

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MÁRIO LUIZ FERRARI NUNES

***Frankenstein, monstros e o Ben 10:
fragmentos da formação inicial
em Educação Física***

São Paulo
2011

MÁRIO LUIZ FERRARI NUNES

***Frankenstein, monstros e o Ben 10:
Fragmentos da formação inicial em Educação Física***

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo
2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

378.79607 Nunes, Mário Luiz Ferrari
N972f Frankenstein, monstros e o Ben 10: fragmentos da formação inicial em educação física / Mário Luiz Ferrari Nunes ; orientação Marcos Garcia Neira. São Paulo : s.n., 2011.
277 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Educação física – Estudo e ensino 2. Curso de Licenciatura 3. Currículo de ensino superior 4. Formação de professores I. Neira, Marcos Garcia, orient.

Nome: Nunes, Mário Luiz Ferrari

Título: *Frankenstein, monstros e o Ben 10: fragmentos da formação inicial em Educação Física.*

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutor em Educação.

Aprovado

em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

"Paciencia"

Lenine

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma

Até quando o corpo pede um pouco mais de alma

A vida não para...

Enquanto o tempo acelera e pede pressa

Eu me recuso faço hora e vou na valsa

A vida é tão rara

Enquanto todo mundo espera a cura do mal

E a loucura finge que isso é normal

Eu finjo ter paciência

O mundo vai girando cada vez mais veloz

A gente espera do mundo e o mundo espera de nós

Um pouco mais de paciência

Será que é tempo que lhe falta pra perceber

Será que temos esse tempo pra perder

E quem quer saber

A vida é tão rara

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma

Mesmo quando o corpo pede um pouco mais de alma

Eu sei, a vida não pára, a vida não pára

*Ao Gabriel, sua vida, tão rara, é o tempo desse mergulho na compreensão da
luta por um pouco mais de alma. Obrigado por não querer saber e não fingir ter
paciência, a vida não pára...*

*À Nena, pela parceria, pela luta, pela vida a dois/três, pelo tempo que temos
pra perder juntos. Sem você a vida é tão cara, com você a vida é tão rara, é
cheia de alma, e a vida não pára...*

Aos subjugados, a luta e a vida não param...

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Marcos Garcia Neira, pela orientação respeitosa e de parceria, pelo olhar cuidadoso com o texto e, em especial, pela paciência nas nossas trocas.

Às professoras doutoras Cecília Hanna Mate e Flávia Schilling pela participação na banca do exame de qualificação. Obrigado pela leitura atenta ao texto inicial que possibilitou novos olhares para a condução desta pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisas em Educação Física FE-USP, os quais tornam a tarde de sexta-feira um espaço agradável e fecundo de produção de conhecimento. Em especial, agradeço com carinho, aqueles que dispuseram seu tempo, contribuindo com a melhoria deste texto.

À Angélica, pela disposição permanente e contagiante. Muito obrigado pela contribuição neste trabalho e no cotidiano das nossas lutas.

À Nath, recente parceira, pelo desprendimento da ajuda constante.

À Larissa, pelos primeiros passos (fundamentais) desta pesquisa.

Ao Cyro, pela generosidade de sempre.

Aos alunos e alunas de ontem, hoje e amanhã. Esta pesquisa só foi possível em função dos questionamentos, embates, frustrações e desejos que irradiam.

Aos autores com quem dialoguei.

Ao colega e parceiro de guerrilha. Valeu veiaco! A vida mudou muito depois que nos conhecemos. A você um agradecimento eterno.

Aos meus pais, minha irmã e sua "turma", pela oportunidade de nascer e desfrutar da vida em família.

A todos aqueles e aquelas que acreditam que é possível realizar uma docência comprometida com a luta contra todas as formas de opressão.

RESUMO

NUNES, MÁRIO LUIZ FERRARI. *Frankenstein, monstros e o Ben 10: fragmentos da formação inicial em Educação Física*. 2011. 277 f. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Em tempos de globalização e neoliberalismo, as relações entre o global e o local e entre o capital especulativo e o Estado têm gerado alterações no setor público e nas formas de regulação da conduta da vida privada. Esse jogo tem influenciado diretamente os cursos de Licenciatura e traz consequências para a educação. Se, por um lado, ela está presa aos ditames da grade econômica, por outro ela pode promover uma formação engajada com a afirmação da diferença e com a superação da desigualdade social. Essa luta acena para a necessidade de abordar a universidade e o currículo como formas de política cultural que incidem na constituição de identidades e marcação da diferença. Afinal, o que está em jogo é a identidade do sujeito-docente que formará as futuras gerações do país. Esta pesquisa problematiza como a maquinaria discursiva e a não discursiva presentes em um currículo de Licenciatura em Educação Física, pode subjetivar sujeitos e operar representações em meio aos discursos da cultura empresarial, como eficiência, flexibilidade, mérito, e caros à educação, como justiça social, reconhecimento e cidadania. Como referência, utilizo as contribuições que os Estudos Culturais têm proporcionado às investigações acerca do currículo e a escrita contundente de Stuart Hall a respeito da centralidade da cultura. A esse quadro discursivo acrescento a noção de governamentalidade formulada por Michel Foucault e as análises de Stephen Ball acerca das políticas curriculares, entre outros. Realizei um estudo de cunho etnográfico em uma IES privada no transcorrer de dois anos em tempos e espaços diferenciados: no âmbito da sala de aula, interessou-me a posição de sujeito assumida pelos discentes frente às situações didáticas e os conflitos decorrentes; com base no projeto pedagógico do curso de Educação Física, extraí os regimes de verdade das disciplinas e suas estratégias de negociação; e a partir do cotidiano da instituição inferi os modos de regulação da educação pelo mercado, que tencionam governar os sujeitos para adequarem-se à ordem econômica mundial. O resultado dessa maquinaria tem sido a formulação do Frankenstein (o currículo-criador) e a de suas criaturas (os alunos monstros-heróis), futuros docentes. Por objetivar os diferentes sentidos da intervenção do egresso em campos tão diversos quanto distintos, o currículo-criador hibridiza os discursos oficiais, as tendências pedagógicas, a história do componente, as transformações da educação e as do setor público. Por conta disso, seus sujeitos tornam-se múltiplos, fragmentados e contraditórios que, ora ajustam-se à ordem do empreendimento pessoal e transformam-se em *commodities* a fim de atuarem em acordo com as normas do mercado, ora são perturbações da máquina que os criou, promovendo simultaneamente a crítica à formação docente inicial e novas estratégias para a sua captura.

Palavras-chave: currículo, formação de professor, educação física, identidade e diferença, centralidade da cultura, governamentalidade.

ABSTRACT

NUNES, MÁRIO LUIZ FERRARI. *Frankenstein, monsters and Ben 10: fragments of initial training in Physical Education*. 2011. 277 f. Thesis (PHD). Faculty of Education, University of São Paulo, 2011.

In times of globalization and neoliberalism, the relationship between the local and global and between speculative capital and the state has created changes in the public sector and in the ways of regulating the conduct of the private life. This fixture has directly influenced the license courses and has implications for education. If, in one hand, it is trapped to the dictates of the economic frame, on the other, it can promote training engaged with the affirmation of the difference and with the defeat of social inequality. This battle waves to the need for addressing the university and the curriculum as a way of cultural politics that affect the construction of identities, highlighting the difference. After all, what is in evidence is the identity of the person-docent who will form future generations of the country. This research discusses how the discursive and non discursive apparatus present in the curriculum of the License in Physical Education can form individuals and operate representations among the corporative culture discourse such as efficiency, flexibility, performance, merit and, sensibility towards education such as social justice, recognition and citizenship. As a reference, it was used the contributions provided by the cultural studies towards the investigations about the curriculum and the incisive writing of Stuart Hall about the centrality of culture. To this discursive framework it was added the notion of governmentality formulated by Michel Foucault and the analysis of Stephen Ball on curricular policies, among others. An ethnographic study was conducted in a private higher education institution in the course of two years in different times and places: in the classroom, we were interested in the subject position taken by students facing didactic situations and conflicts arising from the pedagogical project based in the Physical Education course, the true parameters and the strategies of negotiation were extract from the disciplines; and from the daily life of the institution it was inferred modes of regulation of the marketing education which intend to operate individuals to adapt to the world economic order. The result of this machinery has been the formulation of Frankenstein (curriculum-creator) and its creatures (monsters, heroes students), future teachers. To object the different meanings of the intervention of egress in fields so diverse and distinct, the curriculum-creator hybridizes official speeches, educational tendencies, the history of the component, the transformation of education and the public sector. For this reason, individuals become multiple, fragmented and contradictory, that sometimes adjust to the order of personal project and turn into commodities to act in accordance with the rules of the market, and other times are the disruptions created by the same mechanism, promoting simultaneously the criticism to the initial teacher training and new strategies for their capture.

Key words: curriculum, teacher training, physical education, identity and difference, centrality of culture, governmentality.

SUMÁRIO

Resumo.....	i
Abstract.....	ii
Convite ao texto: criações, criadores e criaturas.....	1
1 - Primeiro Mapa.....	10
2 - Primeira Cartografia: a experiência pessoal com a docência e as suas marcas na pesquisa.....	24
3 - Segundo Mapa: os aportes conceituais.....	32
3.1 - Os Estudos Culturais como campo de pesquisa e intervenção política.....	32
3.2 - Cultura como campo de luta pelo significado.....	35
3.3 - A concepção de identidade dos Estudos Culturais.....	43
3.4 - Governo e governamentalidade neoliberal.....	50
3.5 - Cultura, identidade e currículo.....	60
4 – Terceiro mapa: o método.....	74
4.1 - A ontologia da escrita: a pesquisa/ensaio.....	74
4.2 - A base epistemológica da pesquisa: a etnografia reconceptualizada.....	78
4.3 - A observação.....	81
4.3.1 - A questão da ética da pesquisa.....	84
4.3.2 - O espaço da sala de aula como campo de pesquisa e intervenção política	85
4.3.3 - Os sujeitos observados.....	87
4.3.4 - A coleta dos dados.....	89
4.3.4.1 - As fontes.....	90
a) O diário de campo.....	90
b) A produção dos alunos.....	91
c) Os instrumentos de avaliação.....	92
d) Elementos do cotidiano.....	93

e) Os documentos do curso de Educação Física.....	95
4.4 - A epistemologia da análise/discussão: A hermenêutica crítica.	95
5 - As Coordenadas.....	98
5.1 - O mapa do território do Ensino Superior e da formação em Educação Física: emerge o criador.....	100
5.2 - Segunda Cartografia - O território: surge a criatura.....	128
5.2.1 - A cartografia do <i>campus</i> – a cerca do monstro.....	129
5.2.2 - O sujeito-cliente – o monstro mostra a sua face.....	137
5.2.3 - O laboratório em ação: criando outras monstruosidades.....	163
5.2.4 - Produzindo sujeitos comodificados: o monstro se fortalece.....	169
5.2.5 - O currículo da EF como espaço-tempo de construção do estilo de vida monstruoso.....	194
5.2.6 - O monstro é um híbrido que transita nas fronteiras do laboratório do ES/EF.....	204
5.2.7 - O monstro é o sujeito da periferia.....	209
5.2.8 - O monstro se mascara.....	221
5.2.9 – O monstro é um herói: Ben 10.....	229
5.2.10 - A avaliação como tecnologia de regulação: a tentativa de capturar o monstro.....	238
Em direção à nova ficção.....	255
Referências Bibliográficas.....	265

Convite ao texto

Criações, criadores e criaturas

As motivações desta pesquisa e a formulação de seu título decorrem da leitura crítica e inquieta que realizei acerca de um texto produzido sobre o currículo para a formação da docência em Educação Física (EF). Neira (2009) ensaia uma crítica às propostas curriculares elaboradas sem um questionamento mais amplo por parte da coletividade docente. Em síntese, sua escrita aponta para os efeitos de uma construção curricular feita à revelia de estudos mais aprofundados quanto às epistemologias que constituem os conhecimentos do campo da Educação Física e os efeitos dessas escolhas frente às políticas de transformação social. Resumidamente, o autor denomina de Frankenstein este modelo de currículo. A alusão é fruto da analogia que estabelece com a obra clássica da ficção que marca o romantismo do século XIX, na qual a constituição do corpo de Frankenstein, uma bricolagem de partes de corpos de sujeitos distintos sem conexão entre si, resulta em uma monstruosidade.

Para o autor, um currículo elaborado sem critérios ou critérios pouco debatidos, apresenta-se como parte de uma formação profissional equivocada e que insere o futuro egresso no âmbito da pedagogia munido de possibilidades incoerentes entre si no tocante às bases epistemológicas que subsidiam a sua ação didático-metodológica. O resultado, acredita, tem sido a dificuldade da atuação dos egressos diante das complexidades que caracterizam a escolarização contemporânea. No entanto, ao estabelecer algumas relações com a leitura desse texto, vislumbrei outros olhares para a questão da construção de currículos elaborados à própria sorte.

Na ficção de Mary Sheley (1818), o monstro é fruto da obra de seu criador: Dr. Victor Frankenstein. Um talentoso cientista que descobre os segredos da gênese da vida. Feito realizado, o criador dá vida a um ser e assusta-se com aquilo que produziu, negando sua criação e abandonando-o à revelia. Este ser nada mais é que uma espécie monstruosa constituída de várias partes cadavéricas dos corpos de humanos sem vida. Abandonado, a trajetória do monstro passa a ser a tentativa de sobreviver diante dos maus tratos que as pessoas com as quais se depara lhe propiciam. Constantemente rejeitado, o monstro avista a possibilidade da convivência e da aprendizagem dos saberes humanos com um homem velho e cego. Alguém que não percebe a diferença. Porém, ao ser encontrado pelos filhos do velho homem, a criatura é novamente escorraçada e decide procurar seu criador, atormentando-o e proporcionando a sua

morte. Além do enredo, cabe destacar que em nenhum momento do texto a autora denomina a criatura. Mais do que este termo, o romance apresenta outras denominações, tais como: “demônio”, “desgraçado”, “monstro” para se referir à monstrosidade construída. A não nomeação por parte do criador pode indicar a negação da importância da existência de sua criação. Foi a cultura popular que ao longo dos anos denominou de Frankenstein a criatura. Afinal, este era o nome de seu pai. Criador e criatura hibridizaram-se não distinguindo mais quem era o monstro da história.

A palavra monstro tem sua origem no latim *monstrum*, que etimologicamente significa aquele que revela, aquele que adverte. Como revelação ou advertência, o monstro passa a ser a representação da perseguição, do mal que incomoda, irrita e questiona o criador. Ou seja, o monstro é o Outro, a diferença criada a partir da identidade normativa. Na teorização cultural, o Outro é caracterizado por qualquer coisa que seja radicalmente diferente de mim, qualquer coisa que em virtude dessa diferença pareça constituir uma ameaça real e urgente à própria existência da identidade, do padrão, da norma, do si mesmo. Com isso, o Outro representa o oposto do ideal, do planejado, do normal, do esperado. Ele se torna a diferença que incomoda e ao mesmo tempo aterroriza os mecanismos de regulação na sociedade da homogeneização, justamente porque ele pode resistir às suas formas de regulação. A diferença presente na figura instável do Outro é para o seu criador a perturbação de si mesmo e, ao mesmo tempo, pode ser a possibilidade da transformação, da validação da diferença e, por conseguinte, a crítica ao criador, à identidade. E tal diferença pode ser representada na figura do monstro. O monstro adverte, revela que se algo está errado é porque algo deve ser corrigido. Para tanto, ele deve ser capturado, preso a qualquer tentativa de fuga.

Para Cohen (2000), é possível compreender as culturas a partir dos monstros que elas constroem. Uma das principais características do monstro reside em sua resistência, na ficção contra a morte, pois ele sempre retorna independente da sua forma. Na sociedade o monstro é aquele que resiste contra as formas de classificação hierárquica, da pura definição da representação inequívoca, da univocidade da verdade como forma de conceber o mundo. Segue o autor enfatizando que o monstruoso é capaz de oferecer um convite à norma para explorar novas possibilidades, novos e interconectados métodos de perceber o mundo. Eis aqui o que o monstro revela. Mais ainda, a análise do monstro serve para desvendar os mecanismos de regulação que habitam a matriz das relações sociais e culturais, e por conta disso, se torna tão terrível para a cultura dominante. Esses monstros, segundo Cohen, são produzidos por meio dos discursos, que estabelecem um padrão sobre o que se considera normal. Essas categorias

normativas atravessam a cultura e seus marcadores identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, *profissão*. Qualquer desvio do padrão esperado converte-se na figura do Outro que deve ser corrigido, do Outro que deve ser aniquilado. Como consequência, este, por resistir, transforma-se na figura do estranho, do estrangeiro, do monstro.

Posso afirmar que, na análise curricular, o Frankenstein, em verdade, não é o currículo-monstro, como propôs Neira. Ele é o currículo-criador. Suas criaturas, os alunos-monstros, futuros docentes, são as deformações do ser esperado. O monstro é puro efeito da máquina¹ que o criou. Sendo assim, cabe ao currículo criador da monstruosidade algumas estratégias para apagar seu efeito. Ele pode tentar cercear qualquer possibilidade de sua existência e elaborar fronteiras discursivas e não discursivas que impeçam a presença do monstro e que este lhe incomode. Frente a isso, digo que as práticas presentes no currículo-criador buscam o controle e a inescapabilidade de seus sujeitos. Como produção cultural, e não uma essência, o currículo Frankenstein tem medo que suas criaturas - os discentes futuros docentes - revelem as práticas que os significaram, perturbem sua estabilidade normativa e promovam mudanças nele próprio. Não à toa, na obra de Shelley, Dr. Victor Frankenstein naufragou em desespero por conta das perdas que a presença do monstro acarretou à sua vida.

Com a ajuda de Silva (2000a), pode-se dizer que em tempos de luta por mudanças sociais e por imposições globalizantes de modos de ser produtivo e eficiente, a figura do monstro traz outras possibilidades para o jogo do poder cultural, pois ela “[...] expõe, agora no terreno propriamente cultural, a ansiedade que o ser humano tem relativamente ao caráter artificial de sua subjetividade” (p.19). Diante dessa premissa, pode-se afirmar que ser professor não é uma essência, tampouco a sua invenção ocorre em um processo linear e desejoso. O professor é um ser artificialmente produzido por partes complexas, distantes e distintas entre si. Um estudo mais aprofundado pode fornecer elementos para compreender o modo como o currículo (qualquer que seja) cria os sujeitos de uma dada cultura (monstros ou não). Pode ajudar a compreender como o currículo da graduação produz a identidade do professor da Educação Física (EF) que atuará na escola, no Ensino Superior (ES), na academia de ginástica etc..

¹ Silva (2000a) explica que Deleuze e Guattari concebem o mundo como constituídos de “máquinas”. Elas fazem desaparecer qualquer noção de essência do sujeito ou que ele é o centro da ação humana. As máquinas emitem fluxos que são interrompidos por outras máquinas. O que interessa são os efeitos dessa produção.

Os discursos recorrentes acerca da formação docente enfatizam uma ambiguidade: de um lado reforça-se que o professor pode ajudar a construir a nação, com seu exemplo de sujeito digno e portador dos conhecimentos necessários à sociedade e, por outro, ressalta-se como a sua ineficiência representa uma forte ameaça para qualquer projeto nacional (LAW, 2001). O que se vê é o debate sobre a identidade do professor desejado e a carência de sua formação. Mais, o que se diz com frequência é que faltam ações práticas na formação inicial que possam ajudar as futuras gerações a atuarem no mercado de trabalho com a eficiência performativa desejada. O progresso da nação seria, então, prejudicado por esses professores-monstros. Isto porque são seres de outro mundo, que resistem a um padrão universal de posse e transmissão de conhecimentos. Eles são a diferença, pois sofrem com a exclusão (consolidada com os discursos negativos sobre si) para se transformar no monstro. Não é a toa que o debate se estende desde a formação inicial da graduação até a formação contínua ou em ação.

Se na sociedade a figura do professor-monstro causa espanto, no âmbito do laboratório de sua criação - o currículo no seio do ES, isso não é diferente. O que se encontra no seu interior são discursos dos criadores dos monstros, criticando suas próprias criaturas que, ao final, assim como o Dr. Victor, não percebem como suas práticas pedagógicas, suas crenças, falas e enredos formam o monstro: a diferença de si mesmo. Incomodam-se com suas criaturas e tentam aniquilá-las definitivamente, elaborando novas práticas *maquínicas* que acabam por produzir novos efeitos, novas monstruosidades. Por mais que se tente anulá-lo, o monstro sempre retorna.

O medo da presença do monstro e as táticas para a sua regulação e controle podem ser explicados com o constante discurso da necessidade do investimento pessoal consolidado na formação continuada. Como o monstro pode ser muita coisa e muito grande, o seu aprisionamento imediato torna-se inviável. O discurso da formação continuada pode ser a regulação que evite que ele fique livre para atuar plenamente em sua monstruosidade. Essas táticas de captura, em alguma medida, o mantém preso às correntes que o impedem de expressar as intenções e fragilidades do currículo-criador. Estratégias que acabam por gerar no monstro a própria culpa pela sua incompletude, afastando, temporariamente, o foco das tramas que o projetou. E isso, sem dúvida gera mais medo e mais fórmulas para que ele possa ser encapsulado. Se há possibilidade de o monstro vir a incomodar o criador, mantê-lo sob suas rédeas pode ser uma tentativa de apagar sua diferença. Mais uma tentativa de normalizá-lo, de diminuir suas chances de escapar. Ofertam-se cursos de pós-graduação, ecoam discursos da valorização de um perfil profissional ideal, enfatizam-se as ações individualizantes e mercantis, nas quais o

investimento em si mesmo e a mercantilização dos serviços educacionais consistem na máxima verdadeira. Sem contar os vários discursos sobre o como fazer, sem o comprometimento real de quem fala. Tudo isso para tentar conseguir amarrar o monstro em um único enredo.

Em uma perspectiva pós-estruturalista tudo é mera significação. E como significação, não há como pensar em uma origem das coisas, em uma essência. Não há como pensar em um centro da ação humana (SILVA, 2000a). Quero dizer que os professores universitários que criam suas criaturas também são efeitos do currículo, são artífices/artifícios desse e de outros currículos. Eles também são constituídos por partes distintas. Em tempos de hegemonia do pensamento neoliberal, algumas partes que constituem o currículo podem ser identificadas. Essas são decorrentes da relação entre Estado, globalização e educação. O currículo e o professor-criador também são artefatos culturais.

A relação anunciada tem produzido, muitas vezes, a precarização, a proletarização e a mercadorização do trabalho docente. Essa afirmação implica em dizer que os professores-criadores atuam muitas vezes em uma estrutura de organização que não permite um trabalho compartilhado com os colegas e que impede a construção de qualquer coisa sob o prisma do coletivo. Em geral, eles não têm disponibilidade de tempo para dar aos seus alunos e alunas a atenção necessária para conhecê-los melhor e assim promover um ensino pautado pelo diálogo. Também não têm tempo para pensar, debater e refletir sobre o trabalho que realizam. Eles vivem uma multiplicidade de funções. Assumem contratos de trabalho temporário e, muitas vezes, são convidados/obrigados a desempenhar ações para as quais, muitas vezes, não estão preparados, como, por exemplo: o ensino de conteúdos com os quais não estão familiarizados; reconhecerem o tipo de dificuldades de aprendizagem de seus alunos; didatizar os conhecimentos que disponibilizam; avaliarem o que se ensina; vivenciarem o exercício de uma docência compromissada com as transformações sociais.

Assim como seus pares do ensino básico, os docentes do ES também encontram escassos momentos de desenvolvimento profissional. Além disso, também foram alcançados pela desvalorização da docência. O resultado é que a instabilidade do emprego e as condições salariais os levam, na maioria das vezes, a exercer outras funções, ou a ampliar a jornada de trabalho como forma de aumentar a renda familiar (BALL, 2002). Obviamente, em alguma medida, os docentes universitários também representam o monstro, produzidos por outros criadores.

Assim como a criatura de Frankenstein, os professores e os alunos lutam pelo controle de suas histórias pessoais. Com isso, posso dizer que, nestes tempos, os padrões universais da norma e da eficiência são produtores de monstros. E, em alguma medida, os criadores (sem qualquer idéia de origem) desses padrões representam o pensamento hegemônico que, por sua vez, estrategicamente, consegue atuar de diversas maneiras, criando formas de governo que se tornam imperceptíveis, naturais. São os discursos universais que se incorporam na cultura e naturalizam as coisas em suas formas de representação.

As promessas de terror que os monstros carregam na representação, no interior das políticas de normatização hegemônica, residem no fato de sua diferença ameaçar destruir a própria produção estabelecida por seus criadores. Ao destruir a diferença que seus criadores inventaram para constituir o monstro, os mecanismos de produção utilizados acabam por serem revelados e transformados em ruínas. Com isso, as correntes e as grades que permitiam o controle da fera se quebram e revelam, de fato, o verdadeiro monstro da história: o criador da diferença, o pai, Dr. Victor Frankenstein, que aqui simboliza as regulações da sociedade globalizada encarnadas no currículo inicial da formação em EF. A caça aos monstros nesse caso não seria decorrente de sua diferença, mas da falta de diferença em relação aos seus criadores². Assim, do mesmo modo que a sociedade hibridizou o criador e a criatura, formadores e formandos se hibridizam no currículo, artefato este que os monstros procuram tomar posse para a produção do padrão natural de ser (COHEN, 2000).

Se há suspeitas sobre o monstro, se há ódio sobre suas ameaças à ordem, há, também, a inveja de sua liberdade. É aqui que surge o *Ben 10*, um herói capaz de resistir à deformação de sua criação, também monstruosa. *Ben* é hábil para afastar outros monstros, os alienígenas que incomodam a ordem e a existência da normalidade. A diferença de *Ben 10* luta pela sua validação. Apesar de atuar na garantia da norma, da normatização e da ordem, o *professor Ben 10*, nada mais é do que outra monstruosidade.

² A metáfora pode ser mais bem compreendida com um pensamento corrente no interior da EF e presente durante a coleta de dados desta pesquisa. É comum a crítica dos professores formadores em relação à incapacidade dos docentes, tanto do ensino básico como de outros locais de atuação do profissional de EF, em ensinar as técnicas esportivas ou as habilidades motoras de base aos seus discentes. No entanto, estes não percebem, falam ou denunciam que o método de ensino que apresentam nos currículos da formação inicial é o mesmo que os professores criticados utilizam. Posso dizer que nesse bojo ninguém ensina e ninguém aprende o desejado.

