refletir sobre elas. O intuito desta Tese passou por esses processos. Ao procurar compreender o modo como o professor de Educação Física se constitui nas diferentes estratégias que englobam um governo político e ético, também possibilitou que se pensasse sobre a forma como podemos nos relacionar com cada prática.

Neste ponto, a transformação gera incertezas. Ao passar pelo processo de escrita, que me constitui e move o pensamento, as incertezas vão sendo produzidas. Numa pretensão ortodoxa de produção de uma Tese, essas incertezas não deveriam existir, pois estou aqui como alguém que estaria produzindo uma verdade. Todavia, dentro da perspectiva de análise e de pesquisa em que me encontro, o processo é justamente o inverso. Por compreender que as verdades são ilusórias, construídas e partes deste mundo, concebo que, ao produzir um trabalho como este, no lugar de se produzirem verdades, são geradas incertezas, muitas em mim e, talvez, algumas nos outros.

Por outro lado, a transformação gera desafios e vontades. Durante o processo de reflexão e de escrita, no meio das escolhas e dos caminhos tomados na construção da materialidade do trabalho, muitos pontos não são incluídos e outros tantos surgem nos

momentos finais da escrita. O conjunto desses pensamentos, que por ora não foram contemplados ou aprofundados, constitui os desafios e as vontades desta pesquisadora em continuar por essas trilhas.

A pretensão desta pesquisa foi a de compreender algumas das práticas atuais dos professores de Educação Física, problematizando as articulações dessas práticas com as políticas de inclusão, com a formação e com a constituição desses docentes. Nesse sentido, creio que não fiz muito mais do que elaborar um cenário que buscava continuamente juntar os pontos e as linhas que se multiplicavam, sem estabelecer uma verdade sobre essa questão. Os achados e os argumentos da pesquisa, dentro dessa perspectiva, podem ser vistos como transitórios, inacabados, abertos, como um processo que me ajudou a sistematizar o pensamento, não como uma verdade. No decorrer desse percurso, não era possível prever os rumos e os desafios estabelecidos neste Doutorado, mas imaginava que seria um processo que me instigaria a continuar. Então, de modo breve, retomo as proposições transitórias, para, a partir delas, indicar quais os rumos que ainda pretendo seguir.

Na primeira parte da Tese, ao considerar as conexões entre práticas atuais dos docentes de Educação Física e as políticas de inclusão, mostrei o modo como as ações que atravessam, constituem ou regulam essas atuais práticas docentes são articuladas e fazem parte de um movimento que chamei de *inclusão como rede*. Esse movimento, utilizando as práticas educativas como uma potente estratégia, divulga a inclusão como uma verdade deste tempo e como um imperativo de Estado, acionando sujeitos, instituições e organizações para atuarem em prol da rede. Ao notar esse movimento, minha preocupação estava em perceber como o professor de Educação Física estava sendo constituído e acionado nessa rede, inclusive pelo fato de minha análise ter partido das práticas desses docentes.

As análises das práticas que compõem a rede levaram-me a olhar para os arranjos que constituíram a Educação Física e os professores de Educação Física no Brasil, em busca de compreender as condições que possibilitaram práticas atuais. No cerne das análises, foi possível notar que as práticas dos professores e suas formações sempre estiveram em deslocamento e se constituíram, em certa medida, dentro de diferentes racionalidades. Dessa maneira, pude perceber que práticas atuais dos professores de Educação Física são possíveis e fazem sentido dentro dos preceitos da racionalidade neoliberal vigente em que existe uma ênfase na responsabilização e na condução das condutas de cada indivíduo e não somente no coletivo. Ao buscar pistas dessas práticas em distintos materiais — tentando fugir de uma linearidade histórica —, foi possível compreender que as tecnologias de poder que



estabeleceram a Educação Física e se dirigiram aos sujeitos responsáveis por essas práticas sempre estiveram conectadas a uma defesa da sociedade, embora com ênfases e tecnologias distintas.

A terceira parte da Tese, concentrando o olhar na constituição do professor nos enredos entre as políticas de inclusão, as práticas docentes e a formação de professores, reflete sobre o lugar que o professor, que está na rede, ocupa na racionalidade neoliberal. Ao olhar para o conjunto de manuais, leis e diretrizes oriundas das ações governamentais, é possível destacar que as diretrizes são bastante generalistas e não há uma especificidade de conhecimentos e saberes da Educação Física, mas orientações que indicam para um professor que saiba acolher, incluir, cuidar, gerenciar riscos e conduzir condutas na seiva da prevenção e da promoção da saúde. Ao mesmo tempo a educação é central no processo que conduz as práticas docentes e, de certo modo, no movimento de inclusão como rede. No bojo dessas considerações, percebe-se também o quanto a formação inicial de professores de Educação Física nas Universidades Federais gaúchas está sendo atravessada pelos saberes da ordem das políticas de inclusão.

A partir do trabalho de pesquisa desenvolvido nas três partes que compõem a Tese foi possível indicar que: instauradas dentro de uma racionalidade política de nosso tempo, práticas de professores de Educação Física são mediadas por um movimento, nomeado nesta Tese de *inclusão como rede*, o qual se faz presente na formação inicial e na constituição desses professores, os capturando e os governando como sujeitos inclusivos e capazes de voltarem suas práticas ao gerenciamento dos riscos e à defesa da sociedade.

Todavia, no desenrolar da Tese, outras vontades de pesquisa vieram à tona e, por escolhas que dizem respeito ao foco deste trabalho e mesmo ao seu tempo de execução, ficaram para o porvir. De modo incipiente, sublinho alguns pontos em que ainda pretendo investir: quais outros sujeitos são convocados a atuar na rede? Como as instituições se posicionam em relação à rede? Que processos de resistência podem ser pensados dentro do movimento de *inclusão como rede*? Quais subjetividades são constituídas nos cursos de Educação Física e quais processos de cuidado de si são acionados? Quais subjetividades estão presentes nos artigos publicados nos periódicos? Quais processos constituem os professores de Educação Física que não atuam nas práticas atuais? Eles estão na rede?

Os problemas analisados nesta pesquisa são móveis e constantes. Trata-se de um movimento vivo consubstanciado por práticas voláteis, efêmeras, em constante mudança, que acabaram por constituir um processo que gerou e ainda produz grandes desafios. Sinto-me

impelida a acompanhar e a problematizar os processos que permanecem constituindo os professores de Educação Física na Contemporaneidade. Dentre os processos que têm inquietado a área nos últimos meses, destaco 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 continuada<sup>38</sup>, produzindo tensões nas universidades, que se mobilizam para a definição das diretrizes da área da Educação Física e pensam nos efeitos disso na organização curricular dos cursos e na constituição dos futuros docentes.

Por outro lado, não é possível deixar de citar a contestada Medida Provisória n° 746 de 2016, a qual “institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n° 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências”<sup>39</sup>. Dentre as inúmeras e insidiosas ações dessa Medida Provisória, está a retirada da Educação Física do Ensino Médio, fato que, neste momento, já altera a LDB 9394/96, em vigor no Brasil:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei n° 12.796, de 2013).

§ 3º *A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental*<sup>40</sup>, sendo sua prática facultativa ao aluno (Redação dada pela Medida Provisória n° 746, de 2016 — grifos meus) [...] <sup>41</sup>.

---

<sup>38</sup> Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf). Acesso em 30 de outubro de 2016.

<sup>39</sup> Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>. Acesso em 30 de outubro de 2016.

<sup>40</sup> Até a referida Medida Provisória: “§3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”.

<sup>41</sup> Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 30 de outubro de 2016.

Os indicativos de que as práticas estão em constante movimento é notório nos dois breves destaques acima, embora haja outros tantos exemplos que não foram identificados nesta pesquisa. Ao percebermos tais movimentos, é preciso questionar: para onde caminharão tais mudanças? É possível imaginar os caminhos futuros, mas é impossível defini-los. Justamente por as práticas serem atreladas a sujeitos que constituem racionalidades e são por elas constituídos, inscrevendo verdades e constituindo subjetividades, é que a definição do porvir não é precisa. Todavia, esse entendimento não precisa ser visto como um modo de conformação, mas, talvez, como uma possibilidade de resistência.

Além disso, como um indicativo final, reforço que esta pesquisa não estava na busca por descobrir a verdade sobre um determinado número de fatos, até por compreender que esta “verdade mesmo” não existe. A vontade dirigiu-se a empreender uma análise destacando algumas das condições que possibilitam nos afinarmos com determinadas práticas e com certas verdades inventadas, as quais, pouco a pouco, vão nos constituindo como sujeitos.

Como uma professora que está na rede, coloco-me em xeque para pensar o que estou sendo, o que estou fazendo e para onde devo/posso dirigir-me. Esse é um modo de exercitar a filosofia da prática, a crítica possível, o convite para mudar o olhar.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Luís Rogério. A Constituição Histórica da Educação Física no Brasil e os Processos da Formação Profissional. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. *Anais do IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. PUCRS: 2009, p. 2244-2258.
- ALVES, Rosana Llopis. Trajetórias Femininas no Colégio Pedro II. In: ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História. *Anais do ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História*. Fortaleza, 2009.
- 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; VEIGANETO, A (orgs.). In: *Foucault filosofia e política*. BH: Autêntica, 2013. 1ª reimp.
- AVELINO, Nildo. Apresentação: Foucault e a Anarqueologia dos saberes. In: FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos: curso no Collège de France 1979- 1980: Excertos*. SP/RJ: Achiamé, 2011.
- AZEVEDO, Fernando de. “O segredo da Marathona”. In: SOCIEDADE EUGÊNICA DE SÃO PAULO. *Annaes de Eugénia*. São Paulo: Ed. Revista do Brasil, 1919, p. 115-135.
- AZEVEDO, Fernando de, et. al. Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- 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 secundário e superior*. Obras completas. Vol. IX, Tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1882.
- 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.
- BASEN, Candice Boppré, et. al. A Estratégia Saúde da Família como objeto de Educação em Saúde. In: *Revista Saúde e Sociedade*, Capa, v. 16, n. 1, 2007.
- BETTI, Mauro. *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. BH: Autêntica, 2013.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. In: *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 48, Agosto/99.

BRASIL. *Decreto nº 1331 A de 17 de fevereiro de 1854*. Aprova 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](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html). Acesso em 20 de julho de 2016.

BRASIL. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm). Acesso em: 15 de janeiro de 2015.

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. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. *Decreto 69.450 de 1º de novembro de 1971*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d69450.htm](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 nº 218, de 06 de março de 1997*. Conselho Nacional de Saúde, 1997.

BRASIL. *Lei 9.696 de 1998*. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física, Brasília: Presidência da República, 1998.

BRASIL. *Lei 10.216 de 06 de abril de 2001*. Brasília: Presidência da República, 2001.

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. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

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. 2004a.

BRASIL. *Programa Mais Educação*. Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007.