Formado de tudo um pouco quanto aos saberes para o exercício de uma docência múltipla³, o melhor que o professor pode fazer é assumir a posição de sujeito do *Ben 10*. Personagem do *cartoon*, *Ben* é um garoto capaz de transformar-se em vários alienígenas, cada qual com formas e poderes diferentes. O enredo da série gira em torno de ameaças extraterrenas. Diante de situações de risco, *Ben* assume as formas de um alienígena para enfrentar o perigo que se anuncia. *Ben* também é um monstro, o herói-monstro. O interessante é que, muitas vezes, ele não consegue transformar-se no desejado, nem tampouco permanecer o tempo esperado no corpo do alienígena. O resultado é sempre inesperado, mais emoção – tal e qual uma aula, tal e qual o campo do exercício da docência. Penso que diante do currículo Frankenstein o professor não é aquele que é, a EF não é aquilo que se diz, a educação é mais do que se pensa e a escola é um campo minado no qual as instituições supranacionais, o Estado, a sociedade civil com seus diversos grupos e a Igreja espalham minas por meio de relações de poder e formas de resistência na qual o professor só pode atuar no devir do *Ben 10*.

O que quero dizer é que qualquer tentativa de fixação de identidades seja ela a de professor de EF, de aluno, de escola, de educação é uma ação política que busca essencializar significados e excluir qualquer possibilidade da presença inconveniente da diferença. Enfatizo que a luta por marcação de fronteiras é ambígua, pois, ao mesmo tempo em que se nega a existência da diferença, a menção da luta pela significação demonstra que, se existem fronteiras, é porque além delas mora o monstro: o perigo a ser esquecido, banido. *Ben 10* ou qualquer outro herói-monstro imprevisível nos permite pensar formas estratégicas de afirmação da diferença e do borramento das fronteiras que insistem em fechar as experiências que são consideradas legítimas. É bom esclarecer que, além dos poderes do *ominitrix* (um relógio que lhe permite acionar os alienígenas), *Ben* é um menino de 10 anos, mimado, arrogante e, pode-se dizer, sem grande repertório de conhecimentos. Ele vive em um *trailer*, em outro modelo familiar composto pela prima e o avô. Os pais, assim como muitos pais contemporâneos, vivem em outro espaço e não têm tempo para o filho. *Ben* é pura diferença. Sua prima e seu avô, identidades subjugadas assim como o infantil *Ben*, são astutos, inteligentes e completam a equipe de heróis da diferença na solução dos problemas. Em verdade, ele nunca vence sozinho. O que isso indica é que, a partir desses personagens, podemos metaforizar a construção de novas estratégias para a luta contemporânea.

³ A questão dos campos de ação do professor de EF é debatida por vários autores da área, entre eles Bracht (2003).

Na esteira de Foucault, Ball (2002) atenta para as novas formas de regulação sobre os modos de ser que o Estado, em sua reorganização, adquire para controlar as capacidades e qualidades do docente. Sua análise revela a pretensão de transformar os profissionais em sujeitos empresariais, que incorporam uma empresa do *eu*, tornando-os competitivos uns com os outros e, conseqüentemente, possibilitando o aumento de sua produtividade. Aqui se instaura o discurso do “fazer a diferença”, “cuidar de sua vida profissional”, “fazer o melhor”, “o mercado selecionará os melhores”, entre tantos que ouvi durante o período de coleta de dados. Proferidos por alunos e professores, tais discursos circulam e colocam em ação os modos de ser desejados. A remuneração de acordo com os resultados acompanhada da avaliação do desempenho profissional, políticas em voga mesmo na esfera educacional, são consideradas pelos graduandos como pontos positivos e benéficos para a sociedade. Como se vê, as tecnologias impostas pelas reformas educacionais são mecanismos que contribuem para a fixação de identidades e a subjetivação dos sujeitos.

Feito esse apanhado, indico que nesta pesquisa procurei analisar os aspectos substantivos e epistemológicos (HALL, 1997a) presentes nas práticas culturais de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada e no currículo de formação inicial de EF, tencionando identificar as estratégias que permitem a normalização e a regulação das identidades projetadas para a formação e o exercício da docência. Entendo que são essas estratégias em conjunto, que colocam em operação uma série de tecnologias que fazem circular uma economia de privilégios na qual se tenta influir, moldar e regular a maneira como os sujeitos dessa instituição e desse currículo agem em seu interior e como se preparam para vida em sociedade. Enfim, são tecnologias da governamentalidade neoliberal que constroem formas de regulação dos sujeitos, formas de subjetividade, e constituem identidades de estudante, professor, EF e ES.

Para tanto, o método de pesquisa empregado pautou-se na etnografia, da qual empreendi a observação e a análise de documentos. Para a análise dos dados, recorri às contribuições que os Estudos Culturais e a sua perspectiva de identidade e diferença traçada pela escrita contundente de Stuart Hall possibilitam. A esse quadro discursivo, acrescento algumas das análises de Zygmunt Bauman acerca da contemporaneidade, de Michel Foucault e alguns dos seus comentadores, como Stephen Ball, quanto às formas de governamentalidade presentes nas políticas públicas educacionais e nas microfísicas das relações que se estabelecem no interior do currículo da instituição, além das contribuições de Tomaz Tadeu Silva em relação aos estudos acerca do currículo.

O texto final tencionou se constituir em um conjunto de mapas e cartografias. A metáfora do mapa é aqui compreendida como estudo do território. Há de ficar claro que um mapa sempre se conecta a outro, nunca se fecha em si mesmo. O mapa possibilita definir a estratégia do estudo cartográfico, mostra os caminhos, mas não os contém. O mapa é um conhecimento produzido e permeável. E, como tal, está sujeito a continuidades e rupturas. A cartografia, por sua vez, é a escrita do espaço. É a necessidade de comunicar novas configurações, promover outros traçados, elaborar outros mapas. Ela faz irromper algo novo. As cartografias aqui produzidas tiveram por intenção produzir outras visibilidades e outras dizibilidades acerca da formação inicial em EF.

O primeiro mapa descreve o território em que se dão as macrocondições para a emergência do objeto deste estudo. Em seguida, a primeira cartografia descreve a posição do pesquisador frente ao objeto de pesquisa e as condições de sua escolha teórico-metodológica. No terceiro momento, apresento o segundo mapa no qual elucido a discussão teórica que sustenta as análises empreendidas. A descrição do método consiste o terceiro mapa, que tem por finalidade ajudar o leitor a compreender os rumos da pesquisa e a constituição de sua significação. Mediante a tessitura entre globalização, o ES privado e a EF, apresento as coordenadas em que se encontram a universidade e o currículo da formação inicial da EF. A decodificação dos mapas apresentados consolidou-se na segunda cartografia. Esta descreve analiticamente o território contestado da pesquisa. Apesar da linearidade da escrita, a pesquisa não foi linear. A cartografia do mapa do território em que habita o monstro se desdobrou à medida que a trilha, que a rota ofertada, incitava a construção de outros traçados.

Boa leitura!

1 - Primeiro Mapa

Não é simplesmente que o que nós fazemos mudou; quem nós somos, as possibilidades para quem nós deveríamos nos tornar também mudaram. [...] Então, parte da transformação identificada acima é uma transformação no regime de regulação da conduta privada (...) (BALL, 2006, p. 18)

Tem-se tornado lugar comum na teoria social e cultural afirmar como o deslocamento das estruturas e das referências que ancoravam o indivíduo na sociedades tais como o trabalho, família, ciência, corpo e religião, por exemplo, influenciam o processo de transformação social, política e cultural destes tempos.

Em suas análises sobre a contemporaneidade, Hall (2000a) explica que a problemática dessas mudanças sociais e culturais tornou-se mais intensa desde o segundo pós-guerra. Ela decorre de uma série de transformações nos modos de produção, de uma nova distribuição de forças políticas e econômicas e das alterações nas relações socioculturais mundiais produzidas por conta do desmantelamento das colônias europeias, do fim da Guerra Fria, e, por fim, do atual processo de globalização. Apesar das condições particulares de existência de cada uma, essas mudanças têm sido associadas às políticas que tentam tornar hegemônica a ideologia neoliberal dentro de um projeto mais amplo de globalização. Ao fim e ao cabo, nestes tempos, vivemos uma revolução econômica, cultural e política.

Ao fenômeno da globalização pode ser atribuída a difusão por todo o planeta de corporações transnacionais que assumem papéis de destaque na economia e no controle do capital. Atualmente, 600 empresas multinacionais controlam 25% da economia mundial e 80% do comércio mundial (BURBULES; TORRES, 2004). Como consequência, vêm ocorrendo mudanças nas relações de produção, enfraquecendo o Estado-Nação e minando a capacidade das nações mais antigas e tradicionais, além das sociedades emergentes, estabelecerem seus modos de ser ou controlar seu ritmo de desenvolvimento (HALL, 1997a).

Essas corporações exercem um papel decisivo na economia mundial. O principal foco é a conquista de consumidores e, conseqüentemente, o acúmulo de capital para alguns. Nessa expansão, todos, indistintamente, de alguma maneira são afetados. Para muitos, o resultado tem sido o desapego das relações pessoais, lugares geográficos, tradições étnicas, religiosas ou políticas, enfim, da própria história pessoal. A identidade do sujeito globalizado é marcada pela presença da lógica do mercado e do consumo, e isso desenraíza o sujeito a todo instante de si mesmo, pois aquilo que é produzido, em pouco tempo, será substituído e novas formas identitárias surgirão para serem

consumidas. De forma geral, as identidades tornaram-se fragmentadas, fluidas, descentradas.

Na contemporaneidade, os meios de produção, circulação e intercâmbio cultural se estendem por todos os cantos do globo, expandindo uma infinita quantidade de informações graças à intensa revolução tecnológica. Como efeito, os meios de comunicação de massa expõem ininterruptamente modos e comportamentos diversificados, colocando todos frente às novas formas de compreender o ser humano, a história e a sociedade. Para muitos dos analistas contemporâneos, ao mesmo tempo em que tudo isso elimina a distância e o tempo e torna o mundo mais próximo, permite ações com intenções de homogeneizá-lo, e, assim, ampliam-se e diversificam-se as tentativas e as formas de regulação dos comportamentos dos indivíduos.

Mesmo sendo um sistema que opera nos cinco continentes, os efeitos da globalização são contraditórios e não produzem resultados homogeneizantes no mundo inteiro. A articulação dos diferentes elementos que constituem a globalização também possui características positivas, uma vez que, ao desarticular as identidades estáveis do passado, abre-se a possibilidade para a "criação de novas identidades" e a "produção de novos sujeitos". Por conta disso, Hall (2003) sugere a possibilidade de a globalização produzir, simultaneamente, novas formas de identificações tanto globais como locais. Seu posicionamento pode ser observado mediante o aumento dos processos de homogeneização e, também, os de resistência e das tentativas de outras possibilidades para a configuração social. Como exemplo, apesar da busca constante de fixação de sua identidade é impossível, hoje, definir o que é Educação Física (EF) – esporte, saúde, lazer, desenvolvimento, linguagem e, também, o seu profissional – professor de escola ou agente da saúde. Mais ainda, ele é treinador, educador físico, *personal trainer*, recreacionista, instrutor, reabilitador físico etc..

Em meio a tantos movimentos identitários, em meio à luta por significação, como ponto em comum, a globalização permite-nos constatar que os desequilíbrios entre os países ricos e pobres têm aberto um fosso cada vez maior entre os que têm e os que não têm, valorizando a informática, as imagens, o consumo, o individualismo e o particular, em troca do declínio do espaço público (BAUMAN, 1999). Em tempos globais, destaco duas questões: quais são os efeitos desse processo sobre as identidades? Quais são seus efeitos sobre a educação (física)? Não há aqui a pretensão de respondê-las. Mas sim, de afirmar que a busca por respostas não pode deixar de levar em consideração a lógica da expansão dos mercados e o consumo global de tudo – do folclore, alimentação, vestimenta, corpo, práticas corporais, EF, universidade, educação

- e a relação dessa expansão com a alteração das funções do Estado, além dos diversos jogos de resistência e contenção que caracterizam a cena contemporânea. Isso faz entender que as transformações decorrentes da globalização não podem ser compreendidas se não atentarmos para o contexto cultural onde ocorrem, nem tampouco, sem que sejam deslindadas as intrincadas relações entre o global e o local.

Nestes termos, a globalização tem favorecido mudanças nos planos econômicos, políticos e culturais. Diante desse quadro, Ball (2004) afirma que não há como negar que existem novas formas de controle e regulação da vida privada e que elas operam a construção de certo tipo de sujeito. O que está em jogo parece ser a constituição das identidades ideais para compor o quadro social globalizado.

Em termos educacionais, existe uma compreensão crescente de que a versão neoliberal da globalização, particularmente da forma implementada (e ideologicamente defendida) por especialistas organizados em comunidades epistêmicas⁴, incide em uma agenda educacional que impõe de modo direto, certas políticas de avaliação, financiamento, formação de professores, diretrizes curriculares e metodologias.

Para Burbules e Torres (2004), o que se espera nessa versão é que a educação prepare os sujeitos para atuarem frente a: um mercado de trabalho marcado pela instabilidade, em um ambiente de trabalho pós-fordista, no qual a remuneração por serviços realizados substitui o salário fixo e reduz os contratos de trabalho com proteção legal; a novas demandas do trabalho e, para tanto, desenvolva novas habilidades e a flexibilidade de adaptar-se e, portanto, preparar o sujeito a mudar de emprego durante o decorrer da vida; uma mão-de-obra internacional cada vez mais competitiva; institucionalização de estratégias segundo o conceito de equipe; ao maior uso da força de trabalho; crescente importância da produção intensiva de capital, que resulta na desespecialização e no desemprego de grandes setores da força de trabalho, situação esta que leva a um mercado de trabalho polarizado, composto de um pequeno setor altamente especializado e bem remunerado, por um lado, e um grande setor pouco especializado e mal remunerado, por outro.

Frente às metas desse projeto, o Ensino Superior (ES) também não escapa. Além de participar da constituição da identidade do sujeito do mercado, o ES também está em vias de transformação. Estou a falar sobre o rápido avanço da cultura empresarial nesta

⁴ Ball (1998) utiliza o conceito de comunidade epistêmica ao desenvolver a análise do contexto da influência (abordado no segundo mapa). Esse contexto é marcado pelas ideias produzidas e em circulação a respeito da educação e suas políticas por diferentes sujeitos e grupos sociais. As comunidades epistêmicas se constituem em uma rede de especialistas reconhecidos e competentes num domínio particular e com uma autoridade legitimada em termos de conhecimento politicamente relevante associado àquele domínio ou área de conhecimento.

esfera social⁵. É esta cultura que tenta regular e direcionar a produção científica e, por conseguinte, minimizar a liberdade e a estabilidade acadêmica. Aos poucos, estas imposições engendram parcerias entre o mercado e o ES que, em função das expectativas empresariais, acabam por divorciar a construção de programas educativos e de currículos dos aspectos éticos e das questões e lutas que dizem respeito à produção de identidades, conhecimento, poder e história (GIROUX, 2003).

A relação entre mercado e ES implica numa pequena assertiva sobre a universidade. Ela não é só uma instituição. Para Derrida (1999), ela carrega marcas e tem uma razão de ser. Uma “certa relação essencial da razão com o ser” (p.131). Mesmo que a universidade esteja dentro da sociedade e dialogue ou sofra mudanças com o tempo, suas formas discursivas operam a partir de dentro. Ou seja, é a partir do que é dito, do saber que nela circula, que os discursos tornam-se performativos e viram acontecimentos. A universidade faz profissão de verdade⁶, ela tem um compromisso com a verdade. Por isso o conhecimento que produz é tido como legítimo. É dela que vem o conceito de homem, de humanidade, de humanidades enquanto ciência⁷. Neste momento de invasão neoliberal é lícito perguntar qual o papel da universidade na produção do conhecimento? Afinal, ela legitima ou não os trabalhos acadêmicos, legitimam ou não certos discursos. O que a relação entre mercado e universidade pode gerar em termos de razão do ser, de autoria e disciplinas, em termos de discursos e suas leis de interdição, distribuição e organização? A universidade, num certo momento, foi um espaço de conservação da cultura dos que a ela se dirigiam. A partir daí, tornou-se um espaço destinado à produção do conhecimento válido, hegemônico. Além disso, ela tem seus discursos operativos e normativos, seus procedimentos e protocolos, suas disciplinas, e em todos estes campos vários discursos a penetram, lhe pertencem, a constituem.

Derrida (2003) indaga que a questão fica mais complexa quando a universidade sofre o acréscimo dos discursos normativos, operativos, reguladores de instâncias não acadêmicas como o Estado e das leis do mercado. Como inventar traduções para a leitura dos autores, dos conhecimentos disciplinares frente a critérios distantes de qualquer conceito de competência científica e mais próximos da competência produtiva,

⁵ Cada vez mais as universidades particulares se transformam em sociedades anônimas por meio da venda de ações no mercado financeiro.

⁶ Derrida coaduna com as noções de verdade de Foucault. Para ambos, a verdade não é resultado de uma operação pura do intelecto. A verdade (ou as verdades) é produzida num jogo de correlação de forças e circula na sociedade conectada com o poder.

⁷ A Ciência, enquanto outra forma de saber, é um dos regimes mais poderosos que instituem a verdade.

da performatividade⁸. Se a universidade vem sendo capitulada pelas leis do mercado, seus fomentos para as pesquisas incidirão em certos tipos de conhecimento. E quais serão seus efeitos para aqueles que legitimarão e farão circular seus discursos. Serão os mesmos dos últimos dois séculos? Creio que serão mais funestos, pois a parceria entre a universidade e o conhecimento, entre as ciências aplicadas ou não e o capitalismo, tem sido cada vez mais satisfatórios para poucos e catastróficos para muitos.

O que não se diz é que as identidades cultuadas pelo mercado, promovidas por setores da educação, podem escapar ao controle da norma e da razão quando confrontadas com a busca dos prazeres da produção e do consumo, da meritocracia avassaladora sobre o Outro ou com as dificuldades encontradas pelos sujeitos para saltar o abismo das diferenças sociais, raciais e de gênero em que vivem. As condições de exploração do trabalho, a distribuição de renda e tantas outras coisas do direito civil ficarão a cargo dos monstros que assombram o fazer cotidiano e que escapam de qualquer explicação sobre o que é ser humano. Produção, hedonismo, ética e justiça social hibridizam-se e confundem interesses e formas de atuação dos mais desavisados.

O quadro de análise se amplia diante das pressões internacionais e locais para a inserção de sujeitos das classes populares na universidade. De um lado estão os movimentos sociais, conclamando por condições de acesso e melhoria das condições de vida que a formação superior pode proporcionar. Do outro, organizações multilaterais como FMI – Fundo Monetário Internacional, BM – Banco Mundial, BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, entre outras, influenciam as políticas curriculares nos países em desenvolvimento a fim de transformar em universal os conhecimentos e procedimentos formulados pelas comunidades epistêmicas, que transcendem as fronteiras dos Estados nacionais e legitimam a educação em torno das intenções das forças do mercado neoliberal.

Nessa operação social, o papel das agências multilaterais é levar ajuda aos lugares desprivilegiados economicamente, tendo em vista o máximo possível de eficiência interna e externa, bem como o aumento da produtividade sob o lema da equidade social. Sob esse lema, o acesso ao ES é enfatizado como forma de ascensão não apenas social, mas construtora de uma nova ordem nacional. É aqui um dos muitos espaços em que o global encapsula o local. Se a experiência de si é o resultado de um complexo processo histórico no qual se entrecruzam discursos que definem a verdade

⁸ Ball (2005) explica que a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos dos sujeitos em seu ambiente de trabalho servem como parâmetros de resultados ou indicadores de qualidade.

do sujeito e as práticas que regulam seu comportamento (LARROSA, 1995), uma formação ancorada em discursos empresariais que não vai além de interesses pessoais pragmáticos e imediatos, irremediavelmente ficará aquém da crítica e da autocrítica sobre os efeitos do currículo e da atuação de cada um na sociedade global.

Ball (2002, 2004 e 2006) escancara os efeitos da relação entre Estado, ensino e globalização, e de forma mais aprofundada, entre as instituições de ensino e o mercado no século XXI. O que se apresenta é a emergência de transformações radicais nessas instituições diante de um mercado agressivo e impessoal, que traz consigo discursos que enfatizam o novo e o inusitado como grandes desafios. Parece que a produção de certos regimes de verdade está indexada à meta de alcançar o sucesso a qualquer custo. Os objetivos do ensino se misturam com objetivos mercadológicos. O que indica que o ensino tem que se adaptar às novas características mundiais como qualquer outro tipo de empresa que se dispõe a competir em igualdade nos termos do novo mercado (a globalização e o capitalismo). Nesses termos, o ganho financeiro e de imagem (visualização) institucional de marca acaba sendo mais importante do que o próprio serviço ou produto a ser oferecido (BALL, 2002).

Na esteira dessas mudanças, por medida de redução de custos, reduzem-se os investimentos na área educacional com o propósito de racionalização e modernização de seus serviços. O Estado evita o ônus e se desestatiza. Faz parcerias com instituições privadas, que por sua vez, apresentam interesses e objetivos bem definidos no que tange aos lucros financeiros e de imagem. O resultado tem sido a atuação dessas instituições como *sócias* do processo educativo com uma casca de filantropia (BALL, 2004).

O conflito causado pelas mudanças é radical, pois se criam novas regras, condutas e posturas (que são praxe do mercado privatizado) para todos os procedimentos com o intuito de se proporcionar o melhor em relação ao serviço (professores), ao produto (ensino) e ao *status* (imagem das instituições). Instaure-se um novo ambiente moral nas relações sociais. Nesse aspecto, os organismos internacionais operam importantes influências na instauração da cultura da performatividade (LINGARD, 2004), que tenta se espriar por toda a rede social, subjetivando aqueles que dela participam.

Nesse bojo, fica fácil entender a relação entre a área da EF e o discurso neoliberal. Surgem novas práticas corporais, novos discursos acerca do corpo e da estética corporal. Fortalece-se enorme mercado de consumo estipulado pelas mídias e por diversas formas de socialização. Como consequência política, epistemológica, econômica e cultural, a área da EF fragmentou-se, abrindo espaços para novos objetivos

quanto ao seu campo de intervenção⁹. Se outrora a EF justificava a presença das práticas corporais no currículo escolar mediante o seu caráter pedagógico (retificação dos corpos, aprendizagem social, orientação do tempo livre, conhecimento do corpo etc.), agora, as relações anunciadas acima promoveram não apenas novos sentidos e significados às práticas sociais, mas também, fortes repercussões na formação profissional. Está cada vez mais difícil proporcionar uma formação que contemple os diversos campos de atuação do profissional de EF e os múltiplos sentidos de sua intervenção (BRACHT, 2003). Cada vez mais, diferencia-se seu campo de atuação, modifica-se a identidade do profissional (professor, treinador, educador físico, recreacionista, *personal training* etc.), a identidade com quem irá trabalhar (aluno, atleta, cliente etc.). O resultado tem sido a formulação do Frankenstein (o currículo) e a criação de seus monstros e heróis (os futuros docentes).

Concordo com Ball (2006) para quem as transformações no setor público e nas formas de regulação da conduta privada engendram outras formas de pensar o cotidiano. Estabelecer relações entre o currículo da formação superior, particularmente em EF, e o cotidiano, sem deixar de lado a relação entre o local e global, entre Estado-Nação e o capital especulativo, torna-se um empreendimento necessário. Não é cabível deixar fora do campo das análises os efeitos dessas relações e o modo como elas operam representações.

Neste trabalho, procurei demonstrar que essas mudanças, influenciadas pelo pensamento neoliberal têm materialidade no âmbito do ES, no cotidiano da cultura institucional e no currículo da EF por meio de máquinas¹⁰ instauradas em seu interior que produzem sujeitos indexados com as tramas da globalização. Para tanto, relacionei os textos que abordam a discussão sobre a educação contemporânea com a discussão acerca da produção da identidade cultural. Procurei compreender e demonstrar como as políticas neoliberais tornam-se práticas capilares, se incorporam ao fazer cotidiano da sala de aula e fazem da formação inicial¹¹ de professores um ambiente aonde circulam regimes de verdade, que reverberam no espaço público e se direcionam para o futuro *locus* de atuação do egresso. A partir de alguns rastros¹² dessas relações, tentei identificar os efeitos das mudanças provocadas pela globalização no currículo que

⁹ Neste espaço não é possível tampouco há interesse em desenvolver e demonstrar essa questão. O tema foi discutido por Bracht e Crisório (2003).

¹⁰ No sentido explicado no “convite ao texto”.

¹¹ Utilizo essa expressão relacionada especificamente aos cursos de graduação

¹² Derrida (2001) sugere que cada termo sempre traz consigo rastros de outros termos que não é ele próprio. O que existe no significado são rastros de rastros. O que existe é a diferença. Por conta disso, uso o termo no sentido de compreender os rastros que tecem o sentido do objeto da pesquisa.

forma professores de EF a fim de apontar como a relação entre esses rastros e as tendências globais pode regular a produção da identidade dos sujeitos envolvidos neste processo.

O primeiro rastro refere-se a certas transformações anunciadas no setor público que recaem na universidade. Elas ficam evidentes diante do aumento significativo da aquisição das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas por parte de grandes corporações, muitas delas transformando-se em conglomerados. Além de parcerias das universidades públicas e privadas no tocante às pesquisas realizadas. Os efeitos dessas negociações de compra e venda evidenciam-se na instituição *locus* desta investigação perante a presença constante do discurso da concorrência, da situação crítica do mercado, da competência e flexibilidade necessárias à superação de qualquer ameaça econômica da ordem institucional. Esses ditos e outras falas são presenças constantes nas reuniões de comunicação interna, nas mensagens que estabelecem a relação entre corpo gestor e docentes e entre estes e os discentes, e, também, nos ditos e falas paralelos proferidos entre os docentes acerca do seu trabalho e de seus discentes.

Esses discursos regulam os comportamentos dos envolvidos, pois são eles que autorizam o que é feito ou não na prática docente. Palavras como, mercado, cliente, seleção dos melhores, fazer a diferença, entre outras, circulam nos corredores, ressaltando a educação como negócio, empreendimento. As histórias de vida dos diversos sujeitos que compõem a instituição só conseguem ocupar posição relevante quando referidas à situação de lamúria, condolência, subserviência, sucesso, mérito, capacidade ou incapacidade de atuar na profissão. Qualquer debate que envolva questões epistemológicas, questões do currículo, questões da esfera pública e do exercício de direito não são sequer mencionados, quanto mais considerados. Que formas de regulação tudo isso imprime sobre a vida dos que nela transitam?

O segundo rastro indica que as mudanças no setor público abriram portas para que as classes sociais ascendentes ingressassem na universidade. Isso transformou a significância que a formação no ES carrega. A pesquisa não pode abrir mão dos fundamentos ideológicos e das lutas culturais nos quais a procura pelo ES se ancora. Há outras representações em jogo. O ES foi, por séculos, um espaço restrito à parcela mínima da população e, atualmente, é um campo conquistado por um contingente significativo da sociedade que alcançou renda plausível para almejar o *status* que confere a quem a frequenta. Há ainda aqueles que conseguiram vagas por meio de projetos políticos como Prouni e o Programa Escola da Família ou têm seus estudos custeados pelo empregador. Independente das questões referentes às intenções que

subjazem essas lutas, o fato é que, para uma parcela da população, estar no ES denota superação e oportunidade de acesso a uma vida diferente que a precedente. Como esses sujeitos negociam seus interesses com os interesses das IES?

Um terceiro rastro diz respeito à impossibilidade de desconsiderar que o discurso contemporâneo sobre o corpo tem causado mudanças nos modos de se pensar a função social da EF e sobre o professor de EF. Para isso, basta atentarmos para a ocupação que certo regime de corpo disponibiliza nas capas de revistas, nos programas de rádio e televisão ou nas páginas principais dos provedores da internet. Diversas são as áreas que desenvolvem estudos sobre os cuidados e esforços necessários para a constituição de um regime de corpo que interessa à eficiência e à economia, logo à produção e ao consumo. Não é por obra da benevolência e preocupação com a saúde dos Outros que o ataque contra a obesidade e a formulação de leis antifumo são proferidos, por exemplo. Tampouco, é por obra do acaso a expansão dos tempos e espaços dedicados ao modelo de corpo ideal nos variados veículos de comunicação. E tudo isso recai sobre aquele que fará a intervenção adequada para a garantia da empreitada pela busca do corpo adequado: o professor de EF. Visto como o profissional responsável pelo sucesso de poucos, por conseguinte, vem galgando lugar de destaque na sociedade. Tornou-se lugar comum vê-lo representado em propagandas, novelas e seriados, marcando certa representação de profissão, profissional, práticas de EF. Como o currículo da formação inicial significa o corpo para os seus sujeitos?

Ainda no mesmo rastro: o que não dizer a respeito das investidas perenes que esta profissão e seu profissional sofrem durante os diversos eventos esportivos de repercussão internacional? Vem por aí a realização da Copa do Mundo de Futebol e, em seguida, os Jogos Olímpicos no Brasil mediante a parceria público-privada. Com certeza, recrudescerá em alguns setores do governo e nas mídias o discurso da busca e do cultivo de talentos esportivos. Além do espaço externo ao ES, esse movimento possibilitará para muitos professores que nele atuam encontrar ecos nas suas palavras sobre a necessidade da aprendizagem da técnica esportiva, da aprendizagem de um certo modo de ser, da valorização da identidade vencedora. O que não dizer da influência da mitificação do herói esportivo e da supervalorização dos produtos a ele agregados? Tanto os discursos sobre o corpo, como os discursos sobre o esporte estão ancorados em pressupostos mercadológicos. Sem dúvida, esses são indícios que podem fortalecer a interferência do mercado nos modos de pensar os objetivos para a formação docente na EF.

Quarto rastro: a reestruturação do setor público anunciada produz múltiplos discursos sobre a função social da escola, métodos de ensino e identidade docente. A intervenção do Estado na esfera pública é apontada como maior responsável pelos males sociais e econômicos. O Estado é tratado como corrupto e ineficiente por “não ser de ninguém”, por não haver formas de controlá-lo tal como ocorre na iniciativa privada. Seus funcionários, inclusive os professores, são enunciados como desinteressados e descompromissados por terem adquirido estabilidade na profissão, o que conduz à negligência profissional. Se não houver ninguém para pressioná-los por que irão fazer algo comprometido com a produção? Questionamento corrente na sociedade que produz vontades de verdade. A escola pública, por sua vez, é responsabilizada pela formação de uma mão de obra desqualificada. Afinal, sua ineficiência é “comprovada” mediante os resultados de avaliações externas sobre seus sujeitos e da precariedade de conhecimentos com que os egressos chegam ao mercado do trabalho. Materializando-se a coisa, para muitos, o professor é o responsável direto pelo estado caótico em que nos encontramos, seja no tocante à economia, às normas sociais ou aos valores morais. Afinal, é ele o responsável pela aplicação dos modos adequados para a aquisição de saberes por parte dos alunos e de colocar em prática as políticas públicas que visam à melhoria da qualidade de vida do país e a formação das identidades adequadas aos tempos de hoje.

Nesse mesmo rastro, as críticas ao Estado e as mudanças complexas no plano político-econômico em vigência faz valer mudanças significativas nos sistemas educacionais e na saúde. Decorre, então, que o campo de intervenção do professor de EF, do exercício da docência parece voltar-se para o espaço privado e para o campo da mercadorização da cultura em geral (BRACHT, 2003). Esses rastros permitem indagar qual posição de sujeito que o currículo valoriza frente ao compromisso com a docência? Em tempos de descaso do Estado para com as questões não econômicas, como o currículo posiciona os sujeitos frente às questões candentes da contemporaneidade como as do multiculturalismo e do economicismo? Qual posição de sujeito o futuro professor de EF assumirá? Transmissor de conhecimento, prestador de serviço, crítico cultural, selecionador de talentos? Ou algo que nem sequer foi estabelecido?

Nessa trilha, a questão central passa a ser como fica o currículo nesse jogo de interesses? O que ele alimenta e produz nesses termos? Como ele é elaborado, apresentado, transmitido e assimilado mediante as identidades que dele participam? Enfim, quais conhecimentos e identidades ele produz?

Sem dúvida, a universidade, o universitário, o professor, o currículo e o corpo não gozam do mesmo *status* de outrora. Todos, sem exceção, estão sujeitos ao jogo do poder da significação que caracteriza nosso tempo. Quem são eles afinal? O que são eles afinal? Estas formas de significação não podem ser tratadas como irrelevantes em estudos que envolvem a formação do futuro egresso no mundo profissional. A política de representação que alguns setores midiáticos, parcela da sociedade e pessoas envolvidas com o currículo da EF constroem a respeito deste campo de conhecimento e daquele e daquela que farão a intervenção na sociedade, sem dúvida, merece atenção. Esses rastros foram perseguidos no transcorrer do trabalho.

Os ensaios de Ball (2006) encontram ressonância com o rastreamento apresentado. Não há como negar que as formas enunciadas para a identificação das pessoas com a área e seus representantes sofrem motivações complexas. Com certeza, não se pode desconectar das pesquisas em educação as influências que o contexto investigado recebe da reestruturação do setor público, das políticas educacionais, da arena geral da política social e das representações construídas nas relações de poder sobre o corpo, a escola, a universidade, o professor, o progresso, a tradição, o passado, o presente e o futuro. De forma assertiva, Ball reforça que as mudanças na educação são parte de um processo de transformação mais amplo e fundamental que perpassa o setor público. Apesar de existirem variações e diferenças setoriais, a educação, de um modo geral, insere-se neste cenário de mudanças profundas no modo como a sociedade vem se reestruturando.

Em meio às discussões complexas que envolvem as transformações do setor público e suas influências no cotidiano, o debate acerca da formação do professor, e dentro dela a do professor de EF, parece caminhar para uma polarização¹³. Em uma ponta, tenho a sensação de que há uma preocupação central quanto à identidade do professor, do profissional e da própria EF. Neste caso, o que se vê são estudos sobre a formação inicial debruçados sobre a questão da separação do curso entre Licenciatura e Bacharelado. Aqui, as investigações focam o currículo e suas disciplinas, a valorização de um ou de outro campo de formação, enfim, a questão é a função social docente e da área. A crítica mais áspera está na agência do professor. Forma-se para uma docência comprometida com as questões sociais características da educação, ou forma-se para uma prática específica comprometida com a mercantilização de saberes e a mercadorização das práticas corporais características do mercado produtivo?

¹³ Apresento essa consideração a partir da análise da produção científica acerca da temática.

Na outra ponta, a questão está no saber-fazer do professor. Nesta, o debate é sobre a relação da formação inicial com a formação pós-terior¹⁴. De um lado, discute-se sobre a atuação para o desenvolvimento do professor reflexivo, centrando esforços no pensar sobre a prática. Em alguns casos, discute-se a atuação do professor como crítico ou agente cultural, centrando esforços na ação política do docente. Por outro lado, afirma-se que o tempo de formação é aligeirado e que o currículo apresenta noções básicas de cada disciplina, cabendo ao graduado a busca pelo aprofundamento da área de seu interesse. Nessa linha também há o discurso da atualização permanente, necessária diante do constante avanço da humanidade na produção do conhecimento. Este discurso, por sua vez, alinha-se à necessidade do “recheio” do *curriculum vitae*, cujas qualidades profissionais traduzem-se em quantidade de cursos de especialização ou *stricto sensu* realizados.

Nessa polarização há uma questão comum. Ela perpassa o problema da defasagem existente entre a preparação do futuro profissional e a realidade prática que irá enfrentar. Debate-se, ora o excesso/ausência de teoria, ora o excesso/ausência de prática. Em suma, a centralidade da discussão recai no professor do curso superior. Ou seja, tanto o professor formador quanto o formado não escapam da culpabilidade atribuída por essas análises.

A produção científica revisada não apresenta debates sobre as motivações complexas que engendram o professor nessa história. O modo como o aprisionamos nisso tudo, como aprendemos a falar sobre ele e ele sobre si mesmo, enfim, não se observam análises sobre os discursos que operam a docência. O que estou a dizer é que as formas de subjetivação e governo¹⁵, presentes tanto na formação inicial quanto na formação pós-terior, parecem ficar à revelia. Tampouco, aborda a questão da identidade e da diferença daquele que venha a ser o aluno desejado, logo o futuro docente desejado. Muito menos, o “sujeito professor culpado”, que pode ser muita coisa ainda não descrita, identificada, ou seja, o “(X) Outros” dos questionários estatísticos. Pelo contrário, há uma insistência em definir o campo de atuação e o professor normatizado. A luta pelo fechamento de suas fronteiras identitárias é evidente. Entendo que a preocupação central é identificar as particularidades e ambiguidades presentes na formação docente que possam impedir a fixação desejada. Feito isso, o foco passa a ser

¹⁴ Uso esta grafia como marca do discurso que enfatiza a necessidade de o professor assimilar que sua formação inicial foi insuficiente e que deve investir nos estudos de pós-graduação e participar das ações formativas promovidas pelas diversas instituições que disputam o mercado, de forma mais explícita, pela própria instituição que o formou.

¹⁵ O termo governo é explicado no segundo mapa.

combatê-las e expurgá-las para fora dessas fronteiras e garantir a identidade que se quer enquanto políticas públicas, normas e valores sociais, enfim, trata-se de fixação de ideologias, identidades, currículo, EF. Parece-me que tudo isso é a pura busca por essencialidades, interioridades verdadeiras. Em meio a esse processo, o que incomoda é o que se espera que os professores sejam está distante do que eles fazem. E fazem muitas coisas, sejam elas as aguardadas, as indesejáveis, as inesperadas, ou, ainda, as inenarradas.

Este trabalho investiga os modos de regulação dos sujeitos do currículo, sujeitos dos processos de formação docente. E quem são eles afinal? Quais são as posições de sujeito que o currículo da formação docente fornece para a sua assunção?

A pesquisa se estruturou na produção do campo dos Estudos Culturais, a partir da teorização da linguagem na sua perspectiva pós-estruturalista. Nela se entende que toda teorização, todo conhecimento sobre a realidade nada mais é do que uma ficção, uma invenção, uma criação. O conhecimento como invenção e produção é diferente da ideia de descoberta, reflexo ou cópia da realidade. Assim, nunca chegamos, de fato, ao fato. Apenas falamos sobre ele, o construímos.

Do mesmo modo, no pós-estruturalismo, a identidade dos sujeitos não é algo natural, uma essência que nasce com o ser e com ele o acompanha para o todo sempre. Ela é produto de práticas sociais e discursivas reguladas por relações de poder. A identidade do sujeito é uma produção histórica e social das quais o sujeito participa. A pesquisa, neste caso, não é a busca da verdade, da essência, da descoberta, da naturalização acerca do currículo que forma sujeitos para a docência, e da identidade dos sujeitos da docência idealizados. É outra forma de falar deste artefato, de seus sujeitos e de suas identidades.

O pós-estruturalismo incita a problematizar a maquinaria discursiva e não discursiva que produz sujeito-estudante, sujeito-futuro professor. Quais são os elementos produzidos para aprisionar o estudante de EF na sua própria história? Em tempo de acesso à universidade de populações outrora excluídas, quais e como são colocadas em ação estratégias que apostam na regulação dos sujeitos e grupos que representam a multiplicidade da diferença, atendendo a uma racionalidade política que investe na sua normalização? Qual a visão de mundo que a universidade com tons empresariais fornece aos seus sujeitos? Quem serão os futuros professores de EF, a partir do que é dado?

O presente trabalho assenta-se na ideia de que a universidade e o currículo como discursos, como linguagens, como narrativas produzem aquilo que nomeiam,

descrevem, narram, dizem, autorizam, interditam. Complexas práticas de invenções, complexos modos de subjetivação. O que se pode perceber é que nada escapa a essa trama de significados, a essas tecnologias: nem o professor, nem o estudante.

De quebra, o que posso dizer é que esta investigação teve por pretensão contribuir com o enfrentamento dos problemas que abarcam a educação brasileira na contemporaneidade e na formação daqueles que irão enfrentá-los. Parafraseando Veiga-Neto (2005), o que segue não deve ser lido como um posicionamento a favor ou contra as políticas públicas e os sujeitos que dão vida ao currículo da formação inicial em Educação Física; tampouco contra ou a favor do próprio currículo e da instituição. Não se trata, aqui, de buscar um juízo de valor sobre o que se investiga. O que se apresenta, quem sabe, é a formulação de outros discursos, outros olhares, outras formas de falar da formação inicial de professores, especificamente de EF.

2 - Primeira Cartografia: a experiência pessoal com a docência e as suas marcas na pesquisa.

A leitura torna-se assim, no escrever, uma tarefa aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, in-citados e ex-citados, traídos e transpostos, entremesclados com outras letras, com outras palavras. Os textos são entremeados com outros textos. Por isso, o diálogo da leitura tem a forma de um tecido que constantemente se destece e se tece de novo, isto é, de um texto múltiplo e infinito. Enfiar-se na leitura é enfiar-se no texto, fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever (LARROSA, 1998, p. 146).

Desde os tempos em que atuava na educação básica, minha relação com as alunas e alunos envolviam interesses acerca das inquietações constantes deles frente às coisas da vida, da escola, da docência. Esses aspectos me mobilizaram a investigar a construção de seus interesses e dos seus modos de estar no mundo. Esta pesquisa confunde-se com a minha trajetória docente.

Aqui apresento uma breve cartografia, na qual narro parte de minha história de vida. O objetivo é localizar minha experiência na docência e articulá-la com minhas intenções e opções de pesquisa. Estas, por sua vez, relacionam-se com o referencial teórico e a metodologia escolhidos.

Para Larrosa (1995), o processo de narrar-se permite expressar os rastros que conservam o que vemos de nós mesmos. É por meio dele que definimos nossos limites e os contornos de nossa identidade e damos sentidos ao que nos acontece. Entretanto, narrar-se não é um ato neutro, oriundo de uma essência reflexiva. A autonarrativa é mediada pelo poder que atravessa os discursos, pelas estruturas narrativas que pré-existem a nós, que constroem e organizam um modo particular de falar de nós mesmos. Por conta disso, a autonarrativa “estabelece tanto a posição do sujeito que fala (o narrador) quanto às regras de sua própria inserção no interior de uma trama (o personagem)” (p. 70).

Organizei esta investigação como discurso crítico, pautado na crença que o processo de pesquisa é subjetivo. Nas pesquisas orientadas na perspectiva dos Estudos Culturais não se inibe a subjetividade, pelo contrário, procura-se entender a ação do pesquisador na definição e na condução da investigação. Estou ciente de que os caminhos estabelecidos poderiam ser outros; que os dados coletados podem ser vistos de outra perspectiva, o que indica o caráter político e ativo da pesquisa. Aprendi com Larrosa que a temporalidade empregada na narrativa nada mais é do que uma seleção e

distorção da trama que nos posiciona no interior dos discursos. Sei bem que não se trata de uma consciência unificada em torno de uma identidade autêntica de pesquisador, mas de um processo de exclusão das incoerências que nos afetam. É, em suma, um mecanismo onde me constituí como sujeito dessa pesquisa.

Exatos vinte anos se passaram entre a minha saída do curso de Licenciatura em EF e o meu retorno, agora como professor. No início, acreditava que a função social da EF era ensinar esportes para os jovens e por meio das “virtudes” adquiridas pela sua prática, alcançaríamos uma sociedade mais justa. Rapidamente, de professor a coordenador de área, embrenhei-me nas discussões docentes acerca das transformações sociais daqueles tempos. Era a época da pseudo-redemocratização¹⁶ do país. Ouvi outras certezas: o ensino dos esportes foi transformado em vilão da história e a psicomotricidade tornava-se a redentora no ensino de EF. Fora isso, atuei por um bom tempo sob o legado das discussões superficiais o que trouxe por efeito uma prática pedagógica baseada em vários discursos pedagógicos da EF. Vivi, desde o início, a fragmentação da identidade docente.

No início dos anos 1990, a questão passou a ser como ensinar melhor e a todos. Novos métodos de ensino e formas de planejar as aulas avolumaram-se. Era evidente que estava em jogo o poder de representar o que era ser professor. O local de trabalho era palco de conflitos pela fixação da identidade docente. LDB, PCN, cursos de formação, palestras, seminários, reuniões... muitos finais de semana foram tomados em função dos discursos da (in)capacidade docente. Sem perceber, não apenas mudava o que pensava, mas como coordenador, colocava em circulação práticas discursivas e não discursivas que contribuíram, em certa medida, para a construção do mal-estar docente¹⁷.

Se, por um lado, absorvi o ideário da crucificação do tecnicismo em prol do discurso salvacionista do construtivismo, sem perceber em qual visão de sociedade ambas perspectivas curriculares ancoravam-se, por outro, ampliei o contato com as pedagogias críticas e com as políticas de corpo que passavam a ser questionadas nas escolas. Confesso que foi difícil a jornada da compreensão das diferenças. Até então, para mim e muitos outros, o exercício crítico da cidadania só era possível quando se atingissem os níveis mais altos do desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e moral. As mazelas sociais eram vistas como fruto natural da história do país e da carência da

¹⁶ Como a literatura utiliza a expressão redemocratização acrescento o prefixo pseudo por não concordar que o país já vivera momentos democráticos.

¹⁷ Expressão elaborada por Nóvoa (1995) que elucida o sentimento do professor frente à ineficiência anunciada pelo seu trabalho.

educação do povo. Pensava, então, que uma educação de “qualidade” superaria tais condições. Nos dizeres de McLaren (1997), funcionava como peão involuntário da manutenção da desigualdade social.

O final dos anos 1990 e o início do século XXI novas investigações e aprofundamentos me fizeram ver melhor as coisas: quem fala do quê? Na EF, as leituras de Medina (1983), Bracht (1986; 1992), Castellani Filho (1988), Betti (1991), Soares *et al.* (1992) e Gonçalves (1994) abriram portas para a busca da compreensão das suas diferenças, e, a partir delas, novos (para mim) autores da Educação (Paulo Freire, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo) permitiram outras análises do fenômeno educativo. Saíram de cena os discursos psicológicos de Le Boulch, Piaget e Wallon para dar lugar aos do sujeito emancipado. Entendi que deveríamos fazer os educandos alcançarem altos níveis de consciência para combater as iniquidades sociais. Algo que fazia sentido ao meu ideal de professor fomentado por uma formação em uma família de imigrantes e em uma escola de religiosos progressistas¹⁸. Frente a diferentes opiniões, impossível aquietar-me.

A prática pedagógica foi se tornando um palco de dúvidas. Isso me levou a buscar um curso de pós-graduação *Lato Sensu* em uma instituição particular de ES. Para a minha surpresa, tudo se repetia: os professores e as professoras responsáveis pelas disciplinas demonstravam pouco ou quase nenhum conhecimento acerca do que discutiam e a maioria dos colegas ansiavam por respostas as suas demandas locais. Quando questionava os responsáveis, eles discursavam de forma uníssona que os professores e professoras queriam as soluções para os seus problemas e muitos dos presentes concordavam. Ou seja, até ali, naquele que deveria ser um espaço para a construção do novo, culpabilizavam o professor e a professora pelas ocorrências da educação. Este tema me parece caro aos questionamentos desta pesquisa, visto que o quadro de professores e professoras das instituições particulares de ES é composto por uma parcela relevante de profissionais oriundos dessa modalidade formativa que, por sua vez, vem ampliando significativamente seu espaço na sociedade.

O meu retorno ao ES coincidiu com meu ingresso no programa de pós-graduação da FEUSP e o contato mais intenso com os Estudos Culturais, campo que havia tomado ciência na disciplina Educação e Cultura do Corpo, ministrada pela Profa. Kátia Rúbio (que se tornou minha orientadora do mestrado), que assistira como ouvinte na FEUSP no ano anterior. A partir daí fui “apresentado” a autores que analisam a

¹⁸ Os religiosos que participaram de minha formação eram vinculados a movimentos sociais e à Teologia da Libertação.

sociedade contemporânea como Hall, Foucault, Baumam, Bhabha, entre outros, que me incitaram para novas possibilidades. Desse momento em diante, minha prática pedagógica começou a transitar da pedagogia crítica para uma perspectiva pós-crítica.

Minha inserção no ES deu-se por meio da regência de aulas na disciplina Aprendizagem Motora e, posteriormente, Desenvolvimento Motor. Tal atribuição, em certa medida, anuncia o currículo Frankenstein. Apesar de possuir conhecimentos superficiais no tocante às disciplinas, minha indicação não tinha qualquer relação quanto aos meus saberes. Ela advinha da necessidade da recomposição urgente do quadro docente, visto que as aulas já estavam em andamento e o professor responsável desligara-se da instituição.

A entrevista de contratação com o coordenador do curso à época – um ex-atleta com larga vivência no âmbito das diversas funções gestoras do esporte - ficou marcada pelo seu interesse em saber se eu tinha sido atleta. Mesmo que se trate da docência, na EF é comum a apresentação de si mesmo vir acompanhada do *curriculum vitae* esportivo. Para reforçar essa característica, nas minhas primeiras reuniões coletivas alguns professores apresentavam-se mediante seus feitos esportivos. Participação em Olimpíadas, revelação de atletas famosos, títulos conquistados ou as equipes em que atuavam como treinadores ou preparadores físicos compunham a identidade docente. A necessidade de investigar a constituição dos sujeitos no currículo Frankenstein ganhava fortes contornos.

Em alguma medida, esse relato influenciou as observações realizadas nesta pesquisa acerca das formas de subjetivação presentes no currículo da formação inicial da EF. Primeiro, porque a recomposição do quadro docente não se ateve à qualificação do professor para o exercício da docência. Se estas questões não vieram à baila, o que dizer sobre a posição ideológica do contratado e sua visão de Educação Física, homem e sociedade? A questão era emergencial, quem chegasse antes assumiria o cargo e verificar-se-ia depois o resultado.

A neutralidade da ação docente denota ser, neste caso, uma evidência, pois o que parece importar é a supressão de efeitos negativos à ordem do curso. Quais efeitos podem acarretar na formação do graduando um quadro composto ou selecionado por demandas de vagas, que precedem qualquer critério pedagógico ou qualquer vínculo e compromisso com o projeto pedagógico da instituição? Segundo, a presença de um “fantasma” da história de nossa área que ronda as fronteiras dos discursos educacionais parece encontrar, de tempos em tempos e por meio de algumas vozes, forças para assombrar a formação do professor de EF. Trata-se do Decreto 69.450/71 que basilou a

prática pedagógica do componente em torno da aptidão física e da descoberta e promoção de talentos esportivos.

Mais adiante, houve troca de coordenador na instituição e assumi novas atribuições didáticas com a saída de outro professor. Ministraria aulas nas disciplinas Educação Física no Ensino Fundamental e Médio e, em outro momento, Didática e Educação Física Infantil. A confusão de fronteiras didático-metodológica e conceitual instaurava-se de vez no interior do curso. A cada turma, a cada aula, os alunos e as alunas não conseguiam entender as diferentes falas dos professores sobre o que vinha a ser EF e sua função social. Mais ainda, as dúvidas só cresciam quando abordava criticamente¹⁹ todo o conhecimento apresentado. Sem dúvida, contribuí para que o Frankenstein colocasse em circulação alguns monstros.

Essas mudanças possibilitaram a expansão do debate sobre as questões da escola no interior do currículo e a aproximação dos alunos com a teoria cultural contemporânea. Diante disso, o envolvimento tornou-se maior no tocante as discussões que abordam as dimensões sociais que abarcam as relações de poder na sociedade e como essas questões são aprendidas na escolarização e nas aulas de EF, tanto na educação básica, quanto ali, no ES.