BRASIL. *Portaria Interministerial nº 3019 de 26 de novembro de 2007*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró- Saúde - para os cursos de graduação da área da saúde. Brasília: MS, 2007a.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 de setembro de 2014.

BRASIL, Ministério da Saúde. *Cadernos de Atenção Básica, n. 27, NASF*. Tiragem: 1ª edição, Brasília: MS, 2009.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Diretrizes do NASF: Núcleo de Apoio a Saúde da Família / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica*. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL, Ministério da Saúde. Portaria nº 2.488 de 21 de outubro de 2011. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica, para a Estratégia Saúde da Família (ESF) e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS). Brasília: MS, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria GM/MS n. 121, de 25 de janeiro de 2012*. Institui a Unidade de Acolhimento para pessoas com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas (Unidade de Acolhimento), no componente de atenção residencial de caráter transitório da Rede de Atenção Psicossocial. Brasília, 2012.

BRASIL, Ministério da Saúde. *Núcleos de apoio à saúde da família. Conceitos e Diretrizes*. Brasília: MS, 2013.

BRASIL, Ministério da Saúde. *Portaria nº 2.681, de 7 de novembro de 2013*. Redefine o Programa Academia da Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília: MS, 2013a.

BRASIL, Ministério do Esporte. *Manual de Orientações Esporte na Escola*. Brasília: ME, 2013b.

BRASIL. Ministério do Esporte. *Diretrizes do Programa Segundo Tempo – Esportes Adaptados*. Brasília: ME, 2013c.

BRASIL, Ministério da Saúde. *Curso de extensão em promoção de saúde para gestores do SUS com enfoque no Programa Academia da Saúde*. Brasília: MS/UNB, 2013d.

BRASIL, Ministério da Educação. *Manual Operacional de Educação Integral*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2013e.

BRASIL, Ministério do Esporte. *Diretrizes do Programa Segundo* Brasília: ME, 2014.

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](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf). Acesso em 30 de outubro de 2016.

BUJES, Maria Isabel. Infância e Risco. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 157-174, set./dez., 2010.

CANDIOTTO, César. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. In: *Filosofia Unisinos*, p. 33-43, jan/abr 2010.

CANDIOTTO, César. Cuidado da vida e dispositivos de segurança: a atualidade biopolítica. In: BRANCO, G; VEIGA-NETO, A (orgs.). *Foucault filosofia e política*. BH: Autêntica, 2013. 1ª reimp.

CASTELLANI FILHO, Lino. *A Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino (et.al). *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 2009, 2. ed. rev.

CASTIEL, Luis David. Identidades sob risco ou risco como identidade? A saúde dos jovens e a vida contemporânea. In: *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, Florianópolis, v.4, p. 02-16, jul./dez. 2007.

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

CASTRO-GOMEZ, Santiago. *Historia de la gubernamentalidad: razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo em Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Universidad santo Tomás de Aquino, 2010.

CORAZZA, Sandra. SILVA, Tomaz Tadeu. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORRÊA, Arlindo Lopes. Apresentação. In: COSTA, Lamartine Pereira. *Diagnóstico de Educação Física / Desportos no Brasil*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, Fundação Nacional de Material Escolar, 1971, 392 pp., p. 7-8.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, mai./ago., 2009.

COSTA, Vanderlei Balbino. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. In: *Revista Motriz*, Rio Claro, v.16 n.4 p.889-899, out./dez. 2010.

COUTINHO, Karyne. A emergência da psicopedagogia no Brasil. *Tese* (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

COUTINHO, Karyne; SOMMER, Luís Henrique. Discursos de sobre Formação de Professores. In: *Currículo Sem Fronteiras*. v.11, n.1, pp.86-103, Jan/Jun 2011.

COUTINHO, Silvano. Competência do Profissional de Educação Física na Atenção Básica à Saúde. *Tese* (Doutorado). *Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. USP, 2010.*

CRUZ, Gilmar Carvalho; FERREIRA, Júlio Romero. Processo de Formação Continuada de professores de Educação Física em contexto educacional inclusivo. In: *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, Capa, v.19. n.2, 2005.

DACOSTA, Lamartine. Diagnóstico de educação física/desportos no Brasil. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Fundação Nacional de Material Escolar, 1971.

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

DAMICO, José; KNUTH, Alan. O des(encontro) das práticas corporais e atividade física: Hibridizações e borramentos no campo da saúde. In: *Movimento*. Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 329-350, jan/mar de 2014.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação Física na Escola: Questões e Reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008, 2 ed.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. RJ: Editora. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix Guattari. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DUARTE, André. Foucault e as novas figuras da biopolítica: o fascismo contemporâneo. In: RAGO, Margarete; VEIGA-NETO, A (orgs.). *Para uma vida não-fascista*. BH: Autêntica, 2009.

ENGELMAN, Selda; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Gestão Pública em Rede: o caso do Programa Segundo Tempo – Ministério dos Esportes. In: *Revista da Educação Física (UEM)*, Capa, v.23, n.4, 2012.



EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Vega, 1993.

FABRIS, Eli Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). *Inclusão & Biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FABRIS, Eli; TRAVERSINI, Clarice. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle? In: TRAVERSINI, Clarice, et. al (orgs.). *Currículo e inclusão na escola de Ensino Fundamental*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. 238 p.

FALCI, Denise Mourão, BELISÁRIO, Soraya Almeida. A inserção do profissional de educação física na atenção primária à saúde e os desafios em sua formação. In: *Interface Comunicação Saúde Educação*, 17(47): 885-899.

FALKENBACH, Atos, et. al. A Inclusão de Crianças com Necessidades Especiais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. In: *Revista Movimento*, Capa, vol. 13, n. 2, 2007.

FILUS, Josiane F, MARTINS Jr. Joaquim. Reflexões sobre a formação em Educação Física e a sua aplicação no trabalho junto às pessoas com deficiência. In: *Revista da Educação Física UEM*, capa, v. 15, n. 2, 2004.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 35-56, mai./ago., 2009.

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. *Microfísica do Poder*. RJ: Graal, 1992.

FOUCAULT, Michel. As técnicas de si. FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 783-813, Traduzido por Karla Neves e Wanderson Flor do Nascimento.

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. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. In: FOUCAULT, Michel. In: *Ditos e Escritos, vol. V, Foucault: Ética, Sexualidade, Política*. Ed. Forense Universitária, 1ª ed, 2004, p. 294-300.

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

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. *Ditos e Escritos*, vol. V, *Foucault: Ética, Sexualidade, Política*. Ed. Forense Universitária, 1ª ed, 2004b, p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. “Omnes et Singulatim”: uma Crítica da Razão Política. In: *Ditos e Escritos*, vol. IV, *Estratégia Poder-Saber*. Ed. Forense Universitária, 2006, p. 356-367.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos*, vol. IV, *Estratégia Poder-Saber*. Ed. Forense Universitária, 2006a.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 33.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. *Do Governo dos Vivos: curso no Collège de France 1979- 1980: Excertos*. SP/RJ: Achiamé, 2011.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro/São Paulo: 2014, 1ª ed. RJ: Graal, 14ª ed.

FRAGA, Alex Branco. Espectros de Antinoüs: educação do físico e governo dos corpos no Brasil. In: *Revista Iberoamericana - América Latina, Espanha e Portugal*: Berlin/Alemanha e Madrid/España, v. 3, n. 10, p. 103-112, 2003.

FRAGA, Alex Branco. Exercício da informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa. *Tese* (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

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.

GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação*. BH: Autêntica, 2003.

GALLO, Silvio D.; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma Filosofia da Educação. Educação. São Paulo: *Segmento*. n.3 (*Especial Foucault Pensa a Educação*), mar., p.16-25, 2007.

GALLO, Silvio. Uma apresentação: diferenças e educação, governamento e resistência. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. *Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 7-12, 2009.

GALLO, Silvio. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, Alexandre Filordi; GALLO, Silvio (orgs.). *Repensar a Educação: 40 anos após Vigiar e Punir*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

GOELLNER, Silvana. Mulheres em Movimento: imagens femininas na Revista Educação Physica. In: *Educação e Realidade*. 25(2), jul/dez, 2000, p. 77-94.

GOELLNER, Silvana, et. al. A Obra de Inezil Penna Marinho e suas repercussões para a estruturação da Educação Física no Brasil. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte. *Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte Salvador – Bahia – Brasil 20 a 25 de setembro de 2009*.

GOIS JR., Edivaldo. Revista Educação Physica e a Higiene dos Corpos (1932- 1945). In: *Recorde: Revista de História do Esporte*. vol. 6, n. 1, janeiro-junho de 2013, p. 1-13.

GONDRA, José G. Combater a “Poética Pallidez”: a questão da higienização dos corpos. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 121-161, jul./dez. 2004 <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

HALLAL, Pedro C. Academia da Saúde: mais um passo na direção certa. In: *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, Capa, v. 16, N. 2, 2011.

HATTGE, Morgana Domênica. Performatividade e Inclusão no Movimento Todos pela Educação. *Tese* (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.

HECKTHEUER, Luis Felipe; SILVA, Meri Rosane Santos. Projetos Sociais Esportivos: Vulnerabilização e Governo. In: *Revista Movimento*. Porto Alegre, v. 17, n. 03, p. 115-132, jul/set de 2011.

HECKTHEUER, Luiz Felipe. Projetos Sociais Esportivos: ensaios sobre uma proliferação na cidade do Rio Grande-RS. *Tese* (Doutorado em Educação em Ciências: Química da vida e saúde). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2012.

KLEIN, Rejane. A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica. *Tese* (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.

KERN, Gustavo. Educar é Eugениzar: Racialismo, Eugenia e Educação no Brasil (1870 – 1940). *Tese* (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 35-86.

LAZZARATO, Maurizio. *As Revoluções do Capitalismo*. RJ: Civilizações Brasileiras, 2006.

LAZZARATO, Maurizio. Biopolítica/Bioeconomia. In: PASSOS, Izabel (org.). *Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade*. BH: Autêntica, 2008.

LEMKE, Thomas. Os riscos da segurança: liberalismo, biopolítica e medo. In: VACCARO, Salvo; AVELINO, Nildo (orgs.). *Governamentalidade e Segurança*. São Paulo: Intermeios, 2014.

LOCKMANN, Kamila. A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada. *Tese* (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

LOCKMANN, Kamila. A Emergência da Inclusão por Circulação. Texto encaminhado ao professor Alfredo Veiga-Neto para compor o livro *Estudos Foucaultianos: Educação e Contemporaneidade*. 2016 (*no prelo*).

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, mai./ago. 2009.

LOPES, M.C. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: THOMA, A.S., HILLESHEIM, B. (Org.). *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 7-15.

LOPES, Maura Corcini. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Foucault, filosofia e política*: BH: Autêntica, 2013. 1ª reimp.

LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. *Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. Inclusão e biopolítica. In: *Caderno IHU Ideias*. a. 8, n. 144. São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos, 2010.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade docente, inclusão e gênero. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul.-set. 2012.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Maura; RECH, Tatiana. Inclusão, biopolítica e educação. In: *Educação*. PUCRS, Porto Alegre, v. 36, n.2, maio/ago. 2013, p. 210-219.

LOUREIRO, Carine. Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na Educação Pública: estratégias da governamentalidade eletrônica, *Tese* (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2013.

MACHADO, Roseli Belmonte. Paraolimpíadas e Políticas de inclusão: formas de governar os corpos na sociedade e na escola. *Dissertação* (Mestrado em Educação). ULBRA, Canoas, 2010.

MACHADO, Roseli Belmonte. Ensino e a docência na Educação Física escolar em tempos de inclusão e aprendizagem. In: BOSSLE, Fabiano; WITZORECKI, Elisandro Schultz (orgs.). *Didática(s) da Educação Física: formação docentes e cotidiano escolar*, volume 3. Curitiba: CRV, 2016.

MARIN-DÍAZ, Dora L. Autoajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas. *Tese* (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MARIN-DÍAZ, Dora, *Autoajuda, educação e práticas de si: genealogia de uma antropotécnica*. BH: Autêntica, 2015.

MARTINS, Celina Luísa Raimundo. Educação Física Inclusiva: Atitudes dos Docentes. In: *Revista Movimento*, Capa, vol. 20, n. 2, abr/jun, 2014.

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.

MÉLLO, Marcia Fernanda, *et. al.* Educação Física e a rede de saúde pública: dilemas, possibilidades e desafios entre a formação e a intervenção. In: *Revista Motrivivência*, capa, v. 26, n. 43, 2014

MENEZES, Eliana. A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva. *Tese* (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

MILLER, P; ROSE, N. *Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal*. Trad. Paulo Ferreira Valerio. SP: Paulus, 2012.

MORGENSTERN, Juliane Marschal. Práticas de correção e aprendizagem: produção de subjetividades na Contemporaneidade. *Tese* (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2016.

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

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos. A governamentalidade nos cursos do professor Foucault. In: BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Foucault, filosofia e política*: BH: Autêntica, 2013. 1ª reimp.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediação da regulamentação da profissão (*Tese de Doutorado*). UFF: 2004.

OMOTE, Sadão, *et. al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. In: *Paideia*, Capa, v.15, n. 32, 2005.

PEDROSA, Olakson Pint; LEAL, Andréa Fachel. A inserção do profissional de Educação Física na Estratégia Saúde da Família numa capital do norte do Brasil. In: *Revista Movimento*, Capa, v. 18, n. 2, abr./jun. 2012.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. In: *Educação e Realidade*. 34(2) maio/agosto, 2009, p. 73-96.

PILETTI, Nelson. Fernando de Azevedo: da Educação Física às Ciências Sociais. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, v. 37, 1994, p. 81-98.

RECH, Tatiana. A inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma "verdade" que permanece. *Dissertação* (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.

RECH, Tatiana. Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de flexibilidade. *Tese* (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RUIZ, Castor. A verdade das práticas e a verdade como prática. *Revista IHU on-line*. 432, Ano XIII, 2013. Entrevista concedida a Ricardo Machado. Disponível em: [http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5279&secao=432](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5279&secao=432).

SANTAIANA, Rochele. "+ 1 ano é fundamental": práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do Ensino Fundamental de nove anos, *Dissertação* (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

SANTAIANA, Rochele. Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersectorialidade. *Tese* (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PPGEDU/UFRGS, 2015.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. *Gordos, magros e obesos: uma história do peso no Brasil*. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2016.

SANTOS, Sueyla; BENEDETTI, Tânia R. Bertoldo. Cenário de implantação do Núcleo de Apoio à Saúde da Família e a inserção do profissional de Educação Física. In: *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, CAPA, v. 17, n.3, 2012.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187- 202, mai./ago. 2009.

SCABAR, Thaís Gueereiro, *et.al.* Atuação do profissional de Educação Física no Sistema Único de Saúde: uma análise a partir da Política Nacional de Promoção da Saúde e das Diretrizes do Núcleo de Apoio à Saúde da Família – NASF. In: *J Health Sci Inst*. 2012; 30(4):411-8

SCHNEIDER, Omar; TOLEDO, Maria Rita. A revista Educação Física (1932-1945): fórmula editorial, prescrições educacionais, produtos e publicidade. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 20, maio/ago. 2009, p. 193-229.

SILVA, Afonsa Janaína; DUARTE, Edison; ALMEIDA, Júlio Galvão. Campeonato Escolar e Deficiência Visual: o discurso dos professores de Educação Física. In: *Revista Movimento*, Capa, v. 17, n. 2, abr./jun. 2011.

SILVA, Cristiane Batista; SANTOS, Josenaide; SOUZA, Rosemare. Estratégia de Apoio em Saúde Mental aos Agentes Comunitários de Saúde de Salvador-BA. In: *Revista Saúde e Sociedade*, Capa, v. 21, n. 1, 2012.

SILVA, André Luiz dos Santos. Nos domínios do corpo e da espécie: Eugenia e Biotipologia na constituição disciplinar da Educação Física. *Tese* (Doutorado em Ciências do Movimento

Humano). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre: PPGCMH/UFRGS, 2012.

SILVA, Guilherme Gil; FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. Crítica à regulamentação da profissão e à produção científica defensora do Sistema CONFED/CREFS. In: *Revista Motrivivência* Ano XXIII, Nº 36, P. 149-168 Jun./2011.

SILVA, Mozart Linhares. Biopolítica, Educação e Eugenia no Brasil (1911-1945). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. v. 8. n. 4. 2013.

SILVA, Juliana, *et. al.* Atividade física e saúde mental: uma experiência na formação inicial em Educação Física. In: *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, Capa, v. 19, n.1, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005, 6ª ed.

SILVEIRA, Éder. *A Cura da Raça: Eugenia e Higienismo no discurso médico sul-riograndense nas primeiras décadas do século XX*. Passo Fundo: Editora Universitária de Passo Fundo; 2005.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. In: *Anais da 28ª. Reunião Anual da ANPED*. GT da Educação Fundamental, n. 13. Caxambu: ANPED, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 3 ed.

SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da Educação no Corpo: estudos a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 3 ed.

SOARES, Carmen Lúcia. Pedagogias do Corpo: higiene, ginásticas, esporte. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 2 ed.

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.

STARFIELD, B. *Atenção primária: equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologia*. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

TOURAINÉ, Alain. *Pensar de outro modo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

TRAVERSINI, Clarice; VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governamentalidade e educação? In: *Educação e Realidade*, v. 34, n. 2, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - Projeto Pedagógico do Curso Educação Física - Habilitação Licenciatura (em vigência), 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - Projeto Pedagógico do Curso Educação Física - Bacharelado (em vigência), 2012a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - Projeto Pedagógico do Curso Educação Física - Habilitação Licenciatura (em vigência), 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - Projeto Pedagógico do Curso Educação Física - Habilitação Licenciatura (em vigência), 2014a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - Projeto Pedagógico do Curso Educação Física - Habilitação Licenciatura (em vigência).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - Projeto Pedagógico do Curso Educação Física - Bacharelado (em vigência).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - Projeto Pedagógico do Curso Educação Física - Habilitação Licenciatura (em vigência).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física - Habilitação Licenciatura (em vigência).

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (orgs.). *Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira*. Curitiba: Editora do Autor, 1999.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A escola tem futuro?* RJ: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.13-38.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. 2008. In: PERES, Eliane *et. al.* (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-58.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria em método em Michel Foucault (im) possibilidades. In: *Cadernos de Educação*. Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, [34]: 83 - 94, setembro/dezembro 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios. In: X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo. *Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo*, 2012.



VEIGA-NETO, Alfredo. Quase uma carta de princípios. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa, AMORIN, Antonio Carlos (orgs). *Teóricos e o campo do currículo* / Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012a (E-book - GT Currículo).

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Foucault, filosofia e política*: BH: Autêntica, 2013. 1ª reimp.

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. Currículo na Contemporaneidade: internacionalização e contextos locais. In: XI Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo. *Anais do XI Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo*, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, set./dez., p. 947- 963, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2010.

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. Gubernamentalidad, biopolítica y inclusión. In: CORTEZSALCEDO, Ruth; MARÍN-DÍAZ, Dora (comp.). *Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporâneas*. Bogotá: IDEP, p.105-122, 2011.

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.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Universidade e neoliberalismo: performatividade, competitividade e produtivismo. Texto encaminhado ao professor Dr. Marco Antonio Jiménez García e à Dr.(a). Ana María Valle, para compor o livro *Pedagogía y Sociología. Defender la Universidad*. 2016. (no prelo).

VEYNE, P.M. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. 4º edição. Brasília: EDUNB, 1998.

VILAÇA, Murilo. Vida e violência em jogo: o esporte como prática pedagógica e exercício biopolítico. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. RJ: UFRJ, 2009.

WACHS, Felipe. Educação Física e Saúde Mental: uma prática de cuidado emergente em Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). *Dissertação*. (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

WACHS, Felipe. Funções projetadas nos currículos da Educação Física: estudo a partir da disciplina Higiene no ensino de graduação. *Tese* (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do rio Grande do Sul, PPGCMH/UFRGS, 2013.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1

### TABELAS COM OS RESUMOS DA PESQUISA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES - ANOS 2011 E 2012

TABELA 1: DESCRITOR EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO

	NOME DO TRABALHO	AUTOR	TIPO DO TRABALHO E ÁREA	CATEGORIA (TEMA)
1	Os desafios da inclusão nas aulas de Educação Física do ensino público regular: mapeando a realidade de Feira de Santana.	Silva, Osni Oliveira Norberto da.	Mestrado Acadêmico em Educação – UFBA	Desafios da inclusão
2	Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar em escolas públicas municipais de Fortaleza	Gomes, Ana Elizabeth Gondim.	Doutorado em distúrbios do desenvolvimento - Universidade Presbiteriana Mackenzie	Atuação docente
3	Educação Física e inclusão educacional: entender para atender	Junior, Luiz Seabra	Doutorado em Educação Física - UNICAMP	Desafios da inclusão
4	Digamos que seja mais prazeroso lecionar aqui do que na escola regular: a Educação Física numa escola especial	Piffer, Graciela Daros.	Mestrado acadêmico em Educação FURB	Atuação docente
5	Interação entre alunos com e sem deficiência e com o professor de Educação Física no contexto escolar: uma análise comportamental	Lopes, Andreia de Carvalho	Mestrado acadêmico em psicologia do desenvolvimento e aprendizagem - UNESP	Desafios da inclusão
6	Educação Física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica	Siqueira, Monica Frigini.	Mestrado acadêmico em Educação Física – UFES	Atuação docente
7	Limites e possibilidades das TIC na formação de professores: o caso do curso de licenciatura em Educação Física da UNIEVANGÉLICA	Brasil, Paulo Moreira Maia	Mestrado acadêmico em Educação - PUC Goiás	Formação professores
8	Os sentidos da inclusão de alunos com deficiência no discurso dos professores de Educação Física.	Gomes, Denia Paula	Mestrado acadêmico em Educação Física – UFV	Desafios da inclusão
9	Formação de professores de Educação Física para atuação na Educação Básica: o que dizem os professores formadores	Pacheco, Marilena Kerscher.	Mestrado acadêmico em Educação – PUCPR	Formação de professores
10	História da Educação Física no ensino primário no Estado do Pará	Franca, Ney Ferreira.	Mestrado acadêmico em Educação –	Não se enquadra

			UEPA	
11	Formação continuada de professores de Educação Física na perspectiva da inclusão	Nascimento, Sylvia Fernanda.	Mestrado acadêmico em Educação Física – UFES	Formação professores
12	Escola, tecnologia e sociabilidade na Educação Física: intercâmbios pedagógico-culturais no âmbito do plano ceibal e do prouca	Piovani, Veronica Gabriela Silva	Mestrado acadêmico em Educação Física - UFSC	Atuação docente
13	Os princípios políticos do programa BH cidadania: o olhar de profissionais da secretaria municipal adjunta de esportes.	Lopes, Carolina Gontijo	Mestrado acadêmico em Estudos do Lazer - UFMG	Não se enquadra
14	Esporte para jovens acolhidos em abrigos institucionais: um meio para inclusão social	Paula, Andre Luis Andrade de.	Mestrado acadêmico em Educação - UFPB	Não se enquadra
15	Análise sobre estudos do lazer em mestrados em turismo e hospitalidade no Brasil	Souza, Tatiana Roberta de	Mestrado acadêmico em Estudos do Lazer - UFMG	Não se enquadra
16	Bioenergia oriental e Educação Física	Cortonesi, Leandro Masuda	Doutorado em Educação – UFC	Não se enquadra
17	Educação ambiental e a práxis docente: analisando a TV multimídia no contexto escolar	Sanches, Denise Godoi Ribeiro	Mestrado acadêmico em Educação para a Ciência e a Matemática – UEM	Não se enquadra
18	Práticas corporais alternativas: possibilidades no universo do aluno com deficiência mental	Zanella, Angela Kemel.	Mestrado acadêmico em Educação – UFSM	Atuação docente
19	Mudança de atitudes sobre inclusão em professores de Educação Física na rede pública de ensino	Freitas, Cristiane de	Mestrado acadêmico em Educação – UEL	Desafios da inclusão
20	A disciplina Educação Física adaptada e a prática pedagógica para a inclusão escolar de pessoas com deficiências e/ou síndromes	Hort, Ivan Carlos.	Mestrado acadêmico em Educação – FURB	Formação de professores
21	História da Educação Física no Estado do Paraná: documentos das primeiras décadas do século XX	Silva, Maria Aparecida Fonseca de Oliveira da	Mestrado acadêmico em Educação – UEM	Não se enquadra
22	Educação Física, infância e inclusão: aproximações à prática docente	Nunes, Dione Moreira	Mestrado acadêmico em Educação – UFEPEL	Atuação docente
23	Lazer no preto e branco: histórias de integração do negro pelo lazer e animação sociocultural voluntária no clube palmares em volta redonda RJ	Oliveira, Carlos Gomes de	Mestrado acadêmico em Educação Física – UEL	Não se enquadra

24	Inclusão escolar e formação profissional em Educação Física: o caso das universidades do Estado do Paraná	Molari, Mario.	Mestrado acadêmico em Educação – Centro Universitário Moura Lacerda	Formação de professores
25	Treinamento isocinético de curta duração: efeitos de um protocolo de ações musculares recíprocas entre agonistas e antagonistas	Cunha, Rafael Rodrigues da	Mestrado acadêmico em Educação Física – UnB	Não se enquadra
26	Educação de período integral e inclusão: uma análise do programa superescola	Santos, Fabricio Tineo dos	Mestrado acadêmico em Educação – UNISANTOS	Não se enquadra
27	A prática do professor de Educação Física escolar: perspectivas de inclusão	Silva, Emerson José Lima da	Mestrado acadêmico em Educação – UNOESTE	Atuação docente
28	Primeiros socorros como componente curricular dos cursos de Educação Física: reflexões sobre a formação profissional	Alves, Robson da Fonseca.	Mestrado acadêmico em ciências da atividade física - UNIVERSO	Não se enquadra
29	Ação pedagógica de professores de Educação Física em turmas inclusivas	Duarte, Leonardo de Carvalho.	Mestrado acadêmico em Educação – UFBA	Atuação docente
30	O diálogo entre o currículo oficial e o real na implementação de uma proposta curricular para Educação Física escolar: um estudo de caso	Tenorio, Kadja Michele Ramos	Mestrado acadêmico em Educação Física – UPE	Não se enquadra
31	Formação de professores de Educação Física na modalidade de educação a distância: experiências docentes no estágio supervisionado	Quaranta, Andre Marsiglia	Mestrado acadêmico em Educação Física - UFSC	Não se enquadra
32	A participação da Universidade Federal de Santa Catarina em ações junto a instituições voltadas para portadores de deficiência intelectual em fase adulta	Barbosa, Luiz Roberto	Mestrado profissional em administração universitária - UFSC	Não se enquadra
33	Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas	Effgen, Ariadna Pereira Siqueira.	Mestrado acadêmico em Educação – UFES	Atuação docente
34	Reorientação didático-pedagógica da Educação Física na perspectiva da inclusão escolar	Souza, Gisele Cristina de	Mestrado profissional em saúde e gestão do trabalho - UNIVALI	Atuação docente
35	Conhecimento dos alunos de graduação em Educação Física sobre diabetes mellitus	Bertazone, Thais Mara Alexandre.	Mestrado acadêmico em enfermagem fundamental - USP	Não se enquadra

36	Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular	Praca, Elida Tamara Prata de Oliveira.	Mestrado profissional em Educação Matemática - UFJF	Deficiência específica
37	A prática como componente curricular na Universidade Federal do Maranhão: implicações no curso de licenciatura em Educação Física	Araujo, Raffaele Andressa dos Santos.	Mestrado acadêmico em Educação – UFMA	Não se enquadra
38	Educação física escolar, políticas públicas e atividade curricular desportiva: Araraquara-SP em estudo	Talora, Andre Luis Custodio.	Mestrado acadêmico em Educação - Centro Universitário Moura Lacerda	Não se enquadra
39	Da pedagogia do jogo ao voleibol sentado: possibilidades inclusivas na Educação Física escolar '	Miron, Edison Martins.	Doutorado em Educação Especial - UFSCAR	Atuação docente
40	Classe especial: os desafios dos professores de Educação Física para a inclusão de alunos com condutas típicas	Feijo, Gabriel de Oliveira.	Mestrado acadêmico em Educação - UEL	Não se enquadra

TABELA 2: DESCRITOR: EDUCAÇÃO FÍSICA E PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

	Nome do trabalho	Autor	Tipo do trabalho e área	Categoria (tema)
1	Desenvolvimento humano integral: desafios e repercussões da formação à atuação do professor de Educação Física.	Filho, Roque Ribeiro Sanches	Mestrado profissional em desenvolvimento humano e responsabilidade social – Fundação Visconde de Cairu	Formação de professores

TABELA 3: DESCRITOR: EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE NA ESCOLA

	Nome do trabalho	Autor	Tipo do trabalho e área	Categoria (tema)
1	Legados do esporte escolar	Bastos, Ana Paula Pagliosa.	Mestrado acadêmico em Ciências do Movimento Humano – UFRGS	Não se enquadra

TABELA 4: DESCRITOR: EDUCAÇÃO FÍSICA E NASF

	Nome do trabalho	Autor	Tipo do trabalho e área	Categoria (tema)
1	A iniciação competitiva precoce e a formação do técnico desportivo de judô: um estudo de caso enfocando os campeonatos paulistas de 1999 até 2011	Cavazani, Reinaldo Naia	Mestrado acadêmico em Ciências da Motricidade – UNESP	Não se enquadra
2	Entre o fazer e o registrar da Educação Física no SUS: "um estudo a partir da classificação brasileira de ocupações"	Bueno, Alessandra Xavier	Mestrado acadêmico em Ciências do Movimento Humano – UFRGS	Atuação docente
3	Atuação do profissional de Educação Física nos núcleos de apoio à saúde da família na região metropolitana de João Pessoa-PB	Rodrigues, Jose Damião.	Mestrado acadêmico em Educação Física - UFPB	Atuação docente
4	Núcleo De Apoio à Saúde da Família no Brasil e a Atuação do Profissional de Educação Física	Antos, Sueyla Ferreira da Silva dos.	Mestrado acadêmico em Educação Física - UFSC	Atuação docente
5	Promoção da saúde e processo de trabalho dos profissionais de Educação Física do Núcleo de Apoio à Saúde da Família	Mendonca, Alisson Marques de	Mestrado acadêmico em Saúde Coletiva - UEL	Atuação docente
6	Atuação do profissional de Educação Física nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família-NASF: percepção de médicos e enfermeiros.	Silva, Patricia Andreia da.	Mestrado acadêmico em Educação Física - UPE	Atuação docente
7	Revisitando a Educação Física a partir da atuação do profissional de Educação Física na Atenção Básica.	Anjos, Tatiana Coletto dos.	Mestrado acadêmico em interdisciplinar em Ciências da Saúde - UNIFESP	Atuação docente
8	Sustentando a tensão: um estudo genealógico sobre as possibilidades de ação transdisciplinar em equipes de saúde.	Cabral, Barbara Eleonora Bezerra.	Doutorado em Psicologia - UFES	Não se enquadra

TABELA 5: DESCRITOR: EDUCAÇÃO FÍSICA E CAPS

	Nome do trabalho	Autor	Tipo do trabalho e área	Categoria (tema)
1	Movimentos: das coisas que a Educação	Machado,	Mestrado	Atuação



	Física pode dizer sobre o corpo para a saúde	Dagoberto de Oliveira	acadêmico em Educação – UFRGS	docente
2	A formação em Educação Física e as práticas de integralidade do cuidado na Saúde Coletiva	Silveira, Flavia Cristina dos Santos Matos.	Mestrado acadêmico em Ciências da Saúde – UFS	Formação de professores
3	Transtorno cognitivo leve e atividade física em idosos residentes no município de Uberaba, MG	Paulo, Thais Reis silva de.	Mestrado acadêmico em Educação Física - UFTM	Não se enquadra
4	A representação da Educação Física adaptada no imaginário social de profissionais dos centros de atenção psicossocial infanto-juvenil.	Cintra, Marcia Regina Barcante Ladvocat.	Doutorado em Ciências do Exercício e do Esporte – Universidade Gama Filho	Atuação docente

TABELA 6: DESCRITOR: EDUCAÇÃO FÍSICA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