Esse, sem dúvida, foi o ponto que me aproximou de identidades diversas, antagônicas. Impossível em uma instituição que atende várias identidades subjugadas não encontrar “parceiros intelectuais” e “parceiros de luta”. E do mesmo modo, encontrar a resistência de algumas identidades normatizadas. Como expressa Hall (2000b), as identidades diversas de um sujeito o colocam em lutas específicas. O que se está a afirmar é que os embates identitários promovidos em aula ganham parceiros distintos. É visível que nas questões relativas à identidade de aluno a identificação é uníssona. Nas questões de gênero e nas sexualidades policiadas, a insatisfação e o desagrado ganham amplos contornos, pois, quase sempre, essas questões ancoram-se em aspectos dogmáticos religiosos. Por outro lado, o classismo e o racismo vêm lentamente deixando seu posto privilegiado em função da inserção de sujeitos de classes sociais mais abastadas em um território habitado majoritariamente por sujeitos das classes sociais mais baixas. A fronteira de classe social costuma acirrar os ânimos nas aulas. Além disso, é notório que o discurso liberal do mérito e conservador da graça divina subjetivaram esses sujeitos. Para eles, a distribuição de renda é injusta, mas o esforço de cada um é o que pode mudar seu destino. Debates sobre a ação coletiva para as mudanças sociais mais amplas, muitas vezes, encontram muralhas erguidas pela

¹⁹ Utilizo a noção de crítica com base em Foucault (2000).

concepção de que “não vai para frente quem não quer”, mesmo sendo a maioria moradora de bairros periféricos.

Com base nas propostas pedagógicas de Simon (1995), Giroux (1995) e McLaren (1997; 2000), tenho organizado as atividades na sala de modo a fazer falar vozes que, em outros espaços de aula, pelo que interpreto, se submetem ao silêncio da legitimidade do discurso da neutralidade científica que contamina o ES e que acaba por validar o mérito e a eficiência. Meus estudos incitaram-me a praticar Estudos Culturais na faculdade de EF como possibilidade de luta contra as formas de opressão que caracterizam o social. Sendo ali um espaço que forma para a docência, esta tem que ser pensada como forma de realizar uma empreitada com vistas à luta por uma sociedade mais justa. Como ensina Giroux (1995), a pedagogia deve ir além do domínio de técnicas e habilidades. Ela deve ser compreendida como modo de produção cultural responsável, ética e politicamente pelas histórias que valida, produz e projeta. Ela deve vincular teoria e prática a serviço da construção de sociedades democráticas.

Autores como Goodson (1999) e Popkewitz (1995) ensinam que as escolas vem há muito tempo constituindo-se em locais nos quais os diferentes grupos constroem e exercem noções de autoridade cultural, regulando o modo como falam de si e dos outros. Isso não é diferente no ES. Diante das características presentes no currículo da EF, e da verdade legitimada que o espaço acadêmico profere aos seus conhecimentos, os sujeitos desse currículo compreendem sua relação com outros corpos, com outros ambientes laborais, com o espaço público e consigo mesmo, de modo a criar ou reforçar noções essencialistas das coisas ditas e vividas.

Esse quadro fez surgir a intenção de investigar como se dá esse processo no âmbito da formação inicial em EF. Sendo a preocupação dos Estudos Culturais, principalmente em sua vertente centrada nas análises textuais, a constituição e o funcionamento dos sistemas de relações, e não com os domínios formados por esses processos (FROW; MORRIS, 2006), investi esforços em situar o modo como os sujeitos e os eventos em que atuam são representados no interior dos espaços de sua trajetória acadêmica. Afinal, é essa dinâmica que molda e modela as formas com que os sujeitos concebem a si, aos outros, ao currículo, a sua formação, a sua profissão e a sociedade em que estão inseridos.

Diante disso, a minha intenção inicial de pesquisa pressupunha interpretar as representações que os discentes possuíam acerca das identidades culturais e das políticas identitárias em voga a partir das provocações suscitadas pelas atividades promovidas nas aulas e relacioná-las com o currículo que percorreram até aquele

momento de formação. Entendia que ele (currículo) facilitava a circulação dos discursos hegemônicos acerca da psicologia e dos benefícios da saúde como fundamentais para a prática docente do professor de EF. Por meio de análises anteriores, pensava que a neutralidade que os caracteriza contribuía para que representações da família ausente, do professor inoperante e sem criatividade, do sistema escolar público ineficiente e do privado eficiente, além dos discursos quanto aos modos de ser branco, burguês, cristão, heterossexual e patriarcal circulassem sem cerimônia do ES e influenciassem a futura atuação do egresso. Entendia que esses discursos poderiam ser a bola de ferro que carregam e os amarram na formação de um docente reprodutor de sistemas opressivos e/ou o *Ben 10*, o operador de ações pedagógicas inesperadas.

Após a coleta de diversos materiais produzidos pelos alunos, elaborei uma tabela que, a princípio, visava interpretar as representações hegemônicas que mantinham e o modo como relacionavam suas convicções com as provocações que as aulas suscitavam. Ao manipular o material várias vezes, criei ordenações, separando os sujeitos em caixas mediante alguns critérios, como, por exemplo, os que cumpriam a tarefa, os que extrapolavam o solicitado, os que apresentavam apenas os registros da lousa, os que entregavam cópias dos colegas. Daí pretendia encontrar suas representações. Os critérios estabelecidos não alcançavam o proposto. Foram essas tentativas de classificação que possibilitaram novos olhares para o material coletado. Então, essa estratégia foi substituída pela compreensão do material dos alunos como textos²⁰. Abandonei as tentativas anteriores e ampliei minha ação com os estranhamentos e as normalidades que encontrei ao efetuar as análises.

As primeiras análises das informações coletadas, apresentadas no relatório de qualificação, mostraram-se insuficientes para atingir meus objetivos. O espaço da sala de aula apresentou-se limitado. Os discursos que enfatizam que cada um (futuros professores) é que deve fazer a diferença (profissional) e valorizam a eficiência e o empreendedorismo individual, além das constantes formas de negociação por parte dos alunos em torno de seus interesses pessoais, me afastaram por um momento das preocupações iniciais e indicaram que outras formas de regulação das identidades deveriam ser investigadas. Se a questão era interpretar o processo de formação superior como instância de afirmação da diferença, percebi que havia algo além no caminho. Como o caranguejo que anda de lado, observei, por fora da trilha pensada para o percurso da pesquisa, que as práticas vivenciadas pelos discentes no cotidiano das aulas e da instituição enunciavam outras representações que implicam em seus modos de ser.

²⁰ Uso texto na perspectiva de Derrida, para quem um texto sempre traz rastros de outros textos.

Nas discussões de McLaren (2000) e Giroux (2003), a linguagem é analisada mediante os modos como produz e medeia ativamente o contexto e a cultura do cotidiano dos estudantes no interior das diversas esferas sociais, caracterizada pelos espaços de aprendizagem que frequentam, nos quais constroem conhecimento, valores, noções de comunidade e representações acerca das diversas identidades que os compõem. A linguagem não é apenas uma forma de descrever e interpretar o mundo, ela constitui as práticas e as identidades sociais (POPKEWITZ, 1995). O que me levou a pensar que somente o que acontecia na sala de aula não seria suficiente para analisar possíveis formas de produção de identidades. Foram esses pressupostos que me fizeram construir outros olhares ao longo do processo desta pesquisa.

Com esta pequena cartografia, penso que estão marcadas minhas formas de elaborar e analisar os dados produzidos por esta investigação. Fica o convite para que outras pessoas formulem as suas.

3 - Segundo Mapa: os aportes conceituais

Se considerarmos os elementos discutidos no primeiro mapa, pode-se supor que a formação no ES é um território contestado em que convivem forças antagônicas. Por um lado, temos aquelas que contribuem diretamente para uniformização dos modos de ser da cultura hegemônica, favorecendo o discurso da cultura empresarial e da grade econômica como única possibilidade de análise política e social. Por outro, encontramos as forças que lutam contra o enfraquecimento do espaço público, intensificando os debates pela justiça social, pelo reconhecimento da diversidade cultural, da diferença e dos direitos civis. Em suma, a formação em nível superior é um campo de luta pelo poder representado no currículo.

Em virtude de seu compromisso em examinar práticas culturais a partir de seu envolvimento com e no interior das relações de poder, os Estudos Culturais contribuem para as análises dos processos de regulação e produção de identidades e diferenças presentes no currículo do ES e da formação inicial em EF. Sua recusa em desvincular a política do poder do processo de formação, faz com que os Estudos Culturais reforcem a ideia de que a pedagogia não pode ignorar as difíceis questões da relação entre cultura, Estado, mercado e sociedade civil que definem os significados e as metas da formação no ES.

3.1 - Os Estudos Culturais como campo de pesquisa e intervenção política

Para Hall (1997a), a cultura é um território contestado no qual se luta pelo poder de definir os significados das coisas do mundo²¹. Essa definição toma como referência que toda prática cultural é uma prática de significação. Frente a essa definição, no campo dos Estudos Culturais entende-se que não há uma relação direta e tampouco qualquer correspondência entre as palavras e as coisas. O que se tem é a luta pelo controle da definição dessa relação. Essas lutas envolvem grupos e sujeitos em posições assimétricas de recursos e de poder, tanto materiais quanto culturais (JOHNSON, 2004). Essa perspectiva dá a entender que os significados estão sempre em negociação e conectados às políticas de verdade postas em circulação por entre os diversos grupos e segmentos sociais. O campo da cultura é a manifestação do poder e das relações assimétricas que ela produz.

²¹ As noções de cultura e identidade presentes nos Estudos Culturais são explicadas adiante.

Os Estudos Culturais enfatizam a importância de situar objetos particulares em contextos materiais específicos para a análise da complexidade das relações sociais em que se inserem. Não se pode desconsiderar nas pesquisas que abordam o social, o fato de que essas relações permeiam todos os níveis da existência humana, visto que elas atravessam a todos, em todas as direções e em permanente movimento. Ao situar os objetos que investiga, essas análises indicam que toda a relação social é marcada por relações de poder que determinam a legitimidade e a representação, a verdade e o conhecimento. Os Estudos Culturais escancaram as condições em que as verdades e os conhecimentos foram construídos, bem como seus efeitos sobre os sujeitos e como eles se relacionam. Praticar pesquisa com base nos Estudos Culturais permite perceber como o conhecimento está associado ao poder para formular ações ativistas em uma cultura radical.

Nas definições de Johnson (2004), os Estudos Culturais são compostos por muitas tradições intelectuais e políticas. Isso nos ajuda a compreender sua caracterização²² como um campo de pesquisas constituído por três pressupostos inseparáveis e interdependentes: um projeto político, uma inserção pós-moderna e uma perspectiva interdisciplinar. Tais aspectos nunca se fecham ou se concretizam, pois são constantemente alimentados e ressignificados pelo diálogo que estabelecem com novos autores, novas formas de fazer pesquisa, novos objetos, enfim, novos pontos de vista.

Como projeto político, os Estudos Culturais não pretendem ser imparciais ou neutros. Sua proposta constituinte é tomar partido dos grupos desprivilegiados nas relações de poder em sua luta pela significação. Suas análises tencionam funcionar como forma de intervenção social. Seu compromisso é examinar qualquer prática cultural a partir de sua constituição e do seu envolvimento com e no interior das relações de poder. Os Estudos Culturais recusam desvincular a política do poder e dos processos que definem as experiências que são consideradas válidas e dos modos de ser tidos como corretos e que legitimam certas identidades. Em suma, sua preocupação é com o funcionamento dos sistemas de relações sociais marcados por relações de poder.

A fim de esclarecer qualquer tentativa de reduzir as análises e formas de intervenção dos Estudos Culturais ao economicismo, Laclau (*apud* McROBBIE, 1995) assevera que na contemporaneidade a luta pela transformação social não sustenta mais a ideia de que isso seja feito apenas por uma classe unida capaz de emancipar seus sujeitos da dominação. Enfatiza ainda que o antagonismo social encontra-se para além

²² É importante esclarecer que não se trata de uma definição, pois como coloca Hall (1992), o campo dos Estudos Culturais muda constantemente de direção.

das relações sociais de produção. Por sua vez, Hall (1992) corrobora e amplia esse pensamento ao afirmar que nestes tempos em que as identidades tornaram-se fragmentadas e plurais novas lutas políticas se estabeleceram e tornaram mais difíceis os processos de controle e regulação das populações. Frente a isso, as investigações no campo ultrapassaram os limites impostos pelas relações de classe, locais de trabalho e estruturas do capital, e passaram a ser constituídas na cultura, na linguagem e no simbólico. Os pesquisadores dos Estudos Culturais situam suas formas de trabalho na inter-relação entre as representações simbólicas, a vida cotidiana e as relações materiais de poder. Suas análises visam contribuir para o desenvolvimento de uma cultura pública e uma sociedade mais justa, a fim de possibilitar as pessoas uma atuação coletiva nos espaços sociais, tencionando a melhora das suas condições de existência.

Ao longo de sua trajetória, o campo dos Estudos Culturais passou por várias modificações na sua base teórica. Nutriu-se, especialmente, do debate pós-moderno, sobretudo, na percepção do fim das grandes narrativas que constituíram o projeto moderno e na crítica pós-estruturalista que radicalizou o papel da linguagem na definição da realidade. Apoiando-se na desconfiança destes campos filosóficos, seus teóricos-pesquisadores negam qualquer conhecimento como verdade absoluta. Eles questionam as certezas promovidas pelos métodos de pesquisas e seus pressupostos teóricos. Nos Estudos Culturais as pesquisas moldam-se mediante os contextos investigados, o objeto de estudo define a abordagem metodológica, e a orientação de suas análises depende das culturas em que está inserido e das relações de poder que o definem no jogo da significação presente em contextos reais. As constantes e instáveis mudanças sociais também tornaram as pesquisas líquidas²³ e abertas a possibilidades inesperadas.

Os Estudos Culturais questionam as noções totalizadoras da cultura e afirmam que as práticas culturais se distanciam do fechamento de fronteiras promovido pelo conhecimento acadêmico moderno, que insiste em determinar contornos disciplinares para as análises da realidade. A complexidade das ações sociais e a impossibilidade de definição da realidade impedem que qualquer disciplina, por mais ampla que seja sua proposição, apreenda tamanha complexidade. Essas dificuldades fazem com que o campo dos Estudos Culturais seja interdisciplinar e, muitas vezes, pós-disciplinar e até mesmo antidisciplinar, recusando-se a compartimentar qualquer forma de conhecimento (JOHNSON, 2004; NELSON; TREICHER; GROSSBERG, 1995; FROW; MORRIS, 2006).

²³ No sentido de Bauman (2001).

Frente à fragmentação das condições, sua base teórica exige que a explicação do real não se defina por uma única noção da realidade, o que implica no questionamento da visão universal de homem, mundo e sociedade propagada por determinados setores, bem como, no questionamento das práticas que insistem em afirmar essa condição.

3.2 - Cultura como campo de luta pelo significado.

A centralidade da cultura e a questão das identidades formam o eixo central das discussões que travo sobre o Frankenstein e sua criatura - o currículo da formação inicial da EF e seus sujeitos. É aqui que fixo uma marca. Sem ser ela mesma fronteira entre outras propostas, mas que possa funcionar como *dobra*²⁴.

Ao olhar para o contexto histórico de Descartes e a razão formal na transição da Idade Média para o Renascimento ou o de Hegel e a razão histórica, no princípio da Modernidade, posso falar que ambos viveram situações que mobilizaram outras formas de pensar. Frente ao descrito no primeiro mapa, não há dúvida que na atualidade vive-se outro contexto, no qual essas duas formas de razão parecem reservar aos seus sujeitos algumas armadilhas. Sem dúvida, é necessário desconfiar de suas certezas. Com os pós (modernos, estruturalistas, colonialistas, críticos) afirma-se o ceticismo contra qualquer ideia de universal, de totalidade, de sujeito. A partir deles, entende-se que a história não é linear e o progresso sua resposta. A história é construída no jogo do poder. São as transformações históricas que constituem o sujeito. E em tempos de globalização, simultaneamente à instauração do pessimismo frente a alguns de seus efeitos, se instauram a contingência e a luta. São tempos de riscos. Riscos de homogeneização, nacionalismos, guetos e comunidades fechadas em si mesmas. Riscos de possibilidades, de hibridismos e mestiçagem como possibilidades da mudança.

É frente a isso tudo que Stuart Hall afirma a centralidade da cultura. Em termos conceituais, ela, logo de cara, escapa da ideia de centro e margem. Ela opera com outro significado que poderia denominar-se pós-centralidade. Isso indica que não há em suas análises qualquer espaço para os binarismos do tipo centro *versus* periferia e tantas outras oposições que caracterizam o modo de pensar moderno. Esse esclarecimento é importante, visto que foge à lógica em que o centro é o lugar mais importante. A noção

²⁴ A noção de *dobra* é desenvolvida na obra de Gilles Deleuze, na qual concebe o processo de subjetivação constituído sem qualquer distinção entre o seu interior (do sujeito) e o seu exterior, entre o “fora” e o “dentro”. Nesse processo, o “fora” torna-se “dentro” sem deixar de ser “fora” e tornar-se plenamente “dentro” (SILVA, 2000c).

de centralidade apresentada impede que as hierarquias tomem conta do pensamento, desestabiliza e borra qualquer fronteira, e, quiçá, descentraliza outras coisas, inclusive qualquer tentativa de fixação de sentido, de identidade das coisas do mundo humano. Isto quer dizer que atribuir centralidade à cultura possibilita abalar as explicações acadêmicas fundamentadas na razão das ciências e na matriz econômica. Não se pode mais negar a importância da(s) cultura(s) na vida das pessoas, da universidade, do currículo, do docente, do discente e da EF.

Para Hall, a centralidade da cultura tem dois aspectos: um que ele denomina *substantivo* e outro denominado *epistemológico*. São esses aspectos que regulam o social e o cultural na contemporaneidade. Por aspecto substantivo entende-se "o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições, e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular", enquanto o aspecto epistemológico refere-se "à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a 'cultura' é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo" (1997, p. 16)

Os aspectos *substantivos* dizem respeito ao que ele chamou de *revolução cultural*. A questão é como a expansão da indústria cultural por intermédio das tecnologias de informação e a revolução constante nas formas de comunicação influem o domínio social da cultura. É aqui, justamente, que alguns críticos apontam para riscos de homogeneização cultural. Em oposição aos determinismos e às simplicidades dessas causalidades, Hall defende a possibilidade da transformação. É a perspectiva das trocas culturais, possíveis em face da compressão espaço-tempo, das tecnologias da informação e da ampliação do mercado, que se torna viável a eclosão de novas formações alternativas, o híbrido entre o velho e o novo, a mestiçagem entre o local e o global. Para Hall, da mesma forma como ocorrem transformações culturais globais, a vida das pessoas também é afetada pelos meios de comunicação. A penetração de apelos e imagens nos lares, a constituição de outras formas e de explicação do real, a pncolepsia gerada por imagens mais rápidas que a capacidade de percebê-las, ou seja, a hiper-realidade - influi o modo de pensar e de agir²⁵. Não há privacidade, cotidiano, singularidades que não sejam marcadas pela revolução cultural.

²⁵ Ao tomar contato mais próximo com a vida dos alunos e das alunas, percebo que é comum a navegação pela internet na madrugada. Eles afirmam que só conseguem estudar nessa condição e ao mesmo tempo mantêm contato com outros colegas a distância pelo *msn*. Em geral, são estes que conseguem acompanhar os cursos sem perder o envolvimento com as aulas. Significados como concentração, atenção, ambiente de estudos ou horas de sono, caros à pedagogia e à psicologia do desenvolvimento vêm sendo abalados pelos efeitos da revolução cultural.

Ainda dentro dos aspectos substantivos, Hall argumenta em torno da articulação entre a subjetividade e a objetividade. Afirma que a formação das nossas identidades se dá culturalmente, ou seja, apesar de ser uma escolha(s) pessoal, inescapavelmente esta(s) escolha(s) passa pela relação que estabelecemos com os aspectos objetivos presentes nas normas, instituições, atividades, ações e estruturas sociais que vivemos, enfim, nos diversos sistemas de significação contextualizados em um determinado tempo e lugar. Assim, um sujeito pode escolher ser professor de EF, mas será um sujeito-professor a partir das relações que estabelecer com as instituições que lhe conferirá o sentido.

Quanto aos aspectos epistemológicos, o autor caracteriza o que chamou de *virada cultural* e localiza a sua "origem" na mudança em relação ao papel da linguagem nas análises sobre o social. A concepção de linguagem empregada na modernidade perde seu caráter neutro e denominador das coisas do mundo e passa a ser político e constituinte do que venha a ser a realidade.

Na perspectiva da *virada cultural*, compreende-se a relação que a cultura mantém com os aspectos sociais, políticos e econômicos. Isso não quer dizer supremacia, mas que a cultura permeia todos os aspectos (ações, atividades e instituições) desses campos. Trata-se de uma via de mão dupla. Os aspectos políticos, econômicos e culturais auto-impõem-se limites que exercem pressões e mudanças em diversos campos científicos, em especial, nas humanidades. Além disso, o significado do que venha a ser economia é dependente de aparatos linguísticos. Ou seja, o econômico também é construído culturalmente. Está dada a importância de se considerar a dimensão cultural como elemento fundamental para a construção de leituras e explicações no campo social. Sendo esse papel comprometido com a construção da vida pública, precisamos ver como os sujeitos do currículo Frankenstein se constituem nessa história.

Outra questão presente nas análises da centralidade da cultura diz respeito às formas de regulação cultural. A relação entre cultura e poder. O exame do modo como a esfera da cultura é governada. Aí a discussão é sobre a cultura e a mudança cultural. A questão é como se praticam as políticas culturais²⁶ seja na vida pública ou na vida privada. Regulação e desregulação são, para o autor, moedas centrais das análises contemporâneas. O problema, talvez central, é a ideia de que existe uma contraposição

²⁶ Costa (2002) explica que a expressão “vem sendo utilizada para referir-se às estratégias políticas implicadas nas relações entre o discurso e o poder. Em geral, dizem respeito a como as identidades e as subjetividades são produzidas e como elas circulam nas arenas políticas daquelas formas sociais nas quais as pessoas se movem” (p. 139).

entre o Estado e o mercado, na qual o Estado representaria restrição e o mercado, liberdade. Ambos são regulados. Para entender o que diferencia a regulação de um e do outro, e como se articulam, é preciso conhecer como a cultura é regulada, como ela *nos governa*, isto é, "regula nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla" (p. 39).

Esse pensamento possibilita escapar da concepção de superestrutura, ou de um primado de qualquer categoria. Aqui não existe a pretensão de um inventário parcial ou completo dos arranjos e condições da existência do Estado e do mercado, trata-se de uma tentativa de empreender alguma possibilidade dessa compreensão.

Hall (1985) coloca que o Estado é uma formação contraditória e discorda da visão de totalidade e representação dominante proposta por Marx. O Estado é pluricentrado e multidimensional. Apesar de apresentar tendências dominantes, seu caráter não é o de uma única classe. O Estado é um efeito das práticas sociais e por possuir diferentes modos de ação, ele não pode ser visto apenas como restrição. Segue Hall, em tom de conclusão, explicando que o Estado é quem condensa uma série de práticas distintas em uma prática sistematizada de regulação, regra e norma, de normalização dentro da sociedade, aproximando-se das noções de Foucault acerca da *governamentalização* do Estado.

Por sua vez, o mercado é regulado mediante a invisibilidade de suas técnicas e dispositivos de controle e comportamento nos quais os interesses e a vontade de cada um confrontam-se entre si e se harmonizam espontaneamente com a vontade e os interesses dos outros (FOUCAULT, 2008a). Nesse jogo de interesses e regulação ocorre nos tempos atuais uma rearticulação entre o mercado e o Estado que influi diretamente na educação. Essa nova ordem é comumente denominada neoliberalismo.

Hall esmiúça um pouco mais as formas de governo do sujeito contemporâneo ao apresentar três tipos de regulação da cultura: a *normativa*, significando tudo o que fazemos tem um sentido dado pelas regras e convenções culturais; os *sistemas classificatórios*, nos quais nossas ações são classificadas e nossas condutas e práticas comparadas com base numa série de categorias que definem padrões aceitáveis ou não; e, por último, a *constituição de novas subjetividades, novas identidades* - que são definidas através de alterações no sistema organizacional em que vivemos. Diante da centralidade da cultura, a questão da identidade fica impossível de ser abordada por campos disciplinares fechados e coloca em xeque o sujeito racional. Daí o empenho, nesta pesquisa, em tentar descrever e analisar os modos de *regulação* das práticas de um currículo.

Frente à centralidade da cultura é importante ver como as práticas do currículo surgiram, transformaram-se, desestabilizaram-se, criaram formas e campos de identificações e exclusões ou foram excluídas²⁷. A formação cultural no currículo da EF implica o reconhecimento das formas de *governamento* de seus sujeitos, do modo como uma cultura empresarial, talvez de forma imperceptível, influi o modo como os discentes atuam na universidade, se sentem e agem enquanto futuros professores.

Explicado o termo centralidade e a sua articulação com o neoliberalismo é necessário compreender a argumentação desenvolvida por Hall (1997a) acerca da noção de cultura. Para o autor, seu uso decorre de dois movimentos: primeiro, uma aproximação com o conceito antropológico de cultura como toda e qualquer prática social produzida pelo homem. Segundo: um contra-movimento, questionando seu aspecto universal. Para compreender a cultura, o autor propõe um olhar histórico e o diálogo com outros saberes, incorporando conceitos como formação social, poder, regulação, dominação, subordinação, resistência e luta. Para além de variadas formas de viver (línguas, instituições, estruturas de poder), o termo cultura compreende também as práticas sociais (textos, cânones, arquitetura, mercadorias etc.).

Este conceito confunde-se com a própria constituição do campo dos Estudos Culturais, pois, ao enfatizar a vida cotidiana, o campo agregou suas produções e sentidos. Com isso, rompe com a clássica divisão entre alta cultura – aqueles que têm cultura e são considerados cultos – e a baixa cultura – aqueles que não possuem cultura, os incultos que precisam ser aculturados, educados conforme os padrões estabelecidos pelos representantes da denominada alta cultura. O ponto central é a análise dos textos culturais²⁸ e das representações construídos para interpretar as práticas culturais vividas pelos diversos grupos. Hall (1997a) argumenta que a cultura é vista nos Estudos Culturais como um território contestado, um ambiente de disputas por poder, um campo de luta pela definição dos significados. Hall (1992) explica que esta noção representa também um deslocamento na conceituação do que venha a ser uma teoria: “um conjunto de conhecimentos contestados, localizados e conjunturais” (p. 217) que funciona como campo de intervenção política, assim como a pesquisa que o produz.

Cada prática social precisa e cria um universo próprio de sentidos que expressam ou comunicam significados, tanto para quem dela participa, quanto para quem observa.

²⁷ Neste momento, essa genealogia não é do meu interesse. Esses pontos ficam aqui como questionamentos e possibilidades investigativas.