	Nome do trabalho	Autor	Tipo do trabalho e área	Categoria (tema)
1	Crítica a organização do conhecimento esporte e a formação em Educação Física	Santos, Adnelson Araujo dos.	Mestrado acadêmico em Educação - UEPA	Formação de professores
2	A Educação Física especial e currículo: (in)formação para a educação inclusiva	Oliveira, João Danilo Batista de.	Doutorado em Educação - UFBA	Formação de professores
3	Educação Física na escola: algumas lições do cotidiano a partir das falas dos sujeitos praticantes	Assumpção, Renato Poubel de Sousa.	Mestrado Acadêmico em Educação - UERJ	Não se enquadra
4	O tratamento dispensado à categoria saúde no currículo de graduação em Educação Física.	Pinto, Ana Lucia Sousa.	Mestrado acadêmico em Educação - UFBA	Formação de professores
5	Motricidade humana e o ensino da Educação Física: estabelecendo relações	Souza, Christian Vieira de	Mestrado acadêmico em Educação - UEL	Não se enquadra
6	A dimensão da educação ambiental na teoria e prática pedagógica da formação de professores em Educação Física	Domingues, Soraya Correa.	Doutorado em Educação física - UFSC	Não se enquadra

TABELA 7: DESCRITOR: EDUCAÇÃO FÍSICA E POLÍTICAS PÚBLICAS

	Nome do trabalho	Autor	Tipo do trabalho e área	Categoria (tema)
1	"Educação Física e inclusão educacional: entender para atender"	Junior, Luiz Seabra.	Doutorado em Educação Física - UNICAMP	Desafios da inclusão
2	Políticas educacionais e os espaços físicos no processo formativo em Educação Física: entre o real e o ideal	Nascimento, Maria do Socorro.	Mestrado acadêmico em Educação - UFPB	Não se enquadra
3	Formação profissional para atuação no lazer: produção acadêmica no período de 2005 a 2009.	Ferreira, Rosana de Almeida e	Mestrado acadêmico em Educação Física - UNIMEP	Não se enquadra
4	O currículo prescrito de Educação Física na concepção dos docentes da rede estadual paulista	Seixas, Marcus Vinicius.	Mestrado acadêmico em Educação – Centro Universitário Moura Lacerda	Não se enquadra
5	A organização do campo científico nos estados unidos e o seu impacto na organização da área de conhecimento da Educação Física	Junior, Anisio Calciolari.	Mestrado acadêmico em Educação Física - UEL	Não se enquadra
6	Adolescentes e jovens moradores de tamarutaca em Santo André / SP e o direito ao esporte e lazer	Alves, Samuel Rodolfo	Mestrado profissional em adolescente em conflito com a lei – Universidade Anhanguera de São Paulo	Não se enquadra
7	Relações raciais no livro didático público do Paraná	Pacifico, Tania Mara	Mestrado acadêmico em Educação - UFPR	Não se enquadra
8	O fetiche da capoeira patrimônio: quem quer abrir mão da história da capoeira?	Bueno, Marcos Cordeiro.	Mestrado acadêmico em Educação Física - UFPEL	Não se enquadra
9	Escola, tecnologia e sociabilidade na Educação Física: intercâmbios pedagógico-culturais no âmbito do plano ceibal e do prouca	Piovani, Veronica Gabriela Silva	Mestrado acadêmico em Educação Física - UFSC	Não se enquadra
10	Relação entre aptidão física, fatores de risco para doenças cardiovasculares e aspectos socioeconômicos em adultos e	Trape, Átila Alexandre.	Mestrado acadêmico em saúde na	Não se enquadra

	idosos		comunidade - USP	
11	Os princípios políticos do programa BH cidadania: o olhar de profissionais da secretaria municipal adjunta de esportes.	Lopes, Carolina Gontijo	Mestrado acadêmico em estudos do lazer - UFMG	Não se enquadra
12	Expansão da Educação Superior: o contexto dos cursos de Educação Física no Brasil	Antunes, Natalia Silveira.	Mestrado acadêmico em Educação Física - UFPEL	Formação de professores
13	Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica.	Escudero, Nyna Taylor Gomes.	Mestrado acadêmico em Educação - USP	Não se enquadra
14	Gênero e Educação Física: repercussões da política educacional gestão 2007-2010 em Santa Cruz do Sul.	Constancio, Ana Aparecida Esperdião	Mestrado acadêmico em Educação Física - UFPEL	Não se enquadra
15	Impactos da municipalização na legitimação da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental São Paulo?	Hess, Cassia Maria.	Mestrado acadêmico em Educação Física – Universidade São Judas Tadeu/SP	Não se enquadra
16	O tratamento dispensado à categoria saúde no currículo de graduação em Educação Física.	Pinto, Ana Lucia Sousa.	Mestrado acadêmico em Educação - UFBA	Formação de professores
17	A formação em Educação Física e as práticas de integralidade do cuidado na Saúde Coletiva	Silveira, Flavia Cristina dos Santos Matos.	Mestrado acadêmico em Ciências da Saúde - UFS	Formação de professores
18	Conhecimento sobre o lazer na formação de professores de Educação Física: um olhar sobre os cursos superiores das universidades públicas em Belém/PA.	Montenegro, Gustavo Maneschy	Mestrado acadêmico em Educação - UFPA	Não se enquadra
19	Medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade e à escola	Rodrigues, Regina Raposo	Mestrado profissional em adolescente em conflito com a lei - Universidade Anhanguera de São Paulo	Não se enquadra
20	Análise da gestão esportiva pelos profissionais da Educação Física: um estudo em representações sociais	Neto, Silvestre Cirilo dos Santos.	Mestrado profissional em gestão e estratégia - UFRRJ	Atuação docente

21	Educação de período integral e inclusão: uma análise do programa superescola	Santos, Fabricio Tineo dos	Mestrado acadêmico em Educação - UNISANTOS	Atuação docente
22	Hábitos de atividade física em escolares, indicadores socioeconômicos e a prática de atividade física dos pais no município de Ribeirão Preto-SP	Santos, Ricardo Luiz dos Reis	Mestrado acadêmico em saúde na comunidade - USP	Não se enquadra
23	A disciplina de Educação Física no contexto da reforma curricular da secretaria da educação do estado de São Paulo.	Lopes, Franz Carlos Oliveira.	Mestrado acadêmico em Educação – Universidade Nove de Julho/SP	Não se enquadra
24	Conhecimento gerontológico e a formação em Educação Física no estado da Paraíba: uma análise curricular	Junior, Jose Mauricio de Figueiredo	Mestrado acadêmico em Educação Física - UPE	Não se enquadra
25	A relação pedagógica e o enfrentamento dos conflitos e das violências na escola	Silva, Marcia Simone da	Mestrado acadêmico em Educação – UFSM	Não se enquadra
26	O poder público e as políticas públicas para Educação Física em Quirinópolis	Silva, Fernando	Mestrado acadêmico em História - PUC Goiás	Não se enquadra
27	Educação Física na Educação Infantil: um estudo sobre a formação de professores em educação física	Gomes, Manoel dos Santos	Doutorado em Educação – UFSC	Não se enquadra
28	Análise do desempenho do Programa Segundo Tempo de 2005 a 2009: o papel dos partidos, da capacidade física e do ambiente institucional	Santos, Edmilson Santos dos	Doutorado em Ciências do Movimento Humano - UFURGS	Não se enquadra
29	Educação Física escolar, políticas públicas e atividade curricular desportiva: Araraquara-SP em estudo	Talora, André Luis Custodio	Mestrado acadêmico em Educação – Centro Universitário Moura Lacerda	Não se enquadra

## APÊNDICE 2

**TABELA COM RESUMO DA PESQUISA NOS PERIÓDICOS**

	NOME DO TRABALHO	AUTOR	PERIÓDICOS	CATEGORIA (TEMA)
1	Attitudes about inclusion by educators and physical educators: Effects of participation in an inclusive adapted physical education program	Eliane Mauerberg-de Castro, <i>et. al.</i>	Motriz: Revista de Educação Física	Desafios da inclusão
2	Policies for school sports and the social construction of the Physical Education curriculum	Alvaro Rego Millen Neto, Alexandre da Costa Ferreira, Antonio Jorge Gonçalves Soares	Motriz: Revista de Educação Física	Formação de professores
3	Recreation in hospitals: the role of physical education professional in multidisciplinary attendance	Diego Padovan, Gisele Maria Schwartz	Motriz: Revista de Educação Física	Atuação docente
4	Inclusão escolar na Educação Física: reflexões acerca da formação docente	Vanderlei Balbino da Costa	Motriz: Revista de Educação Física	Formação de professores
5	Inclusão: Culturas, políticas e práticas na formação de professores de Educação Física da UFRJ	Michele Pereira de Souza da Fonseca	Motriz: Revista de Educação Física	Formação de professores
6	Educação física escolar e o contexto inclusivo: o que pensam os educandos sem deficiência?	Andréia de Carvalho Lopes Marli Nabeiro	Motriz: Revista de Educação Física	Desafios da inclusão
7	Integrando a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico: perspectiva para uma educação inclusiva	Maria da Conceição Dias Souto, <i>et. al.</i>	Motriz: Revista de Educação Física	Desafios da inclusão
8	Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo	Maria Luiza Salzani Fiorini, Débora Deliberato, Eduardo José Manzini	Motriz: Revista de Educação Física	Atuação docente
9	Ações afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitações por deficiência na Educação Superior	Cristina Borges de Oliveira	Motriz: Revista de Educação Física	Desafios da inclusão
1	O trabalho do professor de Educação Física no CAPS: aproximações iniciais	Roberto Pereira Furtado, <i>et. al.</i>	Revista Movimento	Atuação docente
2	A inserção do profissional de	Olakson Pint	Revista Movimento	Formação de

	Educação Física na Estratégia Saúde da Família em uma capital do norte do Brasil	Pedrosa, Andréa Fachel Leal		professores
3	Programa Segundo Tempo e o vazio assistencial na região nordeste	Marina Silva Souza Neto, Edmilson Santos dos Santos, Fernando Augusto Starepravo	Revista Movimento	Desafios da inclusão
4	Educação Física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca.	José Francisco Chicon, <i>et. al.</i>	Revista Movimento	Atuação docente
5	Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão	José Francisco Chicon, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, Alayne Silva Fontes	Revista Movimento	Desafios da inclusão
6	A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho	Gisele Cristina de Souza, Santiago Pich	Revista Movimento	Formação de professores
7	Projetos e programas sociais esportivos no Brasil: uma revisão sistemática	Claudio Kravchychyn, Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira	Revista Movimento	Não se aplica
8	Educação Física Inclusiva: Atitudes Dos Docentes.	Celina Luísa Raimundo Martins	Revista Movimento	Formação de professores
9	A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil	Atos Prinz Falkenbach, <i>et. al.</i>	Revista Movimento	Formação de professores
10	Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física	Márcia Greguol Gorgatti, Dante de Rose Jr.	Revista Movimento	Desafios da inclusão
11	Educação física e inclusão: a experiência na escola azul	José Francisco Chicon, <i>et. al.</i>	Revista Movimento	Desafios da inclusão
12	Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores em educação física: analisando as ementas	Michele Pereira de Souza da Fonseca, Mônica Pereira dos Santos	Revista Movimento	Formação de professores
13	O diverso, o diferente e o idêntico no contexto escolar: o que dizem os discursos oficiais das políticas públicas de inclusão?	Maria do Socorro Correa Lima	Revista Movimento	Desafios da inclusão
14	Itinerários da inclusão de pessoas com histórico de deficiência: um estudo sobre uma menina surda em aulas regulares de educação física	Gisele Carreirão Gonçalves, Alexandre Fernandez Vaz,	Revista Movimento	Desafios da inclusão