²⁸ Costa (2002) define a expressão como uma variada e ampla gama de artefatos que nos contam coisas sobre si e sobre o contexto em que circulam e que foram produzidos. Para a autora, os textos culturais são produtos culturais, o local onde o significado é negociado e fixado, em que a diferença e a identidades são produzidas e fixadas, em que a desigualdade é gestada (p. 138).

A cultura, assim entendida, constitui-se em uma relação social, configurando-se como um terreno de confronto entre diversas práticas de significação para serem validadas e reconhecidas. A partir daí o ES, o currículo e a EF constituem-se em textos, em campos culturais com significados próprios, negociados em um constante, transitório e indefinido jogo de poder e em luta por poder.

O território cultural não é algo orgânico, compartimentado, dado que a cultura se localiza sobre fronteiras onde se tocam e entrecruzam outras significações. É justamente na fronteira que ocorre toda a ação dinâmica da cultura pela imposição ideológica de seus significados. Se aceitarmos que a luta das culturas é pelo controle da informação e do conhecimento que permite ao homem interpretar e intervir na realidade, a cultura pode ser vista como um campo de luta pelo poder de definir a realidade. A partir de suas posições pós-estruturalistas, o campo dos Estudos Culturais não concebe a realidade como algo natural. Ela é uma construção da ação dos humanos, fruto dos significados construídos nas relações sociais, nas relações de poder.

Vista por Hall (1997a) enquanto sistema simbólico, é na cultura que as coisas são nomeadas mediante um processo de atribuição de sentidos e busca de estabilidade. Ao elaborar sistemas classificatórios, a cultura vai se estabilizando na medida em que cria fronteiras simbólicas para excluir o que está fora do lugar e da ordem e, assim, configura a desejada homogeneidade cultural. Na visão do autor, isso implica em um esquecimento de suas inconsistências internas, das contradições e dos conflitos que marcaram a validação dos significados. Tem-se a impressão de que as coisas são naturalizadas e não podem ser alteradas. Todavia, a chamada cultura de fronteiras representa uma perturbação constante que precisa ser eliminada sob o risco de atrapalhar os padrões estabelecidos e, assim, o próprio processo de classificação e, conseqüentemente, de significação. Esse processo permite explicar porque são rejeitadas quaisquer propostas de modificação do que foi estabelecido no jogo cultural: certas formas de currículo, métodos de ensino, práticas avaliativas, professor, aluno etc.. É na fronteira dos significados que habita o Monstro do currículo.

O jogo do poder cultural para definir significados e marcar fronteiras ganha visibilidade quando analisada a formação inicial em EF. Nela é possível vislumbrar uma diversidade de currículos, alguns com maior enfoque nas disciplinas biológicas e instrumentais e outros que enfocam as humanidades. Na arena de lutas pela imposição de sentidos, certos saberes são mantidos à margem da sociedade enquanto outros são exaltados. Estar à margem é estar permanentemente na fronteira, logo, como reforça Hall (2000a), visto como elemento perturbador ou desestabilizador da cultura. Ou seja,

embora socialmente periférica, dado o incômodo causado, a cultura da fronteira torna-se simbolicamente central e força a cultura hegemônica a modificar os sentidos atribuídos à fronteira. Assim, o currículo da formação inicial vai lentamente incorporando disciplinas e conteúdos antes marginais, como as lutas, as danças populares e contemporâneas (urbanas, rurais, étnicas) e as questões relativas à didática intercultural. Obviamente, não se trata de uma ocorrência casual, e sim, produto de lutas por significação. Esse movimento é permanente no jogo do poder cultural e caracteriza a maior parte dos debates acerca dos conteúdos do currículo.

Ainda sobre o tema, cabe ressaltar que o jogo do poder cultural não é só inclusão. Distorção, apropriação, expropriação e contenção também fazem parte da cena. Recentemente, tornaram-se corriqueiras as apropriações distorcidas das manifestações corporais no interior dos currículos de EF, seja na graduação, nos cursos de especialização, extensão e formação contínua²⁹, desconfigurando seu formato e conferindo-lhes uma nova função. Determinados setores, temendo seu enfraquecimento na luta cultural diante da emergência social de manifestações corporais oriundas de grupo marginalizados, delas se apropriam, atribuindo-lhes sentidos em conformidade com os seus interesses e projetos. Para Neira e Nunes (2007), tal postura nada mais é do que uma tentativa de incorporação das práticas transgressoras e de oposição aos ditames conservadores do pensamento universal.

Nesses eventos é comum a inclusão dos saberes marginais virem acompanhados do apagamento da história das lutas e origens de várias práticas e manifestações culturais em troca da validação de outros significados por meio da ciência moderna. O que se nota é a constante alusão dos benefícios à saúde ou ao desenvolvimento motor que a capoeira propicia, bem como a comprovação da ciência ocidental em relação aos fundamentos do yoga ou a valorização da prática do *tai-chi* para melhorar a concentração para o trabalho. Piorando o quadro, essas afirmações, muitas vezes, partem dos representantes das próprias práticas culturais que não percebem as intenções subjacentes às tentativas de agregação³⁰. Pois bem, se for analisada a história de cada uma dessas manifestações, verificar-se-á, sem esforço, que são anteriores aos discursos científicos que pretendem delas apropriar-se. Será que a yoga precisa da ciência moderna para afirmar seus fundamentos? A capoeira necessita justificar-se pelo

²⁹ Recebo com frequência *folders* desses cursos nos quais causa espanto a divulgação e presença de especialização *Lato Sensu* em yoga, capoeira, tai-chi, danças folclóricas, artes marciais milenares, xadrez, danças circulares e brincadeiras populares. O que se ensina e se aprende nesses cursos? Quem ensina? Quais os objetivos?

³⁰ Um professor da IES defende que esses assuntos sejam abordados na especialização. Na graduação, acredita, deve-se ensinar a ensinar as técnicas das manifestações.

desenvolvimentismo? E o tai-chi, deve submeter-se aos ditames utilitaristas? Sem dúvida, essas estratégias, além de mercadorizar e cientificizar essas práticas, afastam os saberes de seus representantes do ES.

É possível notar o mesmo fenômeno na tentativa atual de fazer convergir e unificar as várias propostas curriculares da Educação Física. O discurso comumente propagado defende uma apropriação do que há de melhor em cada forma de pensar e ensinar a Educação Física. Ora, seguindo o que até aqui foi discutido, quem tem o poder de selecionar e classificar tal requisito? Para Neira e Nunes (2009), a defesa de uma proposta mista, que contemple objetivos, conteúdos, métodos e formas de avaliação característicos dos currículos desenvolvimentista, globalizante, educação para a saúde constitui-se, na verdade, em um procedimento que apaga os significados anunciados pelos currículos de maior criticidade, promovido pela avalanche neoliberal. Ouve-se com frequência que todas as propostas são interessantes para a formação humana, aliás, para a formação de um humano comum a certos interesses. Colaborando com esse fenômeno, encontro na instituição investigada professores que defendem como aspecto básico da metodologia de ensino dos esportes e de outras práticas corporais³¹ o ensino de cada um deles “encaixados” nos currículos citados.

Apesar da já mencionada instabilidade do campo cultural, com base em Hall (1981), tais posturas podem ser vistas como uma tentativa do poder sobrepujar, regular e cercear as energias transgressivas e resistentes dos grupos subjugados. Uma tentativa de contenção ao hibridismo social, étnico, de gênero e sexual que ameaça a cultura dominante. Corroborando a argumentação, Neira e Nunes (2007) denunciam que as ações empreendidas pelos setores dominantes, na verdade, se voltam para a construção de fronteiras em outros lugares, outras vezes e de outras maneiras.

Na ótica dos Estudos Culturais, as sociedades capitalistas promovem a desigualdade entre etnias, gerações, classes, sexualidades diversas, entre outras, sendo a cultura o campo central em que as distinções hierárquicas de poder e possibilidades são definidas (HALL, 1997a). É em meio a esse campo de contestação cultural que se dá a luta pela significação, espaço no qual os grupos subjugados procuram fazer frente às imposições dos significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes e mais poderosos. Por assim dizer, os textos culturais são o próprio local aonde os significados são travados, negociados, partilhados, divulgados e fixados. Nessa direção é que Stuart

³¹ Assim como em muitos cursos de Licenciatura em EF, na instituição *lócus* desta investigação é grande a presença de disciplinas técnico-instrumentais como basquete, voleibol, futebol, handebol, natação, atletismo, atividades rítmicas, recreação e ginástica. Esse tema é debatido nas **Coordenadas**.

Hall e pensadores como García Canclini, Homi Bhabha, entre outros, afirmam que a cultura não pode ser mais compreendida apenas como acumulação ou transmissão de saberes, nem tampouco como produção estética, intelectual ou espiritual. A cultura precisa ser compreendida e analisada a partir de seu vasto alcance na constituição de todos os aspectos da vida humana. Nela são significados seus textos, artefatos produtivos que inventam sentidos e contribuem na produção de identidades e representações. Quando veiculados, atuam nas arenas contestadas da cultura, negociando os sentidos que determinam as hierarquias, ou seja, quem pode e quem não pode, quem é quem e como se deveria ser. Como consequência, Hall (1997a) assevera que a luta por poder deixa de ser física e passa a ser cada vez mais simbólica e discursiva. A luta por poder faz deste campo contestado uma arena de política cultural.

Isto pode soar um tanto conspirativo e movido pelo poder — e, sem dúvida, implica em questões de poder, razão pela qual continuamos dizendo que a cultura está inscrita e sempre funciona no interior do “jogo do poder”. [...] Não estamos necessariamente falando aqui em dobrar alguém por coerção, influência indevida, propaganda grosseira, informação distorcida ou mesmo por motivos dúbios. Estamos falando em arranjos de poder discursivo ou simbólico. Toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais. Uma vez que a cultura regula as práticas e condutas sociais, neste sentido, então, é profundamente importante quem regula a cultura. A regulação da cultura e a regulação através da cultura são, desta forma, íntima e profundamente interligadas (p. 41).

3.3 - A concepção de identidade dos Estudos Culturais

Se é a cultura que regula normativamente nossas ações, torna-se necessário abordar a questão da identidade, visto que ela apresenta muitos significados no interior das Ciências Humanas. É preciso delimitar e esclarecer com qual significado opero esta investigação.

Hall (2003) diferencia três concepções de identidade que possibilitam compreender o modo como as pessoas vêm umas as outras. A primeira é associada ao Iluminismo. O sujeito é uma essência, nasce com uma identidade que se desenvolve ao longo da vida, com poucas transformações, pois ela tem um núcleo e independe do entorno e de qualquer experiência pessoal. Podemos encontrar essa concepção nas falas dos professores que enaltecem alguns alunos identificando-os como futuros profissionais de destaque no mercado. Ou ainda nas falas acerca dessa potencialidade ao

ressaltarem os resultados positivos desses alunos nas avaliações de suas disciplinas. Do mesmo modo, evidencia-se essa concepção quando os mesmos se referem ao baixo desempenho de outros alunos taxando-os de “sem jeito pra coisa”.

A segunda concepção de identidade, Hall denomina de sociológica. Nesta, o sujeito, também apresenta um núcleo interior, mas por estar em relação constante com o mundo externo, sofre influências durante as interações que realiza com pessoas e instituições que tenham valor para ele. Essa perspectiva “sutura” o sujeito ao seu meio e estabiliza identidades em conformidade com a cultura em que está inserido de modo estável e permanente. Essa concepção talvez seja a dominante entre os discentes e os docentes. Questões referentes à educação que vem do berço, ao local de moradia, à classe social de origem, à faixa etária da juventude ou senilidade tomam conta da cena dos debates que envolvem aspectos morais, de aprendizagem e de participação social. Não é à toa que visões como a de educação compensatória dominam a pauta das discussões acerca de propostas pedagógicas, tanto dos professores para com os alunos, como dos próprios alunos entre si ou destes em relação aos seus futuros discentes.

A terceira concepção de identidade abordada por Hall e adotada nesta pesquisa refere-se às condições da sociedade pós-moderna³², que criam incessantemente novas formas de representação, novos grupos identitários e valores completamente diferentes das antigas estruturas sociais. No novo modelo societário não há espaço para um valor soberano e único para todos, mas múltiplos grupos com valores disputados mediante relações de poder. Essa multiplicidade de identidades não se organiza em uma unidade estruturada que produz o Eu. A identidade do sujeito pós-moderno é contraditória, assim como é a sociedade. Além disso, as várias identidades que compõem o sujeito (identidade de idade, gênero, classe, raça, nacional e tantas outras) são móveis, transformam-se constantemente de acordo com o modo como o sujeito sofre os efeitos das culturas em que está inserido. Esta concepção está diretamente articulada com a *virada cultural*.

Sendo assim, compreende-se que a identidade é fruto da linguagem e, por conta disso, está frequentemente diante de processos que tentam fixá-la, torná-la a norma. Fixar a identidade significa normatizar um modo de ser e não outro, estabelecido em cada grupo cultural como a diferença. Hall (2000b) contribui com a discussão, explicitando que a identidade só pode ser compreendida em sua conexão imediata com a produção da diferença. O processo de construção de uma identidade nunca é completo, ele é sempre adiado, está sempre em processo. Isso ocorre porque a identidade e a

³² Não há pretensão de entrar nesse debate, apesar de coadunar com essa definição.

diferença somente podem ser concebidas dentro de um processo de diferenciação linguístico que defina seus significados.

Por serem produzidas em um processo discursivo e simbólico, a identidade e a diferença estão sujeitas às relações de poder expressas em ações que oprimem certa parcela de indivíduos e grupos, cujos efeitos acabam por desvalorizar ou silenciam suas vozes, histórias e anseios. O que se objetiva nas relações sociais é estabelecer limites entre um e o Outro. A luta por imposição de sentidos, segundo Silva (2000b), é “um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença” (p.83). A discussão sobre a identidade e a diferença concentra aspectos de reivindicações de certos grupos. Quem pode acessar certos benefícios culturais e quem não pode? Quem pode determinar e quem tem que acatar? Quem é representado como a norma e quem é aquele que deve ser normalizado? Ela tem a ver com questões de poder.

Em situações de dominação, por exemplo, o grupo (ou o indivíduo) posicionado em assimetria de poder estigmatiza uma identidade negativa para o outro. Assim, percebemos que é a identidade que está em questão nas lutas sociais, pois o poder de identificar depende do lugar que se ocupa nos sistemas de relações que ligam os diversos grupos, depende do poder para definir. Determinar quem é a norma (a identidade) e quem é a diferença (o outro) é uma questão de poder. Para Moreira (2001), diferença pode ser entendida.

[...] como o conjunto de princípios organizadores de seleção, inclusão e exclusão que informam o modo como mulheres e homens marginalizados são posicionados e constituídos em teorias sociais dominantes, políticas sociais e agendas políticas (p.66).

A legitimidade da identidade perante o que é determinado pelos outros é estabelecida dentro de um contexto relacional constituído por relações de poder que a inscrevem na representação. A identidade está ligada diretamente ao modo pelo qual ela é representada, isto é, ao modo como as práticas de significação e os sistemas simbólicos atribuem significado ao que as pessoas são, fazem, produzem etc.. As representações produzem posições de sujeito em função das identificações que os sujeitos têm com essas representações e ao valor que elas têm socialmente. Assim, a cultura molda as identidades em função dos discursos produzidos nas práticas de significação.

Hall (1997b) apresenta três concepções sobre representação: a abordagem *reflexiva*, a *intencional* e a *construcionista*. A primeira indica o papel da linguagem na construção da representação e a maneira como ela se relaciona com a materialidade do

signo. Ela reflete o objeto representado e seu significado, que estão configurados e constituídos no mundo real, de tal modo que a representação feita seria capaz de refletir o objeto dado de maneira idêntica a ele mesmo, de forma fixa e imutável. Assim, todos os objetos não sofreriam alterações ou deturpações, eles seriam eternamente “eles mesmos”.

A segunda abordagem, a *intencional*, vai em direção contrária da abordagem *reflexiva*. O autor sugere que o ator da representação é o único detentor do significado que ela produz para seu texto, discurso ou imagem, ou seja, é o próprio autor quem compõe sua linguagem, tornando-a totalmente individual. O problema nesta questão é que não é possível alguém ser o único produtor de uma linguagem, visto que ela não é pessoal. A linguagem é uma construção coletiva, é código de comunicação em constante processo de construção e ressignificação. Portanto, a linguagem é pública e não uma idealização particular. Hall coloca que, mesmo diante da necessidade de sermos ímpares em nossos processos de criação e de formulação de ideias, estas estão condicionadas a certas leis linguísticas, pois, afinal, sem elas não poderíamos ser entendidos.

Hall questiona a abordagem reflexiva, pois, para ele, o signo já é uma construção e, portanto, não operamos com sua materialidade, mas com sua significância. Já na perspectiva da abordagem intencional, a comunicação seria inviável, pois o ator da ação dependeria necessariamente de que o outro interpretasse exatamente aquilo que ele quis dizer, negando o papel do receptor e de sua subjetividade.

Para o autor, na abordagem *construcionista*, a linguagem é entendida como algo coletivo, pois ela é construída e partilhada publicamente. Nesta visão, o mundo material não significa em si mesmo, este é construído pela mediação da linguagem, usando códigos, conceitos, representações e signos. O significado não é dado pelo sujeito, nem tampouco pelo mundo material. As práticas e seus processos simbólicos não podem confundir-se, nem negar este mundo. Nesta abordagem, é o sistema linguístico que faz a mediação das nossas representações sobre o mundo material. É por meio dele que decodificamos, interpretamos e refletimos este mundo e, principalmente, nos constituímos. A representação, assim, é concebida como um sistema de significação. Nesse sentido, é por meio do sistema de significação que conseguimos tornar o mundo material inteligível, operacional e constituído de sentidos.

A representação, na perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais, não é algo a ser desvelado, controlado por um poder alienante e que se reproduza apenas na mente, mas é expressa em uma dimensão de significante. Ela é sempre uma marca visível, exterior – uma pintura, uma fotografia, um filme, um texto, um gesto etc.. Isso

significa que a representação é uma forma de atribuir sentido e dependente da linguagem que a produz. Por conta disso, a representação incorpora todas as características da ambiguidade, da incerteza e da insegurança atribuídas à linguagem. Isso significa dizer que a representação é, então, um sistema linguístico e cultural intimamente ligado às relações de poder.

Como um sistema linguístico, a representação está ligada à identidade. É por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. É por meio da representação que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que elas são fixadas e perturbadas, estabilizadas e subvertidas. É por meio das suas formas de inscrição que o Outro é representado. Para Silva (2000b, p.91), “Questionar a identidade e a diferença significa questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte”.

Na perspectiva pós-estruturalista, representação e conhecimento não se separam. A representação é a face material visível do conhecimento. A legitimação do conhecimento está conectada com nossa forma de (re)presentar a realidade e com nossas formas de conhecer o mundo. É aqui que o poder se associa com a representação. Atualmente, o que vemos é a luta dos grupos sem poder contra as estéticas dominantes, formas canônicas de conhecimento, códigos oficiais, formas determinadas como corretas de educar os filhos, projetar o futuro, movimentar-se etc..

São essas formas dominantes de representação que estão sendo contestadas por aqueles que não se vêem representados culturalmente. Essa luta em torno do poder de representar caracteriza-se como “política de identidade”. Não se trata de uma luta apenas para ser incluído na representação, mas trata-se de processos de revolta contra uma representação universal de sentidos e cultura.

Woodward (2000) explica o modo pelo qual a cultura influencia na produção das identidades dos sujeitos, indicando fatores de três naturezas: os sociais, os simbólicos e os psicológicos³³.

A constituição social das identidades pode ser compreendida na análise dos comportamentos dos alunos que formam vários grupos distintos na instituição em que ocorreu a pesquisa. Essa constituição social indica que a produção da identidade é relacional. Os alunos, apesar de terem tanto em comum entre si, sentem-se ao mesmo tempo muito diferentes. A identidade é produzida como algo em função de sua distinção em relação ao que ela não é. Assim, a ilusão de uma identidade coerente e única se constitui associada à diferença. Essa percepção da diferença aqui não é a simples

³³ Nesta pesquisa, abordo os dois primeiros.

percepção de características diferentes, mas a construção de uma exclusão do outro em uma relação nós *versus* eles. Essa identidade se constrói de modo que o sujeito se percebe como não tendo nada em comum com o de outra identidade. Ele nega a validade das características do outro porque são opostas as suas e para ele apenas uma das identidades pode ser a correta. Ela exclui porque alguns são adeptos de certas ideologias, frequentam certos lugares, ou, até mesmo, pensam coisas diferentes acerca da EF. Ou seja, em muitos casos eles não são e não têm nada em comum com colegas de outros grupos, mesmo estando na mesma sala, no mesmo curso e com o objetivo de graduar-se.

No entanto, mesmo entre os grupos vistos por uma determinada identidade como pertencentes à diferença, há uma hierarquia específica para cada local e situação, onde alguns tipos de diferença são mais importantes e geram mais conflitos do que outros. Trata-se das diferenças dentro das diferenças (SOUZA SANTOS, 2008). Entre os aspectos que marcam a diferença estão: classe social, raça, gênero, sexualidade, etnia, nacionalidade, idade etc.. Ao tomar por foco um desses marcadores de diferença, a noção de pertencimento dos sujeitos a um grupo apaga temporariamente e em certos espaços e tempos históricos, as diferenças que existem entre cada um deles. Isto é, são todos graduandos em EF, apesar de serem de gêneros, classes sociais, sexualidades e religiões diferentes. Eles se identificam, nesse caso, pela sua condição de estudante em busca da formação profissional.

A constituição simbólica da identidade se refere ao fato de que os grupos de pertencimento a cada identidade são sempre marcados pelo uso de determinados tipos de símbolos, aspectos materiais e rituais, por exemplo, roupas, filmes, revistas, músicas ou tipos de comportamentos morais, adesão ou apreço por certos tipos de práticas corporais, modos de cuidar do corpo, cultos religiosos que frequentam etc.. Esses símbolos, ao mesmo tempo, criam o pertencimento e a diferença porque implicam a criação de fronteiras que sinalizam quem está dentro e quem está fora do grupo. A identidade, ao ser marcada por recursos materiais, gera efeitos sobre essa materialidade. O grupo considerado a “diferença” em relação à identidade dominante, sofre exclusão e pode ter, nessa relação, desvantagens econômicas e sociais sentidas de forma diferenciada. Tudo dependerá da identidade que está em luta pela significação.

Ao olhar para o interior das relações de poder presentes na instituição investigada, poderia enumerar vários casos que exemplificassem a questão da materialidade simbólica. Corpos sarados, agasalhos esportivos, uniformes de modalidades diversas, da seleção, de clubes, roupas sociais daqueles que vêm direto do

trabalho etc.. Retomo para destacar um que é muito interessante: o agasalho de outra instituição educativa. A instituição apresenta elevada presença de alunas e alunos transferidos. A relação “nós/eles” é visível. Os transferidos marcam sua presença utilizando agasalhos das instituições em que estudavam anteriormente. Eles não estão nem lá (na que saíram por motivos diversos), nem cá (na instituição que estudam). Diria que se trata de uma característica diaspórica pós-moderna.

Para Woodward, uma das formas simbólicas que organizam as relações de poder entre identidades é a reivindicação a partir dos antecedentes históricos. Hall (2003) cita alguns exemplos: a narrativa sobre uma nação ou a criação de tradições e mitos de sua fundação. Ambos transmitem aos sujeitos que pertencem ao mesmo grupo uma sensação de essência, pois parece que a realidade do grupo foi sempre assim. No caso estudado, o pertencimento ao campo profissional da EF pode ser visto da mesma maneira. Afinal, são as formas simbólicas que agregam sujeitos a uma identidade de EF. Outro detalhe, ao mesmo tempo em que buscam justificativas para validar uma determinada identidade, as narrativas realizadas garantem a reconstrução da identidade e lhe conferem seu caráter naturalizado. Há outros casos como os *slogans* institucionais, o discurso sobre o alunado, os tempos idos, a qualidade do ensino, a diferença entre as turmas etc.. Discursos e ações que visam estabilizar e fixar identidades e enunciar diferenças.

Ilustrando esse fator, na instituição investigada observa-se, por parte dos professores, questionamentos das tendências pedagógicas da EF que se ancoram nas teorias culturais. Afirmam que estas estão descaracterizando a área³⁴, que tem por função principal o incentivo à prática da atividade física e esportiva. Os docentes esquecem que a seleção dos conteúdos articula-se com a concepção da área e esta se relaciona com a sociedade, as mudanças políticas, enfim, com as lutas por significado. Ilustrando o fato, o componente já teve como conteúdo de ensino aulas de “tiro” com finalidades militares.

A partir da noção pós-estruturalista de que o sujeito é uma produção cultural e social, fica mais fácil compreender os efeitos dos discursos que enunciam professores, alunos, currículo, EF, sejam discursos médicos, biológicos, psicológicos, pedagógicos,

³⁴ Além dos muros institucionais, nas obras e eventos da área existe grande produção acerca da caracterização da EF. Em geral, confere-se à EF um caráter de intervenção pedagógica no corpo por meio da atividade física. Essa tendência à biologização da EF foi apresentada por Castellani Filho (1988). Nos anos 1990, ao discurso biológico acrescentou-se a dimensão psicológica e social sem, no entanto, desvincular a intervenção sobre o corpo de um conceito restrito de saúde. Nesse momento, a EF cientificizou-se sem ser considerada uma ciência, mas como espaço em que o conhecimento científico adquirido foi aplicado tecnicamente ao ensino (BRACHT, 1999b).

políticos etc.. Tais discursos são pronunciados segundo interesses, concepções culturais e características particulares a cada um desses campos do saber. Ao descrever em minúcias o sujeito, segundo as lógicas internas da ordem do discurso de cada disciplina, esses discursos operam de modo a homogeneizar e tornar dominante uma posição de sujeito e descartar qualquer possibilidade de sua diferença. Um sujeito ideal, universal e normatizado que parece não ter cor, raça, classe social, sexo, idade, moradia, religião etc., que circula em uma ordem do discurso que atribui neutralidade para suas ações. O professor é o que ensina a verdade e ponto.

O descentramento do sujeito pós-moderno desconstrói a visão de identidade única em cada indivíduo, de uma racionalidade poderosa que consegue unificar os vários elementos constituintes do sujeito e torná-lo coerente. Frente à centralidade da cultura o sujeito tem a possibilidade de assumir e largar múltiplas identidades e muitas vezes. Ela indica que não há uma identidade. Pelo contrário, os sujeitos são compostos por várias identidades que são estimuladas, mantidas, reprimidas, suprimidas em função dos discursos em que o sujeito está imerso. A identidade é discursiva, contraditória, produzida associada à diferença e está em constante processo de construção e reformulação. O que quer dizer que está cada vez mais impossível significar o que venha a ser professor, aluno, currículo, EF. Como qualquer signo, seu significado será sempre adiado no jogo da *différence*³⁵.

3.4 - Governo e governamentalidade neoliberal

Pensar a identidade do sujeito e a centralidade da cultura remete às questões formuladas por Hall (1997a) acerca das formas de regulação e produção das diversas identidades. A regulação das identidades é a questão central da parte empírica desta pesquisa. Essa problemática se aproxima dos estudos de Michel Foucault a respeito das práticas de governo que se instauraram na sociedade moderna.

Apesar dos estudos das formas disciplinadoras do poder, Foucault interessou-se em aprofundar o exercício e o desenvolvimento das relações de poder no Estado moderno. No entanto, seus estudos não focaram o poder do Estado, tampouco a legitimidade de seu poder e a crescente estatização da sociedade. Para ele, o Estado não é um centro de onde emana o poder. Na Modernidade, ele é caracterizado por um

³⁵ Noção formulada por Derrida para assinar que o processo de significação depende tanto de uma operação de diferença quanto de adiamento, visto que o significado nunca está presente no significante (SILVA, 2000c).

aumento da *governamentalização* da ordem social. “O Estado não é nada mais do que o efeito móvel de um regime de *governamentalidades* múltiplas” (FOUCAULT, 2008a, p. 106).

Para compreender esse aspecto, exponho as noções de *governo* e *governamentalidade* formuladas por Michel Foucault, ferramentas de análise relevantes para este estudo. Seu interesse principal foi o de analisar o exercício do poder, atendo-se ao desenvolvimento das racionalidades e tecnologias governamentais que regulam as ações dos sujeitos e à imanência das práticas a ele relacionadas. Para o autor, o que interessa é a *governamentalização* do Estado, isto é, o modo como as relações de poder foram progressivamente elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado.

Veiga-Neto (2005) explica que o termo *governo* ajuda a distinguir o Governo (com G maiúsculo), como aquilo que é de ação e gestão do Estado, de governo (com g minúsculo) como as práticas de controle sobre os outros, esparramadas por toda relação que ocorre na trama social. Apesar de a noção de governo estar relacionada ao domínio político, não se trata de um grupo de pessoas que de forma burocrática atua à frente da gestão daquilo que é público. O governo é entendido como relação entre sujeitos e como relação do sujeito para consigo mesmo. A relação entre essas formas de governo é o foco de interesse de Foucault. O governo, em Foucault, é a ‘condução das condutas’, congregando procedimentos, técnicas, invenções, cálculos, instituições e ideias propositalmente mobilizadas para influenciar a conduta dos outros. Trata-se do modo como o poder se exerce sobre os sujeitos. Isso indica que não se está a falar da tutela do Estado sobre as pessoas, mas sobre os modos que as pessoas governariam a si mesmas. O governo produz ações que estimulam as pessoas a governarem a si mesmas de certa maneira. Isso quer dizer que as pessoas não controlam seus comportamentos em função de uma autonomia constituída por uma maturação ou uma razão que lhe é própria, mas, sim, porque suas formas de ser constituíram-se (e constituíram) mediante um amplo movimento histórico, político e cultural no qual um ser humano torna-se sujeito. Para Foucault, a família, o local de trabalho, a profissão, a população, a escola são apenas alguns dos muitos lugares nos quais a operação de governar o outro e a si mesmo acontece.

Foucault (1992c, p. 291) apresenta três modos de significar seu neologismo *governamentalidade*. Em todas essas definições, percebe-se uma ênfase em relações de poder, em tecnologias de dominação.

1 – o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante

específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.

2 – a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.

3 – o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado.

Posteriormente (FOUCAULT, 2008b), reformula essa noção, explicando que ela seria o ponto de encontro entre técnicas de dominação sobre os outros e técnicas de si. Ou seja, na *governamentalidade* se fundem a dimensão política com a dimensão ética (Ó, 2009). Os seus estudos trataram de mostrar “como *da* pastoral cristã, da sociedade da lei, característica do Estado de justiça, da Idade Média –, tinha-se chegado à sociedade de regulamento e disciplina – Estado administrativo (nos séculos XV e XVI) – e, desta, à sociedade de polícia, controlada por dispositivos de segurança – Estado de governo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 23). A *governamentalidade* pode ser compreendida como a arte de governar e sua análise implica o estudo do governo de si (ética), o governo dos outros (as formas políticas da *governamentalidade*) e as relações entre o governo de si e o governo dos outros.

Para o filósofo, o nascimento do Estado moderno está relacionado a uma crise do poder soberano quanto às formas de governar, a quem e ao que deveria ser endereçado o governo. Momento em que o Estado deixa de ser primeiro e essencialmente definido pela “sua territorialidade, pela superfície ocupada, mas pela massa da população, com seu volume, sua densidade, e em que o território que ela ocupa é apenas um componente” (FOUCAULT, 1992, p. 293). Dito de outra maneira, as preocupações deixam de ser o controle do território e passam para o controle da população, que, cada vez mais, adensava-se nos espaços urbanos. Esse processo, no entanto, não deixava de lado cada indivíduo singular.

Com o aumento populacional urbano, a crescente divisão do trabalho, as formas de produção capitalista assentadas nas noções de acumulação e propriedade e a organização dos Estados nacionais emergiram novos modos de ver, perceber e diferenciar indivíduos e populações. Os problemas de governo multiplicaram-se e espalharam-se em várias direções. As reflexões sobre as formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização, em suma, a razão do Estado e a preocupação com a população constituíram-se no desenvolvimento de saberes da arte

de governar. Ao abordar a *governamentalidade*, Foucault ajuda a ver o que está em jogo no governo da conduta de si e na *governamentalização* do Estado.

Foucault (2008b) explica que o surgimento da Modernidade está atrelado a uma associação demoníaca, entre, de um lado, o *jogo do pastor* – individualizador, e, do outro, o *jogo da cidade* – totalizador, conectados ambos possibilitaram novas formas de controle da população. Ainda que antagônicos, esses jogos se complementam no sentido de “criar” as condições de possibilidade para o Estado moderno.

O *jogo do pastor*, daquele que cuida de seu rebanho e de cada uma das suas ovelhas é o jogo dos cuidados, um jogo que individualiza. Ele é uma herança de algumas formas particulares de relação entre o senhor e seu servo, o pai e a sua família, o religioso e seus fiéis, entre os mestres e os seus discípulos. Esses governantes têm em comum o zelo pelo seu governado efetuado mais diretamente pela ação do olhar. Nesses casos, não se trata de um olhar de dominação, mas de cuidados. É o olhar do pastor que possibilita o cuidado de cada ovelha sem descuidar da sobrevivência do rebanho. O modelo do pastor aparece nas atividades do pedagogo, do médico, do mestre de ginástica. O *jogo do pastor* individualiza o sujeito, ao mesmo tempo em que o coloca dentro do rebanho. O poder disciplinar é, aí, fundamental, pois age diretamente sobre os corpos, sobre os tempos e os espaços. Temos a constituição de corpos úteis e dóceis, de corpos produtivos, de corpos governáveis através da minúcia dos saberes exercidos sobre eles. O *jogo do pastor* coloca para dentro do indivíduo o olhar do soberano.

O *jogo da cidade* se dá na emergência de novos saberes como a Estatística, a Economia, a Demografia como também o conjunto das disciplinas da área Psi, que procuram entender os fenômenos ligados à população, a fim de elaborar formas de controlá-la e permitir a convivência ampla e coletiva. Além disso, o jogo da cidade também procura maximizar sua produtividade, bem-estar e felicidade.

As sociedades modernas surgem diante da preocupação tanto com as formas de exercício da liberdade dos indivíduos, cada qual com as suas singularidades, quanto do mundo coletivo, em que essas singularidades atuam. Para garantir essas relações são criadas formas de governo que articulam o *jogo do pastor* e o *jogo da cidade*. O bom *governo* é aquele que governa economicamente, procurando obter maiores resultados com mínimo esforço tanto no que se refere às questões monetárias e financeiras, como também em relação ao tempo, aos afetos, ao prazer e à felicidade (Veiga Neto, 2000). Nessa articulação, o Estado passa a operar com uma dinâmica que absorve para si as relações entre os indivíduos e as estruturas sociais mais amplas, de tal modo que essas relações não fiquem sob o controle dos indivíduos, mas de *experts*.

Nesse jogo, as experiências subjetivas são modeladas de tal forma que parecem pertence aos próprios sujeitos. Diante dessa noção de *governamento* cabe lembrar que não desapareceram as práticas tradicionais relacionadas às ações do Estado de soberania, mas novas formas de *racionalidade governamental* foram elaboradas e tornaram-se mais importantes.

As transformações sociais ocorridas ao longo da constituição do Estado moderno podem ser mais bem compreendidas com a noção de *biopoder* elaborada pelo filósofo francês. Por meio dela, fica bastante explícita a concepção que para gerir a vida dos indivíduos é necessária a ação sobre a população. Foucault (2008b) utiliza o conceito para referir o modo como a população é tratada em termos de controle e regulação. A população é por ele definida como um conjunto de indivíduos que são pensados coletivamente de modo que haja controle sobre eles a fim de descrevê-los, mensurá-los e classificá-los. Assim, estimula-se ou bloqueia-se a taxa de natalidade, previne-se a mortalidade, controlam-se os fluxos dos habitantes etc.. Desse modo, trata-se a população como um corpo vivo sobre o qual o Estado promove a possibilidade da vida e deixa à revelia da morte os que não interessam ao seu jogo produtivo. Nesse trato, surgem os grupos de indivíduos, como os jovens, os estudantes, os professores. A preocupação com os infantis e com os jovens, por exemplo, torna-os alvos de uma série de práticas de *governamento*, tanto do Estado como de instituições diversas a fim de governá-los, de estruturar o campo de suas ações e torná-los produtivos. Governa-se para aumentar a riqueza, a duração da vida, promover à saúde, escolarizar a população. Governar é uma arte!

A noção de *biopoder* está minimamente ligada à transformação dos mecanismos de poder, que antes eram exercidos pelo soberano com a ameaça de morte, a fim de extorquir produtos, apropriar-se de riquezas, bens, e impor trabalhos aos súditos (FOUCAULT, 1997a). No Estado moderno passa-se a exaltar a vida, sobre a qual o poder estabelece seus pontos de fixação. Para o autor, essa forma de poder sobre a vida se desenvolve em duas direções complementares: o corpo-máquina e o corpo-espécie. O primeiro trata das questões de adestramento, treinando-o, reforçando suas aptidões, tirando o máximo de suas forças, integrando em sistemas de controle eficazes e econômicos. Esse é o momento da instituição das disciplinas como formas de poder que visam à constituição de corpos dóceis e úteis.

Cabe explicar que a EF tem longa jornada de contribuição com esse sistema. Ela já atuou por meio da ginástica, mais recentemente por meio do esporte e, agora, além das práticas corporais anteriores, com a apropriação do brincar com finalidades

semelhantes. No currículo da formação inicial em EF, a concepção de corpo-máquina está ainda em evidência. Isso fica claro mediante o predomínio de disciplinas biológicas, cujos professores se utilizam de modelos anatômicos, ossos (plásticos ou naturais), enfim, modelos sem vida, para que os alunos aprendam os conceitos em voga – uma concepção anátomo-funcional. Há mais ainda. Ela também está presente nas aulas que promovem a aprendizagem do gesto técnico (esportes e ginásticas), cujo enfoque é a valorização da aptidão física e das capacidades motoras. Nessas, o incentivo à participação dos alunos ganha fortes contornos com a busca da eficiência e o “melhor de si”.

A segunda direção proposta por Foucault indica a ação mais ampla do poder, agora sobre o corpo-espécie. O corpo enquanto suporte dos processos biológicos. Aqui, se analisa e controla a proliferação da espécie, os nascimentos, as mortes, a saúde das populações, o adensamento populacional etc. Para garantir a regulação de tais fenômenos, estabelecem-se formas variadas de intervenções e controles, como, por exemplo, campanhas de vacina, higienização de áreas e habitantes, inspeção sanitária etc. Essa ação política sobre a vida foi denominada por Foucault de *biopolítica*.

Nesse campo, a EF atua de forma soberba. Sua gênese é concomitante com a preocupação dos Estados modernos com a população e seus fluxos econômicos. Na Alemanha, primeiro país a criar uma política de saúde pública, teve início o método ginástico, tanto para incentivar a constituição de um espírito nacionalista como uma política médica. Mais tarde, no Brasil, sua ação higienista visava prevenir as doenças que afligiam as populações urbanas da época como tifo, tuberculose etc., garantir uma força trabalhadora e boas parturientes. Hoje, sua ação neo-higienista atua no controle das doenças decorrentes do mundo do trabalho contemporâneo. Ela incentiva o combate ao sedentarismo e suas mazelas, como, o *stress*, as doenças cárdio-vasculares, osteoporose, a obesidade etc.. Como *biopolítica* movimentos como o Dia do Desafio³⁶, Agita São Paulo³⁷, as corridas de rua³⁸, Virada Esportiva³⁹ etc. têm contribuído para regular a população a adquirir hábitos de vida que ajudam a manter níveis de produtividade.

³⁶ Evento que tem por objetivo cumprir índices numéricos de participação de atividade física em um só dia (NEIRA; NUNES, 2006)

³⁷ Evento que objetiva divulgar os benefícios da prática da atividade física e o combate ao sedentarismo (NEIRA;NUNES, 2006)

³⁸ Ocorrem eventos bem distintos, desde corrida apenas para mulheres (circuito Vênus) até provas internacionais (São Silvestre) que congregam milhares de pessoas.

³⁹ Evento anual promovido pela Secretaria municipal de esportes da cidade de São Paulo, que incentiva a prática de variados esportes no transcorrer de um final de semana de forma ininterrupta (www.viradaesportiva.prefeitura.sp.gov.br)

Para garantir seu funcionamento, a *governamentalização* do Estado moderno se dá por meio de racionalidades e tecnologias que procuram ajustar os sujeitos mediante uma espécie de governo de si. Enquanto as técnicas disciplinares individualizam o sujeito, as tecnologias de *governo* produzem uma experiência de modo que o sujeito possa ter “certa consciência de si e poder fazer certas coisas consigo mesmo” (LARROSA, 1995, p. 38-39). A experiência na qual os sujeitos se reconhecem como tal é uma vivência de atribuição de sentidos às próprias ações e às dos outros. Para Larrosa, a experiência de si acontece quando o sujeito faz certas coisas consigo mesmo: “quando observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina” (p. 43), e isso acontece em contextos específicos cuja contingência e singularidade podem mostrar como diversos mecanismos são mobilizados para constituir as relações do sujeito consigo mesmo. O processo pelo meio do qual se constitui a experiência de si é instaurado por redes discursivas das quais o sujeito participa e pelas quais é capturado.

A *governamentalidade* liberal moderna, por exemplo, correlaciona-se com uma liberdade individual específica, que não é um estado natural dos sujeitos, mas implica uma espécie de governo de si mesmo. A efetivação desse governo de si ou desses sujeitos se dá a partir do momento em que os sujeitos orientam suas ações e compreendem seu ambiente como uma sociedade civil. Nesse sentido, essa *governamentalidade* tem uma importância estratégica. Ela garante a existência da liberdade com a qual o indivíduo pode agir, fazendo dessa liberdade tanto um instrumento como um efeito. A *governamentalidade* nos leva a ver que as pessoas não são incorporadas ao Estado moderno, tampouco se ajustam a ele por meio da força. É a *governamentalização* da sua liberdade que possibilita a sua inclusão no Estado governamental.

Para Foucault (1997b), no liberalismo “governa-se sempre demais” ou suspeita-se de que o *governo* seja demasiado. A ampliação dos problemas relativos ao trabalho e urbanos leva o Estado a buscar soluções em nome da sociedade. Nasce o Estado de Bem-Estar social cuja racionalidade política acresce a necessidade de que o sujeito seja capacitado para autogovernar-se para que sejam garantidas as condições de liberdade dos cidadãos de uma nação. No Estado do Bem-Estar, o aparelho estatal é responsável tanto por criar um conjunto de tecnologias de *governo* para socializar cada indivíduo, como para regular a vida econômica em nome da segurança e da tranquilidade coletiva.

As análises de Foucault (2008a) acerca da nova crise do governo ocorrida no pós Segunda Guerra direcionaram seu olhar para fenômenos mais recentes. Apesar de

anunciar várias crises de *governamentalidade* no transcorrer da história do Estado moderno, Foucault enfatiza uma crise do liberalismo, mediante as sucessivas tentativas, desde os anos 1925-1930, de implementação de mecanismos de intervenção econômica contra o socialismo, o fascismo e o nacionalismo, visando garantir a liberdade de seus sujeitos e das empresas ou combater as ameaças à liberdade. Essa crise do liberalismo dá início a uma nova racionalização do governo, novas tecnologias governamentais e, finalmente, novas formas de governo de si (FOUCAULT, 2008a), o neoliberalismo.

A excessiva regulação estatal tanto nos regimes totalitários, como nas democracias mais abertas foi vista como dispendiosa. Emergiram fortes críticas também ao Estado por conta dos gastos sociais, necessários para o controle da população, considerados onerosos ao poder público. Diante dos princípios da acumulação capitalista, entendia-se que o setor produtivo deveria gerar riquezas e não sustentar os custos com as políticas públicas de previdência social. Do mesmo modo, o caráter de intervenção do Estado na economia do mercado foi visto como empecilho ao crescimento econômico das empresas. O princípio da liberdade individual passou a ser visto como a garantia para o progresso da civilização.

Na *governamentalidade* neoliberal os sujeitos passam a ser entendidos como empresários de si mesmos, deixando à margem a noção de que a liberdade dos sujeitos estaria garantida pela normalidade social ou pela relação normalizada consigo próprio. O governo de si empresarial implica olhar para si como sendo ele próprio seu capital, seu produtor e a fonte de sua renda. O sujeito empresário de si tem necessidades e produz bens que configuram sua própria satisfação. Do mesmo modo, o sujeito empresário de si tende a investir em capital humano com o propósito de conhecer e satisfazer essas necessidades. A arte de governar o governo de si do cidadão empresarial possibilita a criação de condições por parte do Estado que possibilitam a liberdade empresarial em um ambiente de mercado. Alerta Foucault (2008a) que a grade de inteligibilidade adotada para o comportamento desse novo sujeito é a grade econômica. Nessa, o sujeito só será governável na medida em que atuar em conformidade com os seus interesses. Diante da crise do Estado do Bem-Estar social, Foucault descreve uma nova fase da *governamentalização* da liberdade, na qual é o sujeito empresário quem deverá cuidar e investir em si mesmo. Nessa dimensão de governo, a grade econômica atua de forma estratégica.

Nesses termos, tem sido cada vez mais corrente no interior da EF o discurso do auto-cuidado, da vida ativa e da qualidade de vida. Como exemplo concreto, cito as

proposições dos PCNs⁴⁰ do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio. Nesses documentos, o bloco de conteúdos: conhecimentos sobre o corpo - enaltece a importância dos cuidados de si e das possibilidades de conquistas individuais que permitem aos sujeitos gerenciarem sua atividade física com autonomia, bem como criarem critérios de escolha e julgamento a fim de regularem as próprias práticas corporais, seja no trabalho ou no lazer. Diante das estratégias presentes na formação básica, das ações *biopolíticas* citadas na página 55 e dos discursos midiáticos da estética (consumo) do corpo, fica difícil para o sujeito não ser capturado nessa trama.

O neoliberalismo não diminuiu a função reguladora do Estado, como é corrente afirmar. Ele criou uma série de aparatos a fim de regular as atividades privadas que antes eram de responsabilidade estatal. A essas se somam as parcerias público-privadas e a criação de entidades não governamentais. O neoliberalismo pode ser entendido como um conjunto de técnicas e saberes que favorecem tanto a expansão das formas do capitalismo contemporâneo, quanto a *governamentalização* do Estado. Esse conjunto utiliza táticas de *governamento* que fazem com que o Estado siga a lógica do empreendedorismo, transformando-se em uma grande empresa. Esse modelo é visto como muito mais econômico, rápido, fácil, produtivo, lucrativo. Isso sem falar que as próprias empresas, principalmente as grandes corporações, têm muito a ganhar com o empresariamento do Estado. Por conta disso, privatizam-se as empresas estatais lucrativas e amarram-se as atividades não lucrativas como a saúde, educação e segurança aos padrões do mercado. O resultado dessa articulação é que as atividades estatais não lucrativas são direcionadas para os estratos sociais desprovidos, carentes, enfim, aqueles que não podem gerar acúmulo de capital ao empreendedor. O que pode incorrer em lucro destina-se a quem pode pagar pelo “serviço” – o cliente. Na medida em que o Estado empresaria suas ações, a competição extrapola os limites das atividades empresariais (VEIGA-NETO, 2000). Nestes tempos, está cada vez mais difícil realizar qualquer debate sem a interferência do plano econômico.

A atual *governamentalização* do Estado neoliberal sustenta as atuais políticas de reforma do setor público, inclusive a educação básica e superior. Para Ball (2006), os efeitos de mercado nessas reformas estão enraizados em uma psicologia social do auto-interesse, nos ensinando a respeitar resultados, não princípios. Consequentemente, os novos mercados sociais são definidos por uma mistura de incentivos e recompensas que

⁴⁰ Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem-se em um conjunto de publicações do Governo FHC cuja finalidade foi a de orientar escolas e professores a elaborarem o currículo de sua unidade de ensino, tendo em vista as novas exigências da contemporaneidade.

permitem estimular respostas auto-interessadas. Reforça o pedagogo inglês que a economia de mercado neoliberal apóia-se nas concepções que afirmam a competição entre pessoas como natural à espécie e que a humanidade é composta de indivíduos basicamente auto-referenciados. O mercado dá apenas um impulso básico. Segundo Ball, essas reformas criam um novo ambiente moral, tanto para consumidores quanto para produtores, introduzindo todos em uma “cultura dos interesses do *self*”. O mercado celebra a ética dos interesses pessoais e desejos individuais e, ao mesmo tempo, obscurece e deprecia o igualitarismo relacionado ao ponto de vista impessoal. Nessa *governamentalidade*, as concepções morais de esfera pública são pauperizadas e planejar almejando o bem comum e com foco na esfera pública torna-se uma ação sem sentido.

Para Ó (2009), o tema da *governamentalidade* constitui uma poderosa ferramenta para analisar a racionalidade neoliberal. Ela potencializa a descoberta da “permanente e objectiva associação entre o domínio da política, o exercício da autoridade e as modalidades de conduta evidenciadas pelos cidadãos” (p. 98). Para Veiga-Neto e Saraiva (2011), a *governamentalidade*, como uma ferramenta analítica, possibilita compreender melhor a razão que levou os Estados modernos a fazerem da educação escolar uma instituição privilegiada para a formação de sujeitos, atentando ao estabelecimento de seus objetivos, métodos e de suas formas de funcionamento.

A questão foucaultiana da *governamentalidade* permitiu pensar esta pesquisa tanto a partir do indivíduo que é subjetivado no interior da formação inicial no ES, como a partir das relações de poder que constituem os mecanismos que regulam tanto sua conduta e como a dos outros. Apresentar essa noção implica fazer uma análise das mentalidades, da razão e das práticas políticas que modelam o cotidiano da formação inicial em EF e os impactos que as práticas de *governo* produzem sobre os sujeitos. Nesse sentido, o primeiro mapa e a primeira cartografia apresentados, a relação da centralidade da cultura com a produção da(s) identidade(s) e as formas de sua *governamentalidade* incitam a debater o currículo. Torna-se necessário um olhar atento para os possíveis efeitos do currículo sobre os sujeitos da educação e a articulação destes com o contexto global. Afinal, ele (currículo) é uma produção cultural que regula os sujeitos da educação, produz identidades e diferenças, produz monstros e heróis alienígenas. Não é por acaso que nos últimos tempos ele está no centro do debate educacional.

3.5 - Cultura, identidade e currículo.

Dentre as várias práticas sociais das quais o ser humano participa, sem dúvida, a educação formal é uma das mais importantes e responsáveis pela construção da representação de quem somos e de quem são os outros. Se a Escola Básica é um dos primeiros espaços em que entramos em contato com as diferenças e outras formas de comportamento, o ES é um local em que se aprofundam as relações com o mundo do trabalho e o conhecimento científico, além, é claro, da tentativa perene para consolidar o comportamento desejável para atuar na esfera social. Faz-se o que for necessário para que o sujeito não fique à solta e torne-se uma monstruosidade. O sujeito desejado, então, é normalizado em meio a um longo período de vivências e convivências em certo regime de verdade no qual se constitui o processo de escolarização. Entram em cena Leis, Diretrizes, Projetos Pedagógicos e aquele que colocará em ação essas produções: o Currículo. Todos visam normatizar a educação e seus sujeitos, além, é claro, de fixar seus significados, suas identidades e a diferença.

Pode-se afirmar que a questão da identidade e da diferença é central na discussão educacional atual. É a partir dessa problemática que o currículo passa a ser o principal objeto de luta por controle. Afinal, ele tem uma posição estratégica nas reformas educacionais e sociais, pois é por meio dele que são colocadas em ação estratégias que materializem a identidade desejada para compor o quadro social. É por meio dele que “os diferentes grupos sociais expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade” (CORAZZA, 2003, p.23). É por meio dele que a escolarização contribui para consolidar certos regimes de verdade.

A luta pela imposição da identidade e a marcação da diferença faz com que o debate acerca da formação humana não seja uma ação isolada. Apple (1999) afirma que todos os acontecimentos e as experiências de nossa vida cotidiana, dentre eles os que acontecem nos processos de escolarização, não podem ser compreendidos de forma estanque. Eles têm que ser analisados perante as relações de dominação e exploração que permeiam a sociedade. Na lógica deste educador, as políticas de educação não se separam das políticas da sociedade. Para ele, a escolarização está diretamente relacionada com o poder. Por sua vez, o processo de escolarização se orienta e acontece

por meio do currículo. Em tempos de reformulação do Estado e de globalização, entendo que o currículo faz a ponte entre o local e global⁴¹.