		Luciano Lazzaris Fernandes		
15	Cotidiano da prática de atividade física de crianças e jovens com deficiências da rede municipal de pelotas – rs	Laura Garcia Jung, et, al,	Revista Movimento	Desafios da inclusão
16	A participação de alunos com síndrome de down nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso	Maria Luíza Tanure Alves, Edison Duarte	Revista Movimento	Desafios da inclusão
17	Reflexões sobre corpo, saúde e doença em merleau-ponty: implicações para práticas inclusivas	Maria Isabel Brandão de Souza Mendes, <i>et. al.</i>	Revista Movimento	Desafios da inclusão
18	Campeonato escolar e deficiência visual: o discurso dos professores de educação física	Afonsa Janaína Silva, <i>et. al.</i>	Revista Movimento	Formação de professores
19	Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar	José Francisco Chicon	Revista Movimento	Desafios da inclusão
20	Por professores e alunos especiais: o espaço da individualização.	Graciele Massoli Rodrigues, Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes Tavares	Revista Movimento	Desafios da inclusão
21	A leitura de jogo no futebol para cegos	Gavião de Almeida	Revista Movimento	Atuação docente
22	Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana	José Francisco Chicon, Maria das Graças Carvalho Silva Sá	Revista Movimento	Atuação docente
23	Percepção de pais e professores da influência de um programa motor inclusivo no comportamento social de crianças portadoras e não-portadoras de necessidades especiais	Marcelo Milano Guaragna, Rosiane Karine Pick, Nadia Cristina Valentini	Revista Movimento	Desafios da inclusão
24	Esporte paralímpico na escola: uma revisão de literatura	Tiago Borgmann, José Júlio Gavião de Almeida	Revista Movimento	Desafios da inclusão
25	Por professores e alunos especiais: o espaço da individualização	Graciele Massoli Rodrigues, Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes Tavares	Revista Movimento	Desafios da inclusão
1	A Violência urbana e suas consequências em um centro de atenção psicossocial na zona norte do município do Rio de Janeiro	Flávia Mitkiewicz de Souza, Eliecer Valencia, Catarina Dahl, Maria Tavares Cavalcanti	Revista Saúde e Sociedade	Não se aplica
2	Inclusão social de pessoas com	Marcos José da	Revista Saúde e	Não se aplica

	deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer	Silveira Mazzotta, Maria Eloísa Famá D'Antino	Sociedade	
3	Alunos com deficiência nas escolas regulares: limites de um discurso	Alessandra Barros	Revista Saúde e Sociedade	Não se aplica
4	Corpo e saúde: inclusão e exclusão social	Sebastião Jorge Chammé	Revista Saúde e Sociedade	Não se aplica
5	A estratégia saúde da família como objeto de educação em saúde	Candice Boppré Besen, <i>et. al.</i>	Revista Saúde e Sociedade	Formação de professores
6	Educação popular em Saúde Mental: relato de uma experiência	Ilann da Cunha Carneiro,	Revista Saúde e Sociedade	Não se aplica
7	Medicina complementar no SUS: práticas integrativas sob a luz da Antropologia médica	João Tadeu de Andrade, Liduina Farias Almeida da Costa	Revista Saúde e Sociedade	Não se aplica
8	O trabalho e a saúde de cuidadores de adolescentes com deficiência: uma aproximação a partir do ponto de vista da atividade	Letícia Pessoa Masson, Jussara Cruz de Brito, Rejane Nazaré Pimentel de Sousa	Revista Saúde e Sociedade	Não se aplica
9	As implicações sociais da deficiência auditiva adquirida em adultos	Madalena Aparecida Silva Francelin, Telma Flores Genaro Motti, Ione Morita	Revista Saúde e Sociedade	Não se aplica
10	Saúde mental na estratégia saúde da família: revisão da literatura brasileira	Luiz Gustavo Silva Souza, <i>et. al.</i>	Revista Saúde e Sociedade	Não se aplica
11	Estratégia de apoio em saúde mental aos agentes comunitários de saúde de Salvador-BA	Cristiane Batista da Silva, Josenaide Engrácia dos Santos, Rozemere Cardoso de Souza	Revista Saúde e Sociedade	Desafios da inclusão
12	O compartilhamento do cuidado em saúde mental: uma experiência de cogestão de um centro de atenção psicossocial em Fortaleza, CE, apoiada em abordagens psicossociais	Maria Gabriela Curubeto Godoy, <i>et. al.</i>	Revista Saúde e Sociedade	Desafios da inclusão
1	A importância do desporto de alto rendimento na inclusão social dos cegos: Um estudo centrado no Instituto Benjamin Constant – Brasil	Ramon Pereira, <i>et. al.</i>	Revista Motricidade	Desafios da inclusão
1	Primeiras aproximações de uma análise do financiamento da política nacional de esporte e lazer no Governo Lula	Pedro Athayde, Fernando Mascarenhas, Evilásio Salvador	Revista Brasileira de Ciências do Esporte;	Não se aplica
2	Representação simbólica e linguagem de uma criança com	Maria das Graças Carvalho Silva de	Revista Brasileira de Ciências do Esporte;	Atuação docente



	autismo no ato de brincar	Sá, Zelinda Orlandi Siquara, José Francisco Chicon		
3	Insatisfação com a imagem corporal entre pessoas com deficiência visual	Raquel Jacintho Peres, <i>et. al.</i>	Revista Brasileira de Ciências do Esporte;	Não se aplica
4	Facilitadores e barreiras percebidas para a prática de atividade física por pessoas com deficiência motora	Bruna Barboza Seron, Gustavo Aires de Arruda, Márcia Greguol	Revista Brasileira de Ciências do Esporte;	Desafio da inclusão
5	As relações do jogo e o desenvolvimento motor na pessoa com deficiência visual	Ciro Winckler Oliveira Filho <i>et. al.</i>	Revista Brasileira de Ciências do Esporte;	Atuação docente
6	Didática da educação física e inclusão	Atos Prinz Falkenbach, Greice Drexler, Verônica Werle	Revista Brasileira de Ciências do Esporte;	Atuação docente
7	Projetos sociais em educação física, esporte e lazer: Reflexões preliminares para uma gestão social	Marcos Miranda Correia	Revista Brasileira de Ciências do Esporte;	Não se aplica
8	Reflexões sobre a produção em políticas públicas de educação física, esporte e lazer	Silvia Cristina Franco Amaral, Ana Paula Cunha Pereira	Revista Brasileira de Ciências do Esporte;	Não se aplica
9	Educação física em Centros de Atenção Psicossocial	Felipe Wachs, Alex Branco Fraga	Revista Brasileira de Ciências do Esporte;	Formação de professores
10	Políticas públicas de esporte e lazer & políticas públicas educacionais: Promoção da Educação Física dentro e fora da escola ou dois pesos e duas medidas?	Alessandra Dias Mendes, Paulo Henrique Azevêdo	Revista Brasileira de Ciências do Esporte;	Não se aplica
11	O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional	Atos Prinz Falkenbach, Daniela Diesel, Lidiane Cavalheiro de Oliveira	Revista Brasileira de Ciências do Esporte;	Atuação docente
12	Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física	Jane Márcia Mazzarino, Atos Prinz Falkenbach, Simone Rissi	Revista Brasileira de Ciências do Esporte;	Desafio da inclusão
13	A reabilitação de pessoas com deficiência através do desporto adaptado	Vinícius Denardin Cardoso	Revista Brasileira de Ciências do Esporte;	Desafio da inclusão
14	Competitividade e inclusão social por meio do esporte	Marco Antônio Oliveira de Azevedo, Arnóbio Gomes Filho	Revista Brasileira de Ciências do Esporte;	Desafio da inclusão

15	Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte em projeto socioeducativo	Leopoldo Katsuki Hirama, Paulo César Montagner	Revista Brasileira de Ciências do Esporte;	Atuação docente
16	Barreiras e facilitadores para a participação de crianças e adolescentes em um projeto sócio-esportivo	Doralice Lange de Souza, Suélen Barbosa Eiras de Castro, Andrea Leal Vialich	Revista Brasileira de Ciências do Esporte;	Desafio da inclusão
17	A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola	José Francisco Chicon, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá	Revista Brasileira de Ciências do Esporte;	Atuação docente
18	Educação física e saúde: aproximações com a clínica ampliada	Fabiana Fernandes de Freitas, Yara Maria de Carvalho, Valéria Monteiro Mendes	Revista Brasileira de Ciências do Esporte;	Atuação docente
19	Violência e bullying: manifestações e consequências nas aulas de educação física escolar	Weyboll Rocha Weimer, Evando Carlos Moreira	Revista Brasileira de Ciências do Esporte;	Desafio da inclusão
1	Inserção profissional e formação continuada de egressos de cursos de graduação em Educação Física	William das Neves Salles, Gelcemar Oliveira Farias, Juarez Vieira do Nascimento	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Formação de Professores
2	Gestão das políticas públicas do Ministério do Esporte do Brasil	Dirceu Santos Silva, Carlos Nazareno Ferreira Borges, Silvia Cristina Franco Amaral	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Não se aplica
3	Os Jogos Olímpicos e Paralímpicos Rio 2016: propostas para o esporte educacional, de participação e de rendimento	Suélen Barboza Eiras de Castro, Doralice Lange De Souza	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Não se aplica
4	A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores	José Antonio Vianna, Hugo Rodolfo Lovisolo	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Desafios da inclusão
5	Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo	Gilmar de Carvalho Cruz, Júlio Romero Ferreira	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Formação de professores
6	Esporte olímpico e paraolímpico: coincidências, divergências e especificidades numa perspectiva contemporânea	Renato Francisco Rodrigues Marques, et. al.	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Não se aplica
7	A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso	Maria Luiza Tanure Alves, Edison Duarte	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Desafios da inclusão

8	Esporte adaptado: abordagem sobre os fatores que influenciam a prática do esporte coletivo em cadeira de rodas	Anselmo De Athayde Costa e Silva, et. al.	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Desafios da inclusão
9	“Polybat”: um jogo para pessoas com paralisia cerebral	Aline Miranda Strapasson, Edison Duarte	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Atuação docente
10	Gestão das políticas públicas do Ministério do Esporte do Brasil	Dirceu Santos Silva, Carlos Nazareno Ferreira Borges, Silvia Cristina Franco Amaral	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Não se aplica
1	Prevalência de diabetes mellitus e prática de exercício em indivíduos que procuraram atendimento na estratégia saúde da família de Viçosa/MG	Edilson Fernandes de Freitas, et. al.	Revista Educação Física UEM	Não se aplica
2	Gestão Pública em Rede: o caso do programa segundo tempo – Ministério dos Esportes	Selda Engelman, Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira	Revista Educação Física UEM	Desafios da inclusão
3	O processo inclusivo nas aulas de Educação Física: Um estudo sobre o teste sociométrico	Maria Luíza Tanure Alves, Edison Duarte	Revista Educação Física UEM	Desafios da inclusão
4	A inclusão das crianças obesas: um desafio para a educação física	Fabio Zoboli, Alexandre Ramos dos Santos	Revista Educação Física UEM	Não se aplica
5	A inclusão de crianças com síndrome de Down na psicomotricidade relacional: um estudo de caso	Atos Prinz Falkenbach	Revista Educação Física UEM	Desafios da inclusão
6	Atitudes de graduandos em Educação Física do CEFID em face da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais	Thaís Silva Beltrame, Joyce Ribeiro	Revista Educação Física UEM	Desafios da inclusão
7	A Educação Física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas	David António Rodrigues	Revista Educação Física UEM	Desafios da inclusão
8	Atendimento especializado em esporte adaptado: discutindo a iniciação esportiva sob a ótica da inclusão	André Luís Normanton Beltrame, Tânia Mara Vieira Sampaio	Revista Educação Física UEM	Atuação docente
9	Reflexões sobre a formação em Educação Física e a sua aplicação no trabalho junto às pessoas com	Josiane Fujisawa Filus, Joaquim Martins Junior	Revista Educação Física UEM	Formação de professores

	deficiência			
10	A prática de atividade física na história de vida de pessoas com deficiência física	Greice Rosso Lehnhard, Sofia Wolker Manta, Luciana Erina Palma	Revista Educação Física UEM	Desafios da inclusão
11	Avaliação do controle postural e do equilíbrio em crianças com deficiência auditiva	Aneliza Maria Monteiro de Sousa, et. al.	Revista Educação Física UEM	Não se aplica
12	Investigação sobre as configurações sociais do subcampo do esporte paralímpico no Brasil: os processos de classificação de atletas	Renato Francisco Rodrigues Marques, Gustavo Luis Gutierrez, Marco Antonio Bettine de Almeida	Revista Educação Física UEM	Não se aplica
13	Um olhar sobre a Educação Física Adaptada nas universidades públicas paulistas: atividades obrigatórias e facultativas	Elizabete Ferreira, et. al.	Revista Educação Física UEM	Formação de professores
1	Educação Física e a rede de saúde pública: dilemas, possibilidades e desafios entre a formação e a intervenção	Márcia Fernanda de Mélo Mendes; et. al.	Motrivivência	Formação de professores
2	O papel desinstitucionalizador da Educação Física na saúde mental	Fernando Teixeira dos Santos, Mariana Pelizer Albuquerque	Motrivivência	Desafios da inclusão
3	Ancoragem da representação social da educação física escolar nas abordagens teóricas da educação física	Fátima Ferreira Vasconcelos, Pedro Humberto Faria Campos	Motrivivência	Atuação docente
4	As diretrizes do NASF e a presença do profissional em Educação Física	Jessica Félix Nicácio Martinez, Ana Márcia Silva, Maria Sebastiana Silva	Motrivivência	Atuação docente
5	Formação e atuação pedagógica no Programa Segundo Tempo: reflexões sobre o fazer cotidiano do professor	Alysson Carvalho de Araújo; et. al.	Motrivivência	Atuação docente
6	Programa de formação esportiva na escola – Atleta na Escola: fundamentos lógicos e circunstâncias históricas	Nadson Santana Reis; et. al.	Motrivivência	Não se aplica
7	Impacto das atividades esportivas, informática e música sobre a vida de alunos de escola com educação em	Daianne Pedrosa da Silva; et. al.	Motrivivência	Desafios da inclusão

	tempo integral			
8	Educação Física e a rede de saúde pública: dilemas, possibilidades e desafios entre a formação e a intervenção	Márcia Fernanda de Mélo Mendes; <i>et. al.</i>	Motrivivência	Atuação docente
9	I mandato governo Lula da Silva/PT (2003-2006) e as políticas de esportes: aprofundando o projeto neoliberal	Marcelo Paula Melo, Edson Marcelo Hungaro, Pedro Fernando Athayde	Motrivivência	Não se aplica
10	Formação inicial e continuada de docentes de Educação Física atuantes na modalidade de Educação Especial	Robson Frank; <i>et. al.</i>	Motrivivência	Formação de professores
11	Uma reflexão sobre a pessoa portadora de deficiência visual e a dança	Valéria Maria Chaves de Figueiredo, Maria da Consolação Cunha Tavares, Silvana Venâncio	Motrivivência	Não se aplica
12	O Programa Segundo Tempo e seu processo de capacitação: análise e proposições	Heitor de Andrade Rodrigues; <i>et. al.</i>	Motrivivência	Formação de professores
13	Esporte e segurança em uma "sociedade de projetos"	Luiz Felipe Alcantara Hecktheuer	Motrivivência	Desafios da inclusão
14	As diretrizes do NASF e a presença do profissional em Educação Física	Jessica Félix Nicácio Martinez, Ana Márcia Silva, Maria Sebastiana Silva	Motrivivência	Atuação docente
15	O programa segundo tempo: uma política pública para emancipação humana	Bruno Dandolini Colombo; <i>et. al.</i>	Motrivivência	Não se aplica
16	Programas sociais de esporte e lazer na escola e na comunidade as evidências de exclusão social e educacional na sociedade brasileira	Celi Zulke Taffarel	Motrivivência	Não se aplica
1	Anísio Teixeira e a educação integral	Ana Maria Cavaliere	Paideia	Não se aplica
2	Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual	Aline Aparecida Veltrone, Enicéia Gonçalves Mendes	Paideia	Não se aplica
3	Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos	Marileide Antunes de Oliveira, Lúcia Pereira Leite	Paideia	Não se aplica
4	Percepções de escolares com	Rita de Cassia Ietto	Paideia	Desafios da

	deficiência visual em relação ao seu processo de escolarização	Montilha; <i>et. al.</i>		inclusão
5	Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão	Sadao Omote; <i>et. al.</i>	Paideia	Formação de professores
6	Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar	Camila Ferreira de Ávila,	Paideia	Desafios da inclusão
1	Inclusão educacional de alunos com síndrome de Down	Alvaro Rego Millen Neto, T.J. Cardoso Silva	Pensar a Prática	Desafios da inclusão
2	Dilemas e perspectivas da educação física, diante do paradigma da inclusão	Régis Henrique Dos Reis Silva, Sônia Bertoni Sousa, Maria Helena Candelori Vidal	Pensar a Prática	Desafios da inclusão
3	Práticas corporais em cena na saúde mental: potencialidades de uma oficina de futebol em um centro de atenção psicossocial de Porto Alegre	Leonardo Trápaga Abib; et.al.	Pensar a Prática	Atuação docente
4	Professores de Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência visual	Atos Prinz Falkenbach, Elaine Regina Lopes	Pensar a Prática	Desafios da inclusão
5	Avaliação do autoconceito em cadeirantes praticantes de esporte adaptado	Mirella Bagdadi Sernaglia, Edison Duarte, Vanessa Helena Santana Dalla Déa	Pensar a Prática	Não se aplica
6	O uso de estratégias de aprendizagem na educação especial	Josiane Medina Papst, Andréa Yoshie Silva Yamaguchi, Iverson Ladewig	Pensar a Prática	Atuação docente
7	Avaliação dos estados de humor dos atletas paraolímpicos brasileiros do futebol de cinco	Vanessa Helena Santana Dalla Déa, et. al.	Pensar a Prática	Não se aplica
8	Contribuição do goalball para a orientação e mobilidade sob a percepção dos atletas de goalball	Roger Lima Scherer, Luiz Alberto Rodrigues, Luciano Lazzaris Fernandes	Pensar a Prática	Não se aplica
9	Ocorrência de bullying nas aulas de Educação Física em uma escola do Distrito Federal	Daiane Lopes Bomfim,	Pensar a Prática	Desafios da inclusão
10	Uma andorinha só não faz verão”: a integração do educador físico na	Heliana Castro Alves, Aline	Pensar a Prática	Formação de professores

	rede de suporte social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade: discussões a partir de um curso de educação continuada	Dessupoio Chaves, Daniela Tavares Gontijo		
11	A inclusão educacional sob a ótica dos alunos de graduação em Educação Física	Marina Brasiliano Salerno; Et. Al.	Pensar a Prática	Formação de professores
12	Estudo comparativo sobre o aproveitamento do tempo nas aulas de educação física escolar em uma escola da rede pública estadual e em um programa de atividade física extraclasse da rede pública municipal da cidade de Canoas, Brasil	Thaís Aragão Da Costa, Adriana Marques Toigo	Pensar a Prática	Não se aplica
13	Ambiente institucional e difusão do programa segundo tempo: uma análise do desempenho de 2005 a 2010	Edmilson Santos Dos Santos	Pensar a Prática	Não se aplica
14	O goalball como possibilidade de inclusão social de pessoas com deficiência visual	Claúdio Humberto Sene De Oliveira; <i>et. al.</i>	Pensar a Prática	Não se aplica
15	O esporte coletivo no contexto dos projetos esportivos de inclusão social: contribuições a partir do referencial técnico-tático e sócio-educativo	Heitor De Andrade Rodrigues, Suraya Cristina Darido, Roberto Rodrigues Paes	Pensar a Prática	Atuação docente
16	Barreiras e facilitadores para a implementação do programa segundo tempo: um estudo de caso	Ana Paula Souza, Doralice Souza, Suelen Barboza Eiras de Castro	Pensar a Prática	Desafios da inclusão
17	Inclusão social e o aluno com síndrome de Down: um estudo de caso nas aulas de Educação Física	Maria Luiza Tanure Alves, Edison Duarte	Pensar a Prática	Desafios da inclusão
18	Inclusão de pessoas com deficiência nos projetos de extensão de práticas corporais da universidade federal de Goiás	Vanessa Helena Santana Dalla Déa; <i>et. al.</i>	Pensar a Prática	Não se aplica
19	Aspectos curriculares da formação universitária em Educação Física para atuação na educação inclusiva	Paulo José Barbosa Gutierrez Filho; <i>et. al.</i>	Pensar a Prática	Formação de professores
20	Inclusão escolar e educação física: a participação dos professores de Hortolândia-SP	Josiane Filus Freitas, Paulo Ferreira Araújo	Pensar a Prática	Atuação docente
21	Análise das publicações sobre inclusão de pessoas com deficiência	Michelle Aline Barreto, Elaine	Pensar a Prática	Não se aplica