Para Moreira (2006), o currículo é um instrumento utilizado por diferentes sociedades a fim de socializar as crianças e os jovens segundo os valores tidos como desejáveis. Por conta disso, está associado às formas de controle e regulação social. Na contemporaneidade, pode-se afirmar que ele é de vital importância para o desenvolvimento econômico das nações, pois atua na formação das identidades que devem garantir a prática e rápida articulação entre os sistemas educativos e a produtividade do mercado. Para Silva (2005), no currículo entrecruzam-se práticas de significação, identidades e poder. Nele, travam-se lutas por hegemonia, por definição e pelo domínio do processo de significação.

A partir de sua origem semântica *currere* que, em latim, refere-se a um percurso a ser realizado, entende-se que diante de um sistema educativo, os alunos percorrerão um espaço-tempo com vistas à sua formação, sendo o currículo o guia de seu desenvolvimento (SACRISTÁN; PÉREZ GOMEZ, 2000). Durante o percurso vivido nos processos de escolarização aprende-se a ser aluno, ou o que é ser aluno como a escola quer, ou espera que seja. Tudo será feito para que se aprenda a ser o modelo de alunos desejado. A figura de aluno e seus diversos modelos são uma invenção do sistema escolar (SACRISTÁN, 2003). Por esse motivo, o currículo regula não somente o que é compreendido em termos cognitivos, mas a maneira como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência do mundo social (POPKEWITZ, 1995). O molde para conformá-los é o ordenamento curricular. Há uma relação direta entre as formas como os currículos se estruturam e os processos de conformação dos diversos sujeitos que por ele são operados – alunos, docentes e gestores. Conformam suas vidas, produzem identidades escolares, por exemplo, quem será o aluno bem sucedido, fracassado, aprovado, reprovado, lento, desacelerado, participativo, desinteressado. Quem será o professor engajado, rigoroso, bonachão, inteligente, descompromissado. Quem será o gestor líder, cooperativo, eficiente, incompetente. Essas identidades e diferenças são produzidas pelas lógicas curriculares.

No entanto, afirma Arroyo (2006), os alunos não são apenas uma produção do percurso curricular. Eles chegam às escolas carregados de marcadores sociais de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia etc.. É mediante essas

⁴¹ Bhabha (1998) faz uma interessante analogia da pós-modernidade e do pós-colonialismo com o signo ponte. Para ele, pensar o período “pós” passa pela concepção de ir além para ver de fora o presente e o passado para atuar na sua transformação.

representações de aluno com seus marcadores sociais que o currículo e o exercício da docência atuam, definindo as funções para cada escola e priorizando ou secundarizando conhecimentos, habilidades e competências. Ou seja, é nessa relação que o currículo reforça essas marcas ou a elas se contrapõe em um jogo de tentativas de assimilação ou apagamento. Do mesmo modo que o currículo constitui esses sujeitos, de alguma forma os alunos influenciam as políticas e as propostas curriculares, assim como qualquer reorientação curricular.

Dentre as diversas definições do que venha a ser esse percurso, Moreira (2005) destaca as que tratam o currículo como *conhecimento escolar e experiência de aprendizagem*. O primeiro sentido é o mais utilizado ao longo dos tempos e entende o currículo como o conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pelos sistemas de ensino e que deve ser aprendido e aplicado pelos alunos. O segundo significa o conjunto de experiências vivenciadas pelos estudantes no seu percurso formativo sob a orientação das instituições de ensino, como também, o próprio ambiente em ação. Isto é, o cotidiano educacional, composto por práticas sociais diversas que por lá acontecem. Nesse sentido, as práticas de significação da cultura escolar⁴² também compõem o currículo e contribui para a normalização de seus sujeitos.

O currículo é um conjunto de escolhas, ênfases e omissões e para o autor cada corrente que o define enfatiza aspectos diferentes na sua formatação como, por exemplo, a formulação dos objetivos e a sua relação com os objetivos educacionais mais amplos; a seleção, distribuição e hierarquização dos conteúdos, os modos de avaliação etc.. O que se pode perceber é que ele não é algo dado, natural, livre de questionamentos. Ao se escolher certas disciplinas e não outras, o que se está a fazer é uma ação política, pois “uma disciplina se refere a um domínio de métodos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e instrumentos” (FOUCAULT, 2006, p. 30) que atua na produção e legitimação de discursos e na negação de outros. Ao escolher certas disciplinas, enfatizam-se suas regras e princípios de produção de verdades. Sua escolha é justificada por meio de ementas que valorizam sua importância na formação dos sujeitos. Do mesmo modo, a omissão dos critérios de escolha e da sua manutenção no currículo apaga as lutas que determinaram sua presença. Há mais. O conhecimento

⁴² Pérez Gómez (2001) entende que o sistema educativo é um espaço complexo de cruzamento de culturas que se produz por conta do currículo (*cultura acadêmica*), das propostas presentes nas disciplinas acadêmicas (*cultura crítica*), das normas, rotinas, ritos próprios da escola (*cultura institucional*), da divulgação dos valores hegemônicos da sociedade e pressões sociais (*cultura social*), das aprendizagens de cada indivíduo adquiridas em seu meio.

produzido por uma disciplina também não é neutro. Ele é o produto da concordância e do consentimento de indivíduos que vivem determinadas relações sociais (classe, gênero, raça, idade etc.) que são marcadas por assimetrias de poder em determinados momentos históricos. Ou seja, ainda ocorre a omissão dos mecanismos que construíram e a validaram cada disciplina, fazendo com que o conhecimento por ela produzido e transmitido assuma um estatuto de verdade. Nesse jogo, o currículo naturaliza-se sem que possa ser visto como uma ferramenta de restrição, coerção e, ao mesmo tempo, produção de modos de ser, pensar e agir.

Essas assertivas encontram eco na configuração histórica dos sistemas de ensino, pois eles têm privilegiado a razão e a verdade como ferramentas para realização das tarefas educativas, subordinando todo pensamento ao conhecimento científico sob a justificativa de atender as necessidades humanas. A organização burocrática e linear do conhecimento, o método científico, a comprovação, experimentação, demonstração e resultados objetivos consolidaram a noção de progresso e a afirmação de uma lei universal para a explicação e organização das coisas do mundo, que vêm instruindo crianças, jovens e adultos a fim de capacitá-los para ingressarem em um mundo objetivado.

Frente a essas proposições cabe questionar quais identidades estão em jogo na formação inicial da Licenciatura em Educação Física quando seu currículo apresenta predominância de disciplinas de matriz biológica em detrimento de disciplinas das ciências humanas ou de conhecimentos antidisciplinares. Ou quando há predominância de disciplinas que enfatizam atividades esportivas e gímnicas hegemônicas em detrimento de disciplinas que enfatizam práticas corporais contra-hegemônicas. Como se sabe, não é de hoje que os programas curriculares da área marginalizam, sem excluir, as questões culturais.

No mesmo jogo, as diversas estratégias que colocam o currículo em funcionamento não podem passar despercebidas. Entra em cena o quadriculamento das ações para que ele possa operar. O currículo é mais do que um espaço-tempo em que se distribuem disciplinas e se transmitem conhecimentos. Para a sua análise é importante considerar: os métodos empregados; os recursos didáticos utilizados; as formas de avaliação; os exemplos professados; a arquitetura do local; a administração do espaço (sala de aula, quadras, circulação das pessoas, mural de avisos, espaços para refeição etc.); a organização do tempo (calendário, recessos, carga horária, período de matrícula etc.); as rotinas, as atividades extra-aula/classe; a autoridade do mestre; o corpo de

especialistas etc.. Elementos que garantem a sua eficácia e também passam por critérios de seleção, cada qual com uma história particular de constituição.

Em um curso de Licenciatura, as experiências de aprendizagem dos alunos lhes permitem organizar formas de pensar, classificar, ordenar e relacionar os conteúdos ensinados, bem como a aprendizagem de modos de mediar processos de ensino-aprendizagem que colocarão em prática na sua ação docente. Frente a essa afirmativa cabe questionar qual identidade docente está em jogo em um curso em que predomina o processo de ensino-aprendizagem de técnicas esportivas e gímnicas pautado na racionalidade técnica em detrimento de ações pautadas na racionalidade crítica ou em práticas pedagógicas que questionem as noções de razão e racionalidade.

Ainda nesse espectro de análise, cabe a compreensão do conceito de currículo oculto, entendido como “normas e valores que são implícitos, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos” (APPLE, 1982, p. 127). Frente às questões relativas às experiências vividas pelos alunos, cabe questionar como estas os posicionam diante de práticas sociais que enfatizam aspectos mercadológicos em detrimento de aspectos pedagógicos. Ou como as práticas pedagógicas que omitem questões identitárias que marcam dificuldades de aprendizagem ou que não possibilitam aos alunos o reconhecimento de suas histórias e saberes os interpelam. Como fica a relação aluno-professor constituída historicamente por um processo imanente de poder no qual a trajetória de um deve ser vista como exemplo para o Outro, no momento em que representantes das classes populares acessam o ES. A partir do exposto, deve-se levar em consideração o currículo como o principal veículo da aprendizagem não apenas de conhecimentos, por mais que estes pareçam indispensáveis, mas de valores e atitudes dos sujeitos da educação.

Diante dessas premissas, enfatizo que o currículo não pode ser considerado um instrumento meramente técnico e desvinculado da construção social. Enquanto projeto político que forma as novas gerações, o currículo é pensado para garantir a organização, o controle, a eficiência e a regulação social. Como componente pedagógico, ele define formas e organização de conteúdo; os conhecimentos que se ensinam e se aprendem; as experiências que os estudantes deverão ter etc.. Em função disso, o currículo, por transmitir certos modos de ser e validar certos conhecimentos, está intimamente ligado ao poder. O currículo, por regular as ações dos sujeitos da educação é entendido como forma de política e regulação cultural que contribui para produzir determinadas representações e identidades e não outras (SILVA, 2001).

Silva (1996, 2001) estende as análises do currículo tratando-o como forma de representação. Para o autor, é por meio da representação que o currículo produz identidades e diferenças. Os diversos conhecimentos, concepções, narrativas sobre os diversos grupos sociais estão representadas no currículo de acordo com as relações de poder que se dão eles, terminando por reforçá-las. Explica Silva que as representações são tanto o efeito, o produto e o resultado de relações de poder e identidades, quanto seus determinantes.

Mas a construção do currículo não é algo fácil. Ela ocorre por meandros em meio às trilhas sinuosas do campo da cultura e de jogos de poder que precisam ser investigados. Para começar o currículo está encapsulado em um limite espaço-tempo, o que torna necessário selecionar uma parcela do capital cultural⁴³ disponível na sociedade para ser partilhado pela coletividade presente nas instituições educativas. O que isso representa? Quais as consequências?

Essa parcela da cultura, presa dentro de um currículo, é mais do que uma seleção. Ela é organizada e apresentada de forma singular. Os critérios de seleção dos conteúdos culturais são justapostos da maneira que seus propositores entendem como a mais apropriada para determinado grupo de alunos/as ou níveis de ensino. A partir daí, o formato do currículo, ao atuar na distribuição de conteúdos, práticas e valores, é resultante da tecnificação pedagógica de que tem sido objeto (SACRISTÁN, 2000). O que isso representa? Quais são as consequências?

Se o conteúdo do currículo é o importante, podemos perguntar quem está autorizado a participar das decisões sobre os conteúdos a serem ensinados no currículo? Esses conteúdos servem a quais interesses? O que é e o que não é considerado conhecimento válido ou importante para a formação das identidades sociais? Quais identidades sociais o currículo forma? Essas questões reforçam o alerta de Silva (2005). Para o autor, o currículo mantém um vínculo estreito com o poder. Afinal, quem participa da decisão sobre a escolha dos conteúdos pode regular o processo de ensino. Como podemos perceber, todo este processo está atrelado a uma política de formação humana. Em tempos de mercadorização da educação e das lutas por igualdade de direitos e direito à diferença o que isso representa? Quais são as consequências?

Porém, ao mesmo tempo em que o currículo escolhe, valida e ensina seus conteúdos, faz com que a instituição formadora assimile lentamente uma determinada função socializadora. E por que não dizer uma meta totalizadora? Pode-se afirmar que

⁴³ Essa seleção é analisada mais adiante, relacionando as mudanças que passam o campo do currículo da formação inicial da EF no ES e a constituição dos monstros do currículo investigado.

no campo da teorização curricular, a seleção e a organização de experiências de aprendizagem visam a produzir identidades específicas, isto é, certos homens e certas mulheres, certos professores e certas professoras. O currículo serve, em síntese, para a construção de quem somos e do que não somos. Ele também serve para formar quem são os outros e quem eles não são. Quais identidades estão sendo constituídas nas IES de EF e quais identidades devem compor nosso contexto sócio-histórico?

Em uma visão mais ampla, o currículo inclui, pois, os documentos (planos, ementas), entendido como currículo formal, o que acontece no interior das escolas – o currículo em ação, e as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem no percurso da escolarização – o currículo oculto (SACRISTÁN; PÉREZ GOMEZ, 2000; MOREIRA, 2006). Uma análise mais aprofundada do currículo não pode desconsiderar essas definições.

Como qualquer artefato ou prática cultural, o currículo constrói cada pessoa como um sujeito particular. Isso significa que o conhecimento nele transmitido não é dado às pessoas predispostas à cultura e ao discurso (SILVA, 1995). O currículo é uma prática discursiva que transmite regimes de verdade particulares, que se corporifica perante certas narrativas de indivíduo e sociedade – é aí que ocorre a construção de sujeitos singulares. O currículo não é apenas uma forma de transmissão cultural, mas é uma forma que posiciona os sujeitos da educação no interior da cultura. Ao privilegiar um tema em detrimento de outro, ou seja, na inter-relação saberes, identidade e poder, promovem-se os conhecimentos e os valores tidos como adequados para os sujeitos da educação atuarem na sociedade. Desse modo, o currículo incide na construção da representação de quem somos, de como devemos ser e de como não podemos ser. O currículo é concebido como uma prática produtiva e de significação, como relação social e de poder e como prática que produz identidades (SILVA, 2005).

A formatação do currículo é um processo contínuo de decisão. É uma construção que ocorre em diferentes contextos a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização (PACHECO, 2003). Para tanto, sua elaboração e introdução na prática educativa é atravessada por sujeitos diversos, com concepções de mundo e sociedade diferentes. O currículo é um território contestado da cultura em que forças diversas e antagônicas lutam por domínio e representação, a fim de validar conhecimentos e, por conseguinte, interferir na produção de sujeitos (SILVA, 2004). Cabe pensar nestes tempos de transformações nas relações institucionais e sociais nas tecnologias e sistemas de pensamento, como o currículo incorpora sistemas de regulação e poder (POPKEWITZ, 1999).

Como construção social que incide na formação de identidades adequadas aos projetos dos Estados Nação, o currículo está inserido no debate sobre as políticas para a formação de professores nas últimas décadas e em diversos países. O que se acentua é o novo caráter profissional da formação docente necessário para garantir a construção de uma sociedade globalizada. Nestes tempos, as investigações sobre o currículo e as políticas de sua elaboração ultrapassam o diálogo com o poder centralizador do Estado e se estendem às interações locais e internacionais. Como já foi dito anteriormente, a globalização apresenta efeitos distintos mediante a sua relação com o local. Nesse cenário, o currículo, em especial o da formação inicial da Licenciatura em EF, também não escapa dessa condição. Além das interferências globais, ele é mediado tanto pelo Estado como pela localização no contexto particular em que acontece.

Por meio da noção de ciclo contínuo de políticas curriculares e de comunidades epistêmicas, Ball (1998, 2001) contribui para melhor compreensão do processo descrito acima. O pedagogo inglês enfatiza que a produção dessas políticas escapa ao papel centralizador do Estado e incorpora um conjunto de relações que envolvem atuações de diversos sujeitos e grupos sociais em diferentes contextos de produção dessa trama. Enfatiza o autor que a análise da produção das políticas curriculares deve focalizar também as ações micropolíticas, procurando as relações macro e micro que constituem esses processos.

A ideia de ciclos empregada por Ball pressupõe compreender as políticas curriculares como heterogêneas, resultado das mesclas de diferentes posições e ações de sujeitos, constituindo-se em um híbrido (1998, 2001). O caráter multifacetado das políticas curriculares é fruto de uma complexa negociação na qual os contextos de influência, definição e disseminação de textos e práticas expressam a busca por legitimidade de setores diversos, marcados por acordos, conflitos e tensões em torno de interesses diferentes dos sujeitos e grupos sociais envolvidos na produção da política curricular. Os contextos anunciados são, para Ball, produtores de política curricular.

O contexto de influência opera direta e indiretamente no centro produtor e disseminador das ideias políticas. Daqui partem as políticas públicas e são produzidos os discursos. Esse contexto é constituído por grupos sociais e políticos, representantes de grandes corporações, instituições supranacionais, publicações diversas, consultorias, palestras entre outros, que exercem pressões por interesses próprios. O contexto de influência é quem possibilita a relação imediata entre o global e o local. Ele é marcado por disputas ideológicas entre discursos veiculados pelo poder público, grupos econômicos nacionais e internacionais, movimentos sociais, partidos políticos,

instituições religiosas, privadas, não governamentais, comunidades disciplinares e epistêmicas, enfim, por um coletivo de grupos sociais e sujeitos interessados em exercer influências na formulação e nos destinos da política.

Lingard (2004) acentua a emergência de uma comunidade de políticas educacionais globais, trazendo desafios para a discussão pública local que extrapola as fronteiras do Estado Nação. Esse movimento pelo poder de definir políticas públicas e garantir hegemonia indica que o Estado não tem poder absoluto sobre a produção das políticas curriculares e outras do setor público.

Mediante a noção de contexto de influência, pode-se dizer que o currículo da formação inicial em Educação Física sofre influência de grupos e instituições voltados à disseminação de ideias de promoção da saúde por meio da atividade física, como: a OMS (Organização Mundial da Saúde), a *American Heart Association*, a ACSM (*American College of Sports Medicine*), a OPAS (Organização Pan-Americana de Saúde), o CELAFISCS (Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul); de grupos que incentivam a prática dos esportes, como, as diversas federações internacionais e dos discursos que circulam nas mídias acerca do modo de vida de seus atores, seus benefícios sociais etc.; das publicações científicas e manifestos, como, a Carta de Ottawa⁴⁴; dos órgãos reguladores da profissão, como o sistema CONFEF/CREF; dos grupos de pesquisas da área e suas instituições representativas, como, o CBCE (Colégio Brasileiro das Ciências do Esporte) que enfatiza outros referenciais teóricos para a sua análise, entre outros.

Ball (1998) explica que o contexto de produção e disseminação de textos das políticas curriculares tem o Estado como o centro produtor e disseminador de políticas e está intrinsecamente relacionado ao contexto de influência, pois reflete os conflitos e confrontos dos discursos nele produzidos. Constitui-se também num espaço de enunciação, disputa, negociação e articulação de sentidos que dão base à representação política. Ao contrário das produções do contexto de influência, neste caso, os textos elaborados são direcionados ao atendimento do interesse público, sendo mais geral. Ou seja, são discursos educacionais engendrados em outras esferas e apropriados pelos diversos governos. Os textos produzidos podem se apresentar como textos oficiais e textos políticos, pronunciamentos oficiais, vídeos, textos orientadores. Ball (2001) reforça que esses textos precisam ser legitimados no processo de negociação e conflito

⁴⁴ Elaborada por ocasião do Primeiro Congresso Internacional sobre Promoção da Saúde, realizado em 1986, em Ottawa, Canadá. Esse evento congregou mais de cem pesquisadores na área do movimento humano e traçou as primeiras conexões entre atividade física e os princípios da promoção da saúde (FRAGA, 2006).

entre os diferentes grupos e sujeitos que dele participam. O resultado é que em função dessa tensão, muitas vezes, esses textos são ambivalentes. Destaca ainda o autor que esses textos são datados e caracterizados pelo espaço de sua produção.

O pensamento curricular atual presente na EF e em sua prática pedagógica está marcado pela disseminação de ideias contidas nos textos oficiais, como, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Licenciatura, as DCN para os cursos de EF, as DCN para os cursos de Bacharelado na área da Saúde, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entre outros. Esses textos são divulgados por meio de políticas públicas que mobilizam a formação docente, a fim de colocá-los em circulação. Alerta Lopes (2004) que no processo de produção de um discurso legitimado e legitimador de determinadas orientações curriculares, as propostas oficiais mobilizam recursos humanos, materiais e simbólicos. Ou seja, o processo é disseminado por sujeitos e grupos que ocupam posições nos contextos oficiais e acadêmicos, muitas vezes contraditórias.

O contexto da prática é constituído pelas instituições de ensino e os sujeitos que nela atuam de modo direto. Para Ball, embora seja visto como espaço para implementação de políticas via modelos prescritivos, esse contexto também é importante no ciclo da produção de políticas. Afinal, é onde a política pode produzir efeitos e consequências. Nele também ocorre a produção de textos e discursos acerca do currículo, pois é aqui que os textos oficiais são reinterpretados e ressignificados e, em geral, a produção desses textos é apropriada por outros contextos e influencia e define novas políticas curriculares. Aqui a avaliação da prática pedagógica e a ação social dos sujeitos ganham forças como instrumentos de ponderação do currículo e projeção de novas políticas. Reforça Ball, que em função das diversas interpretações realizadas acerca dos textos oficiais, no contexto da prática ocorrem também hibridismo e recontextualizações que podem promover mudanças e transformações significativas nas decisões formuladas nos demais contextos.

Um olhar mais apurado para o âmbito da formação inicial da EF poderá vislumbrar os posicionamentos de Ball, pois a prática pedagógica é colocada em ação por docentes com concepções diversas acerca da EF, da sociedade, da política, de sujeito e do mundo. Somam-se a isso as múltiplas influências que atuam na produção das políticas para a formação do professor, fomentando a presença do monstro no nosso cotidiano.

A comunidade epistêmica é constituída por especialistas reconhecidos e representantes das agências multilaterais de fomento – constituídas por políticos,

empresários, banqueiros, administradores, entre outros, e os intercâmbios de produções e ideias de diversos países. Ou seja, não são constituídas apenas por especialistas no assunto. A participação desses sujeitos e grupos é marcada mais pelo conhecimento que detém acerca de determinada temática relativa às políticas públicas e pela relação de poder que estabelecem com a institucionalidade do que pelos interesses que possuem (DIAS, 2008).

Em se tratando das políticas de currículo:

(...) os integrantes de uma comunidade epistêmica global são consultores internacionais, atuantes no governo e/ou nas agências de fomento, produtores de livros ou documentos que analisam a situação educacional dos países e propõem soluções, empresários que discutem questões relativas aos conhecimentos da escola. Todos esses sujeitos organizam seminários, conferências, publicações e difundem na mídia ideias relativas às políticas de currículo. O Relatório Delors (2001), produzido pela Unesco com a participação de representantes de diferentes países, visando a apresentar orientações para as políticas educacionais no mundo globalizado, é apenas um dos exemplos dessas produções (LOPES, 2006, p. 145).

A participação das agências multilaterais visa garantir certa identidade na recontextualização de discursos entre países com experiências distintas. Ademais, grande parte das relações estabelecidas deriva de acordos entre governos e entre redes, como as constituídas por sujeitos representantes de instituições não governamentais, que vivem coalizões e alinhamentos transnacionalizados para o desenvolvimento de estudos e de ações voltadas à participação coletiva na formulação de políticas. Disso resulta o entendimento de que, no mundo globalizado, a economia não é a única a ter forças para borrar as fronteiras entre as nações. Problemas ambientais, conflitos étnicos, efeitos causados por disseminação de doenças, consequências resultantes das condições de miserabilidade de populações, questões referentes aos direitos humanos e à democracia também transcendem limites territoriais, requerendo soluções de caráter global. Assim, as políticas tornam-se mais complexas e dependentes das análises de especialistas e de outros sujeitos sociais. O conceito de comunidades epistêmicas está associado, portanto, à “concepção de política como produção para além do Estado, sem, no entanto, desconsiderar o Estado como atuante no processo” (LOPES, 2006, p. 144).

Para Ball (1998), são as influências globais das comunidades epistêmicas que, por fazer circular certas ideias, instauram as aparentes convergências de políticas em diferentes países, dando-lhes um caráter global. Nesse sentido, ele confere a função da centralidade do poder, logo da cultura, sem negar a do conhecimento, nas relações que envolvem a produção das políticas curriculares e de seus textos e práticas. Entretanto,

reforça que as influências externas (políticas genéricas) têm variações, sutilezas e nuances locais (hibridismo) em diferentes níveis e graus de interferência, dependendo das vontades locais, bem como dos bolsões de resiliência e da atividade contradiscursiva (BALL, 2001).

É esse jogo de influências e recontextualizações que envolve a reforma do currículo e coloca em evidência a formação do professor, pois caberá a esse sujeito o sucesso dessa empreitada. Mediante as forças que operam a produção dos textos curriculares, não há como negar a produção permanente e incisiva de discursos que justificam que a seleção e organização do conhecimento que ele venha a transmitir devam ser repensadas. O que se evidencia é que este processo deva estar mais alinhado às constantes transformações do mundo e seus aspectos técnicos, científicos e humanos, tidos como necessários para ajustar, adequar as identidades que irão compor a sociedade do conhecimento e da informação. São essas pressões decorrentes que têm intensificado a produção e disseminação de mecanismos de controle do desempenho da ação docente, a fim de garantir a eficácia do sistema educacional.

Essa análise relacional permite um olhar mais apurado quanto às interferências e impactos da proposição das políticas curriculares, a sua relação com as mudanças políticas mais amplas, sua implantação na ação docente e os possíveis efeitos nos sujeitos da formação inicial. Essas relações de modo algum são tratadas em consenso, gerando o efeito desejado, pois em se tratando de relações “*glocalizadas*”, isto é, das negociações de tendências globais com as particularidades locais, a formação transforma-se em um campo contestado pela significação. Seus jogos de força tornam a significação do que venha a ser formação docente em um ciclo ininterrupto de políticas cujas alterações são fruto das negociações por sentido. Nesse processo, os textos curriculares se constituem em híbridos marcados pelas mesclas de diferentes tendências sociais, políticas e culturais, favorecendo a convergência/transferência de políticas heterogêneas ao campo do currículo e que funcionam como uma “bricolagem” (BALL, 1998, 2001). Em suma, o processo de negociação entre os contextos nos quais são produzidas e aplicadas as políticas curriculares caracteriza-se pela complexidade na qual se estabelecem os acordos pela sua implementação política em forma de documentos e a sua aplicação localizada. O currículo aplicado passa a ser resultado de tensões derivadas das posições diversas dos sujeitos e grupos que lutam por suas ideias e modos de ver o mundo consubstanciado nas definições por o que venha a ser um professor de Educação Física em termos locais e o que venha a ser o sujeito da sociedade global. Não é à toa que a prática da EF congrega tendências diversas.