	nas aulas de Educação Física escolar em periódicos brasileiros online.	Aparecida Francisco, Luiz Henrique Vale		
22	Políticas, práticas e produção do conhecimento no gtt 12 – inclusão e diferença: parrésia, aforismos, poesias	Cláudio Marques Mandarino	Pensar a Prática	Não se aplica
23	Programa segundo tempo e o papel das prefeituras na sua difusão	Edmilson Santos Santos, Jean Carlo Andrade, Roberto Silva Santos	Pensar a Prática	Não se aplica
24	Experiências em cuidado: reflexões e ações na estratégia saúde da família	Laís Saraiva Torres; <i>et. al.</i>	Pensar a Prática	Atuação docente
25	Professores de Educação Física e suas práticas pedagógicas em classes que alunos com deficiência estão inseridos	Anne Caroline Duarte	Pensar a Prática	Atuação docente
26	Conhecimento da equipe multiprofissional sobre o trabalho desenvolvido na recreação terapêutica	Inaê Angélica Cherobin, Angélica Nickel Adamoli	Pensar a Prática	Não se aplica
27	A percepção dos futuros professores de educação física sobre a preparação no trabalho com pessoas com deficiência	Vickele Sobreira, Solange Rodovalho Lima, Vilma Lení Nista-Piccolo	Pensar a Prática	Formação de professores
28	Formação e atuação profissional no contexto do programa esporte e lazer da cidade em Ubá, Minas Gerais	João Paulo Fernandes Soares; <i>et. al</i>	Pensar a Prática	Formação de professores
29	Políticas públicas de esporte no Brasil: uma leitura a partir da noção de (sub) campo	Fernando Augusto Starepravo, Wanderley Marchi Júnior	Pensar a Prática	Não se aplica
1	Significados das práticas corporais no tratamento da dependência química.	Giuliano Gomes de Assis Pimentel, Edna Regina Netto de Oliveira, Aparecida Paulina Pastor;	Interface - Comunicação, Saúde, Educação	Não se aplica
1	Perfil e atuação do Profissional de Educação Física nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família na região metropolitana de João Pessoa-PB	José Rodrigues; <i>et. al.</i>	Revista Brasileira De Atividade Física e Saúde	Atuação docente
2	Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) em Rio Grande/RS: percepções sobre o trabalho	Giovana Furtado, Alan Knuth	Revista Brasileira De Atividade Física e Saúde	Atuação docente



	realizado pela educação física			
3	Cenário de implantação do Núcleo de Apoio a Saúde da Família e a inserção do profissional de Educação Física	Sueyla Santos, Tânia R. Bertoldo Benedetti	Revista Brasileira De Atividade Física e Saúde	Atuação docente
4	A atividade física como ferramenta de apoio às ações da Atenção Primária à Saúde	Flávio Guarda; et.al.	Revista Brasileira De Atividade Física e Saúde	Atuação docente
5	Projeto Comunidade em Movimento: a experiência multiprofissional na Atenção Primária à Saúde	Christianne Ravagnani; et. al.	Revista Brasileira De Atividade Física e Saúde	Formação de professores
6	Intervenção do profissional de Educação Física nos núcleos de apoio à saúde da família em municípios do norte do Paraná	Silvana Cardoso de Souza, Mathias Roberto Loch	Revista Brasileira De Atividade Física e Saúde	Atuação docente
7	Do diagnóstico à ação: programa se bole olinda: estratégia intersetorial de promoção da saúde através da atividade física	Flávio Renato Barros da Guarda; et. al.	Revista Brasileira De Atividade Física e Saúde	Não se aplica
8	Atividade física e saúde mental: uma experiência na formação inicial em Educação Física	Juliana Silva; et. al.	Revista Brasileira De Atividade Física e Saúde	Formação de professores
9	Núcleo Especial do Programa Segundo Tempo na ESEF – UFPel	Angélica Xavier Kalinoski; et. al.	Revista Brasileira De Atividade Física e Saúde	Atuação docente
10	Monitoramento do Programa Academia das Cidades e da Saúde: a experiência de Pernambuco	Emmanuelly Lemos; et. al.	Revista Brasileira De Atividade Física e Saúde	Não se aplica
11	Política Nacional de Promoção da Saúde, descrição da implementação do eixo atividade física e práticas corporais, 2006 a 2014	Deborah Malta; et. al.	Revista Brasileira De Atividade Física e Saúde	Atuação docente
12	Programa Academia da Saúde: ação para incrementar a prática de atividade física na população brasileira	Dartagnan Pinto Guedes	Revista Brasileira De Atividade Física e Saúde	Atuação docente
13	Academia da Saúde: mais um passo na direção certa	Pedro C Hallal	Revista Brasileira De Atividade Física e Saúde	Formação de professores
14	Educação Física escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores	Márcia Greguol Gorgatti	Revista Brasileira De Atividade Física e Saúde	Desafios da inclusão
1	Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e	Maria Luiza Salzani Fiorine, Eduardo José	Revista Brasileira de Educação Especial	Formação de professores

	conteúdos para prover a formação do professor.	Manzini		
2	Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física.	Andréa Rechineli, Eliane Tereza Rozante Porto, Wagner Wey Moreira	Revista Brasileira de Educação Especial	Não se aplica
3	Os efeitos da aprendizagem psicomotora no controle das atividades de locomoção sobre obstáculos em crianças com deficiência da visão.	Luiz Cezar dos Santos, Janine Eliza de Oliveira Silva Passos, Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende	Revista Brasileira de Educação Especial	Atuação docente
4	Educação inclusiva: um estudo na área da educação física.	João Serapião de Aguiar, Édison Duarte	Revista Brasileira de Educação Especial	Desafios da inclusão

### APÊNDICE 3

#### TABELAS COM RESUMO DE PESQUISA EM OUTRAS BASES DE DADOS

##### TABELAS COM RESUMOS DA PESQUISA NA BASE DE DADOS LILACS

	NOME DO TRABALHO	AUTOR	CATEGORIA (TEMA)
1	Atuação do profissional de Educação Física no Sistema Único de Saúde: uma análise a partir da Política Nacional de Promoção da Saúde e das Diretrizes do Núcleo de Apoio à Saúde da Família – NASF	Thais Guerreiro Scabar; <i>et. al.</i>	Atuação docente
2	E os homens? E os que moram longe? E os mais jovens? ...? Perfil dos usuários de programas de atividade física oferecidos pelas Unidades Básicas de Saúde de Londrina –PR	Marthis Roberto Loch, Camila Guerreiro Rodrigues, Denilson de Castro Texeira	Não se aplica
3	A inserção do profissional de educação física na atenção primária à saúde e os desafios em sua formação	Denise Mourão Facil, Soraia Almeida Belisário	Formação de professores
4	Atuação do profissional de Educação Física nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família: um levantamento nacional	Sueyla Ferreira da Silva dos Santos; <i>et. al.</i>	Formação de professores
5	Práticas corporais em cena na saúde mental: potencialidades de uma oficina de futebol em um centro de atenção psicossocial de Porto Alegre	Leonardo Trápaga Abib; <i>et. al.</i>	Atuação docente
6	Do diagnóstico à ação: programa Se Bole Olinda: estratégia intersetorial de promoção da saúde através da atividade física	Flávio Renato Barros da Silva; <i>et. al.</i>	Não se aplica
7	Grupo como dispositivo de vida em um CAPS AD: um cuidado em saúde mental para além do sintoma	Milena Leal Pacheco	Não se aplica
8	A contribuição da dança do ventre na educação corporal, saúde física e mental de mulheres que frequentam um Centro de Atenção Psicossocial	Ana Clara Peto	Atuação docente
9	O Lazer na Política Pública de Esporte: Uma análise da Formação no Programa Segundo Tempo	Sheylazarth Presciliana Ribeiro, Helder Ferreira Isayama	Não se aplica
10	A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola	José Francisco Chicon, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá	Desafios da inclusão

TABELAS COM RESUMOS DA PESQUISA NO BANCO DE DADOS PORTAL DE PERIÓDICO  
CAPES

	NOME DO TRABALHO	AUTOR	CATEGORIA (TEMA)
1	Formas de intervenção do profissional de educação física dos núcleos de apoio a saúde da família-Nasf's no combate e na prevenção ao bullying.	Couto, A. C. P. ; <i>et. al.</i>	Atuação docente
2	Núcleo de Apoio à Saúde da Família e Saúde Mental: itinerários terapêuticos de usuários acompanhados em duas Unidades Básicas de Saúde	Larissa Bertagnoni; <i>et. al.</i>	Não se aplica
3	The vision of the team of health about the insert professional of physical education in the "Estrategia Saude da Familia" of Montes Claros--MG	Silva, H. A. ; <i>et. al.</i>	Atuação docente
4	O trabalho do professor de educação física no CAPS: Aproximações iniciais	Roberto Pereira Furtado; <i>et.al.</i>	Atuação docente
5	A educação física na saúde mental: construindo uma formação na perspectiva interdisciplinar	Odilon José Roble, Maria Ines Badaro Moreira, Fernanda Baeza Scagliusi	Atuação docente
6	Formação profissional para atuação em projetos sociais: no foco a formação de professores no "programa Segundo Tempo"	Camargo Garanhani; <i>et. al.</i>	Formação de professores
7	A Preparação do Profissional de Educação Física para a Inclusão de Alunos com Deficiência	Michelle Aline Barreto; <i>et. al.</i>	Desafios da inclusão
8	Campeonato escolar e deficiência visual: o discurso dos professores de educação física	Afonsa Janaina Silva, Edison Dutra, José Julio Gavião Almeida	Desafios da inclusão
9	Exclusão nas aulas de Educação Física: fatores associados com participação de alunos com deficiência	Maria Luíza Tanure Alves, Edison Duarte	Desafios da inclusão

TABELAS COM RESUMOS DA PESQUISA NO BANCO DE DADOS DA BIBLIOTECA  
VIRTUAL EM SAÚDE

	NOME DO TRABALHO	AUTOR	CATEGORIA (TEMA)
1	Análise de redes sociais informais: aplicação na realidade da escola inclusiva	Rafael Barreto de Mesquita; <i>et. al.</i>	Atuação docente
2	Aptidão física relacionada à saúde de jovens cegos em escolas regulares e especiais	Márcia Greguol, Dante de Rose	Não se aplica

		Júnior	
3	Desafios à inclusão de pessoas com deficiência: aspectos da trajetória escolar de crianças com lesão medular por mielomeningocele	Nayara Alves de Sousa	Desafios da inclusão
4	Concepções de profissionais de educação e saúde sobre Educação Inclusiva: reflexões para uma prática transformadora	Celina Camargo Bartalotti; <i>et. al.</i>	Desafios da inclusão