Entendo que as proposições de Ball (1998, 2001, 2002, 2004 e 2006), ao reconhecerem a construção do currículo como fruto de relação social e de poder e como prática que produz identidades, ultrapassam a centralidade da categoria conhecimento na teorização política acerca do currículo e incorporam a centralidade da cultura. O autor escapa das tradições críticas e não vê o currículo como resultado do confronto entre sujeitos e grupos culturais em que há vencedores e vencidos. Em suas análises, no currículo interagem diferentes tradições culturais, cujo resultado tem sido a produção de múltiplas formas de currículo, logo a produção de múltiplas identidades.

Para Macedo (2006), o currículo pode ser visto como espaço-tempo da cultura que incorpora valores do iluminismo, do mercado, mas também alternativas que o tornam político por excelência, pois se trata de um cruzamento entre características globais do capitalismo e especificidades locais em um processo que envolve hibridismos. A autora amplia as distinções entre o currículo formal e o vivido (em suas várias nuances) e afirma que a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Para Macedo, os estudos de currículo não podem deixar de considerar as relações entre as restrições e as possibilidades de ações como paradoxos, que podem ser vistos tanto no formal como no vivido. Nos dois casos são negociadas diferenças por meio da participação de sujeitos culturais com múltiplos pertencimentos. Macedo vê a ambos como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas.

Assim se estabelece a relação entre a centralidade da cultura, Frankenstein, seus monstros e o *Ben 10*. Compreender o currículo a partir da perspectiva de quem são os sujeitos do processo educativo, dos efeitos sobre suas identidades é uma empreitada necessária. Nesta lógica, enquanto esses sujeitos estão no ambiente de escolarização, têm experiências diversas nas quais aprendem conhecimentos, habilidades e comportamentos e mesclam essas aprendizagens com seus modos particulares de ser. Isto quer dizer que os sujeitos da educação aprendem a se adaptar, sobreviver, valorizar, inquirir, julgar, subjugar, mandar, obedecer, resistir, transgredir, carnavalizar etc. (SILVA, 1995). Ou seja, o currículo não é apenas transmissão. Ele pode ser visto como construção e reconstrução social de saberes e de conhecimento (MOREIRA, 2001).

Considero que a complexidade das questões que atuam sobre formas de subjetivação e projeção de identidades, orienta as análises da pesquisa para a relação entre o macro e micro, entre o global e o local, e entre eles e os sujeitos da educação.

Entendo que tais relações são necessárias à compreensão das mediações, traduções, hibridizações e recontextualizações das formas e forças políticas que implicam em modos diferentes e tensos de *governamento* e a construção de jogos e ações de resistência que ocorrem no âmbito da formação inicial do Ensino Superior em EF.

Defendo que no currículo ocorrem tramas de poder que tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências. Nesses processos, alguns assumem a posição desejada, a identidade normatizada pelo currículo, enquanto outros, a diferença, se tornam abjetos, sujeitos potencialmente perturbadores das maquinarias de *governamento* (currículo, Diretrizes, disciplinas, práticas e discursos pedagógicos etc.) expressos na figura do Monstro e do *Ben 10*.

A figura do Monstro *dramatiza* “tudo aquilo que nossa civilização reprime ou oprime” — o que quer dizer...a sexualidade feminina, o proletariado, outras culturas e outros grupos étnicos, ideologias alternativas, homossexualidade e bissexualidade, crianças (DONALD, 2000, p. 111).

... e os futuros docentes, em especial, os da EF.

4 - Terceiro mapa: o método

4.1 - A ontologia da escrita: a pesquisa/ensaio

As pesquisas inspiradas nos Estudos Culturais inscrevem-se no âmbito das mudanças metodológicas que vêm ocorrendo nas ciências sociais e nas investigações qualitativas. Em tempos marcados pela dominância positivista e reducionista de pesquisa baseada em evidências, Denzin e Lincoln (2006) enfatizam que essas influências somadas aos limites das disciplinas das humanidades impuseram a necessidade da construção de novas formas, mais rigorosas e complexas, que, por conseguinte, geraram transformações nas pesquisas qualitativas.

Segundo os autores, a pesquisa qualitativa vem passando por um momento de transição nas suas formas de organização. Para Lincoln e Denzin (2006), isso ocorre por rupturas e descontinuidades e não por uma evolução nos seus modos de investigação. Trata-se de tensões que a afastam das grandes narrativas que marcaram as formas de dizer sobre o Outro. Diante das mudanças, Denzin e Lincoln (2006) oferecem uma definição genérica:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo [...] o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (p.17).

Nessa ótica, a função da pesquisa qualitativa passa a ser a luta contra a opressão, a possibilidade de seus sujeitos e de sua audiência tornarem-se críticos culturais. Assim, a pesquisa qualitativa vem rompendo as fronteiras que definiam a cultura e possibilita uma travessia dessas bordas em direção a novas críticas sobre a democracia, as identidades, a nação, a comunidade, a docência, o ES, o currículo, a EF etc.. O presente trabalho caminhou nessa trilha. A pesquisa realizada buscou analisar a relação entre o global e o local, situando os modos de operação do currículo sobre os sujeitos da formação inicial em EF.

O atual momento da pesquisa qualitativa defronta-se com novas formas de abordar a experiência humana. Ela sofre influência da crítica ao fundacionalismo elaborada pelo pós-estruturalismo e pelo pós-modernismo. Disso resulta a incorporação da autocrítica e da auto-avaliação, pois o pesquisador qualitativo não é neutro, muito menos está fora do texto. Além disso, o surgimento permanente de novas identidades

gera uma cacofonia de vozes que mantém um diálogo com agendas políticas diversas. O resultado é a crise da representação do Outro e a crise da legitimidade dos discursos sobre o Outro, elaboradas, dentre outros mecanismos, pelas pesquisas qualitativas de outrora. Há de se considerar também que, “cada vez mais, os críticos têm olhado para a ciência a partir de dentro de um esquema interpretativo, mágico” (LINCOLN e DENZIN, p. 391, 2006), com rituais e uma epistemologia sagrada. O que revela seus limites e formas de imposição. O discurso do cientificamente comprovado está com os seus dias contados.

Gergen e Gergen (2006) elucidam que essas tensões e transformações abrem espaço para a pesquisa de crítica à sociedade e para o ativismo político. O resultado disso são as inovações na metodologia da pesquisa qualitativa e o reconhecimento que as observações elaboradas pelos pesquisadores estão saturadas pela interpretação⁴⁵, que os relatórios produzidos são exercícios de interpretação e que a pesquisa entrelaça-se com a representação. Dentre as inovações metodológicas ocorridas destacam-se as que enfatizam *o esquema de múltiplas vozes*, a *performance*, o *estilo literário* e a *reflexividade*.

Nesta pesquisa, procurei utilizar a *reflexividade* e o *estilo literário*. Para tanto, o texto apresenta uma breve reflexão acerca da minha trajetória docente no interior da EF, da escola e do ES, a fim de dar a perceber ao leitor o meu envolvimento pessoal com o objeto em foco, a escolha do referencial teórico e o modo de produção das análises empreendidas. O que posso afirmar é que o texto final não é neutro. É uma significação das muitas possíveis, que se diferencia de outras pela trajetória cultural a qual fui interpelado. Quanto ao *estilo literário*, procurei utilizar da metáfora do monstro e do *Ben 10* como forma de aproximar o leitor das estratégias culturalmente utilizadas pelos processos de *glocalização* para a regulação e a construção das identidades dos sujeitos promovidas pelo ES e, especificamente, pela formação inicial da EF. Em virtude das limitações do tempo e do espaço que qualquer pesquisa sofre e produz, as demais inovações metodológicas poderão ser empregadas em outros momentos e lugares de

⁴⁵ No sentido pós-estruturalista não se pode esquecer que a interpretação trabalha com a *différance*. A interpretação nada mais é do que uma constante substituição de significantes. Ela é mais uma prática de significação. Nessa assertiva, entende-se que não há nada anterior ao signo. Cada signo só pode se remeter para outros signos. Ou seja, não há como chegar a uma origem da coisa em si, mas a outras interpretações. “A vida da interpretação, pelo contrário, é o crer que não há mais do que interpretações” (FOUCAULT, 2000b, p.62).

expansão do material aqui produzido. Reitero também que tal escolha foi condicionada pela minha condição limitada de pesquisador.

O termo *reflexividade* diz respeito ao esforço que o pesquisador emprega para demonstrar sua situacionalidade histórica e geográfica. Ela visa enriquecer o texto e alertar o leitor que a interpretação que o pesquisador faz reforça, constrói e desconstrói uma representação. O texto revela seu olhar carregado de sentidos e que é ao mesmo tempo um reflexo de si mesmo (e da sua cultura) no fenômeno observado. O *estilo literário*, por sua vez, substitui os discursos realistas que produzem verdades características das pesquisas de cunho positivista. Ele é visto como possibilidade de a pesquisa chegar a audiências fora do mundo acadêmico e, assim, realizar um trabalho político significativo.

Nesta pesquisa, procurei ampliar as dimensões da *reflexividade e do estilo literário*, introduzindo a noção de *ensaio*, apresentado por Michel Foucault (1998) e explicado por Larrosa (2004), a fim de mostrar a limitação da minha escrita e as transformações que passei ao longo deste processo. Creio que a melhor maneira de olhar para a construção desta investigação e de situá-la no campo discursivo dos Estudos Culturais é compreender o aqui realizado como um *ensaio*.

Na escrita da História da Sexualidade II: o uso dos prazeres, Foucault qualificou seu pensamento como *ensaio*. O filósofo (re)inventou o termo como forma de questionamento da Modernidade. Em relação a essa operação (*ensaio*), Larrosa (2004) considera:

a) a questão do presente;

O *ensaio* é no presente e para o presente. Explica o pedagogo espanhol que essa condição abre a possibilidade para novas experiências sem submissão a uma autoridade do passado. Do mesmo modo, não há como pensar no futuro, a não ser como algo tão incerto que é impossível projetar-se nele. Por outro lado, o presente em que se dá a escrita é arbitrário, contingente e provisório. Nessas condições, o *ensaio* escapa a qualquer tentativa de consolidá-lo de certo modo. Frente a isso, nesta *pesquisa/ensaio* procurei buscar o que o presente nos diz, o que ele nos fornece para fabricá-lo, a fim de enfrentar suas certezas e realizações.

b) a questão da autoria;

O *ensaio* é escrito na primeira pessoa. O ensaísta escreve e pensa sobre e a partir de si mesmo, por isso arca com a responsabilidade do que é dito. O que o ensaísta escreve

nada mais é do que a biografia de sua subjetividade. É a exposição de sua trajetória e das contingências que o constituíram. O *ensaio* é o lugar no qual a subjetividade ensaia a si mesma a partir da sua transformação. O *ensaio* desta pesquisa foi o lugar da transformação do pesquisador.

c) a questão da crítica;

O *ensaio* é um pensamento que parte de um distanciamento crítico. O *ensaio* surge com a crítica. Ele se vincula ao ceticismo e atua apenas como crítica e indagação. Confunde crítica com autocrítica e a vê como um exercício de liberdade em que a experiência de ensaiar faz ver até onde é possível pensar, falar e viver de outro modo. Esta *pesquisa/ensaio* teve a intenção de ser um advento dessa possibilidade.

d) a questão da escrita;

O *ensaio* é uma forma consciente da própria condição de escrita do ensaísta. Ensaia-se escrevendo ao mesmo tempo em que se problematiza a própria concepção do pensamento. O pensamento se faz escrita e se dissolve na escrita. Logo, a escrita é um dos lugares do ensaio no qual se torna possível a experiência de decidir o que nos é dado pensar e dizer. Daí a dificuldade e limitação da escrita deste texto.

A partir de Foucault, Larrosa diz que o *ensaio* é “uma linguagem que modula de um modo particular a relação entre a experiência e pensamento, entre experiência e subjetividade, e entre experiência e a pluralidade” (p.31) das coisas que nos habitam e nos cercam. É isso que me permite pensar a limitação das opções da escrita e das técnicas utilizadas na empreitada desta *pesquisa/ensaio*. Uma das características do *ensaio* é a incessante problematização e reproblemáticação de si mesmo. Ensaia-se no presente, à distância, como crítica, na primeira pessoa e escrevendo. Ao contrário da Modernidade, na qual o ensaio é o próprio sujeito (nuclear, centrado e racional), em Foucault, o pensamento se faz escrita e é isso que possibilita a própria transformação no caminho do próprio ensaio. Estamos sempre a ensaiar.

O ensaio - que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação - é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma ascese, um exercício de si, no pensamento (FOUCAULT, 1998, p.13, *apud* LARROSA, 2004, P. 41).

O *estilo literário* e a *reflexividade* na pesquisa possibilitam a fuga da razão moderna e a aproxima cada vez mais do *ensaio*, pois este último é um híbrido entre a filosofia e a literatura (LARROSA, 2004).

As inovações anunciadas podem dar a sensação do efêmero para alguns críticos, mas abrem espaço para o conceito de verdade situada, ou seja, a verdade localizada histórica e geograficamente que funciona como representação desses contextos. Isso não quer dizer a banalização da validade, mas que o seu questionamento possibilita a abertura para descobrir a validade situada, e como ela é conquistada, mantida e subvertida.

Frente às noções e metas dos Estudos Culturais, das características das transformações na pesquisa qualitativa e da escrita como *ensaio*, esta pesquisa tentou se encaixar em projetos que visam à luta política. As análises e significações ora produzidas almejam facilitar a construção de ferramentas para a luta fragmentada do território da cultura do ES e da EF. Não houve a pretensão de afirmar um estatuto de verdade sobre o objeto estudado, tampouco fixar identidades para o ES, a EF, o currículo e a instituição em cena, muito menos fechar as fronteiras da análise das práticas que ocorrem no cotidiano da instituição e do curso que acolheu a investigação. O que se espera, de forma pretensiosa, é que os sujeitos, diante dos significados construídos neste texto, possam operar suas relações de outra forma, e, quem sabe, pensar e realizar outras metas de formação acadêmica e humana.

4.2 - A base epistemológica da pesquisa: a etnografia reconceptualizada

Os métodos analíticos empregados pelos Estudos Culturais se aproveitam de qualquer campo teórico que seja necessário para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular. Fazer pesquisa neste campo significa entender o seu papel ativo e por isso a pesquisa no campo não concebe diretrizes e roteiros preexistentes ou elaborados *a priori*. Nos Estudos Culturais os processos de investigação devem ser reelaborados à medida que as demandas aparecem, fato que descarta qualquer estratégia de pesquisa planejada e fechada antecipadamente. As perguntas dependem de seu contexto, do que está disponível e do que o pesquisador pode fazer no cenário em que atua. São as circunstâncias que dão forma aos métodos empregados. Apesar de os Estudos Culturais negarem qualquer conhecimento como verdade absoluta, a pesquisa não pode carecer de rigor metodológico, muito menos se vê dispensada de uma estrutura de investigação. Isto quer dizer que nenhuma metodologia pode ser privilegiada ou

empregada com segurança, tampouco descartada antecipadamente. Assim, todos os métodos são potenciais e podem fornecer conhecimentos, mesmo carregando traços de sua história (NELSON, TREICHER E GROSSBERG, 1995).

Para Kincheloe e Berry (2007), a pesquisa qualitativa contemporânea somente é possível mediante um rigor acadêmico pautado no conhecimento acerca dos métodos por parte do pesquisador. Enfatizam os autores que “a complexidade, no contexto da investigação cultural, demanda que o pesquisador desenvolva uma descrição densa que evite o reducionismo de descrever o papel funcional de um indivíduo” (p. 41). Esse conhecimento da complexidade entende que todos os envolvidos na pesquisa possuem múltiplas interpretações de si e atuam em diversos lugares sociais. A complexidade está sempre aberta às contingências do contexto vivido. Afirmam os autores que a pesquisa promove o diálogo entre o contexto, o pesquisador e os sujeitos investigados, pois todos os elementos interferem no modo como os dados surgem e são analisados. Em função desse aspecto, os autores enfatizam a necessidade da discussão constante dos pressupostos ontológicos e epistemológicos da pesquisa e de suas consequências.

Os pressupostos ontológicos se referem à natureza da pesquisa e da descrição de suas características ou propriedades e de todos os seus elementos constituintes. Por sua vez, os pressupostos epistemológicos dizem respeito ao método de produção do conhecimento, suas procedências e intenções, suas possibilidades, limites e consequências e às relações entre o pesquisador e o objeto do conhecimento. Trata-se da reflexão em torno dos aspectos que fundamentam e constituem as características da pesquisa e seus efeitos, na qual a problematização de todas as etapas da pesquisa deva ser uma constante.

Para Frow e Morris (2006), ao incorporar em seu objeto de estudo o caráter crítico de suas próprias questões motivadoras, os Estudos Culturais aceitam sua parcialidade e afirmam-se como incompletos e partidários em sua insistência quanto às dimensões políticas do conhecimento. Não há qualquer garantia de que uma pesquisa seja capaz de falar tudo acerca do objeto investigado. Para Nelson, Treicher e Grossberg (1995), os Estudos Culturais estão comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade e buscam analisá-las mediante as forças diversas que têm produzido importantes perturbações, deslocamentos e lutas sociais, políticas e culturais em seu interior. A questão é como e por que essas coisas acontecem e não apenas a preocupação com o seu conteúdo. Interessa saber como as práticas culturais de determinado espaço falam e produzem a vida das pessoas. Foi diante dessas características da pesquisa em Estudos Culturais que resolvi optar pela

etnografia como método para a coleta de dados desta *pesquisa/ensaio*. Reconheço, mais uma vez, que a escolha influenciou os resultados e que outros caminhos poderiam atribuir diferentes significados ao investigado.

Ao associar a etnografia ao pós-estruturalismo, considero que cada um deles pode atender finalidades distintas no interior desta pesquisa. Retomo que o pós-estruturalismo permite o entendimento de textos e discursos que circulam na produção da cultura, logo das relações de poder e suas tramas no interior das instituições. A etnografia, por sua vez, possibilita a investigação dos efeitos das táticas imanentes que decorrem dessas relações, situando os discursos em contextos locais específicos.

A etnografia refere-se à descrição científica social de um povo e da sua base cultural e vem sendo utilizada tanto por antropólogos como por sociólogos. A observação e descrição do Outro atendeu a questões diversas e esteve ligada a compromissos históricos diferentes. Desde o seu início, no período das Grandes Navegações, as práticas do Outro fizeram com que o etnógrafo encontrasse explicações para as diferenças culturais e abrisse o debate sobre os direitos e tradições dos povos. Em geral, essas descrições foram forjadas a partir de uma perspectiva de civilização conquistadora e focaram a questão religiosa (catequese), a administração colonial enquanto reserva de mercado e a partir do segundo pós-guerra, a melhoria das condições subdesenvolvidas de países não industrializados. Em todas elas, a etnografia contribuiu para a construção de um conhecimento acerca do Outro cultural que engendrou tentativas benevolentes de “ajudá-lo” em sua “evolução”. Posteriormente, em função da presença próxima do Outro, a etnografia ampliou seu espectro de atuação e incorporou estudos de guetos urbanos, marcados pelos processos de imigração massiva ocorrida no transcorrer dos séculos XIX e XX, a fim de ajudar na promoção de melhorias das condições de vida dos imigrantes, geralmente, moradores de bairros pobres (VIDICH e LYMAN, 2006).

As transformações sociohistóricas modificaram os pressupostos da etnografia. Ela deixou de atender aos interesses de uma teoria do progresso, voltada para tentativas de assimilação. A partir de pressupostos pós-modernos, os pontos de vista tanto do pesquisador como dos pesquisados passaram a ser problematizados. Na etnografia pós-moderna cada aspecto da vida humana é visto como culturalmente criado e determinado em circunstâncias particulares e localizadas, o que impede qualquer tentativa de generalizações. O projeto etnográfico agora é considerado, sobretudo, um trabalho escrito. A etnografia é reconceptualizada e compreendida como um texto. E, como tal, sujeita a toda influência que a constitui. No atual momento da pesquisa qualitativa,

Lincoln e Denzin (2006) pedem que as Ciências Sociais e as Humanidades tornem-se terrenos para a construção da crítica em torno de assuntos contemporâneos candentes, como, a democracia, as identidades, os Estados Nações, a globalização e a comunidade.

Vidich e Lyman (2006) ressaltam que a etnografia, além de ajudar na compreensão dos mecanismos dos processos sociais e dos sujeitos, também possui um compromisso com a compreensão do eu em função da relação que o pesquisador estabelece com o observado. Em acordo com os pressupostos dos Estudos Culturais, o processo de coleta de dados na etnografia nunca é descrito em sua totalidade. Os autores afirmam que a experiência da observação em seu dia a dia é impossível de ser capitulada. O contrário seria dar prioridade ao relato do método do que a solução para os problemas sociológicos observados. Defendem que a descrição do método é um relato retrospectivo realizado ao término da investigação. Isso indica que o aqui apresentado é uma reconstrução da realidade etnográfica e que foi impossível reproduzir de fato o que ocorreu no campo da investigação. Mais ainda: a realidade descrita é mediada pela história de vida que o pesquisador traz para dentro do estudo. Nesse sentido, as descobertas geradas pelo método são apenas parte da realidade peculiar de cada observador. O que implica a prerrogativa que a observação dos fenômenos está condicionada às visões científicas, as perspectivas teóricas existentes, às condições de observação e do pesquisador.

4.3 - A observação

O campo dos Estudos Culturais tem adotado muitas técnicas de observação e descrição do campo desenvolvidas pela etnografia. A observação, participante ou não, tem sido essencial na história da pesquisa qualitativa (FLICK, 2009). No caso desta pesquisa, minha atuação assumiu a conduta de um participante observador (GOLD, 1958 *apud* FLICK, 2009). A entrada do pesquisador no campo da pesquisa ocorreu pela execução da dupla função de docente e observador. Se, por um lado, essa condição pode ser vista como problemática, em função de possíveis envolvimento com os objetivos da pesquisa, de outro, ela se torna um facilitador, pois permite a compreensão profunda dos meandros institucionais e sociais que envolvem os sujeitos observados por parte do pesquisador. Essa posição facilitou a busca por elementos que não estavam previstos no início e que surgiram com o transcorrer da coleta de dados. Sem a intenção de afirmar uma captura total dos observáveis, entendo que essa condição possibilitou-me a participação ativa no processo, pois, para muitos observadores algumas coisas do

cotidiano podem passar despercebidas. Destaco também que a minha condição de docente da instituição foi um fator considerado nas análises. Ademais, no campo dos Estudos Culturais é comum o pesquisador ser um membro da cultura que está sendo investigada (FROW e MORRIS, 2006).

Os locais, sujeitos e documentos observados facilitaram a constituição da condição de participante observador. Isso foi decorrente do fato de que muitos elementos obtidos para a análise foram coletados em espaços abertos e virtuais, onde não se pode, de fato, notar a presença do pesquisador enquanto tal. Do mesmo modo, em relação aos dados coletados na sala de aula, penso que a relação imanente entre professor e aluno foi mais forte do que qualquer interferência que possa ser gerada pela presença do observador no campo.

Em geral, a organização da observação não seguiu fases comumente presentes na etnografia. Muitos aspectos descritos nas análises foram capturados sem uma orientação prévia. Decorreram da atenção desenvolvida no percurso voltado para a constante busca de indicadores e práticas culturais no cotidiano da instituição que contribuísse com a pesquisa. Ao longo do processo, pude perceber que uma *observação focalizada*⁴⁶ poderia ser um limitador do estudo.

A pesquisa foi realizada no interior de um Centro Universitário - uma IES privada com fins lucrativos, cujas características físicas são descritas na segunda cartografia por estarem vinculadas às análises. Como toda a pesquisa é uma opção política, em relação à coleta dos dados, procurei seguir os rastros destacados no primeiro mapa⁴⁷ e alguns estranhamentos que venho observando ao longo da minha experiência/vivência/intervenção no ES e na EF. Os dados foram coletados no transcorrer de dois anos em tempos e espaços diferenciados. Nos dois semestres letivos de 2009, o esforço centrou-se no âmbito da sala de aula de um curso de EF que forma para a Licenciatura e o Bacharelado⁴⁸.

Nesse espaço-tempo do currículo, interessou-me a posição de sujeito assumida pelos discentes frente às situações didáticas propostas e os conflitos decorrentes.

⁴⁶ Flick (2009) explica que esse modelo de observação “restringe a perspectiva do observador àqueles processos e problemas que forem os mais essenciais para a questão da pesquisa”(p. 208).

⁴⁷ Os rastros foram apresentados, inicialmente, no relatório de qualificação. Alguns deles foram abandonados em detrimento de outros por não se adequarem aos encaminhamentos posteriores da investigação.

⁴⁸ O curso em que ocorreu a pesquisa, no ato da matrícula, os alunos fazem uma dupla entrada. Ou seja, eles se matriculam em dois cursos. No sexto semestre, os estudantes podem optar em concluir a Licenciatura, para, posteriormente, continuar por mais dois semestres para concluir sua formação em Bacharel. No entanto, neste semestre (último da Licenciatura), os alunos podem optar em dispensar algumas disciplinas da Licenciatura e graduar-se apenas em Bacharel ao final do 8º semestre. Essa característica é mais bem explicada nas **Coordenadas**.

Destaco que não houve a intenção de uma análise da aula, muito menos de seus efeitos sobre as identidades dos sujeitos. Tencionei observar os modos como os alunos negociavam os significados hegemônicos diante das tensões multiculturais que permeiam tanto a área da EF como a sociedade em geral, bem como suas formulações à educação pública, à família e ao Estado. A prática vivida pelos sujeitos anunciados na sala de aula enquanto política cultural evocou posicionamentos, promoveu silêncios, repercutiu insatisfações, suscitou dúvidas, mobilizou desejos, fez falar vozes dominantes e dominadas, manifestou atitudes, intenções e práticas sociais dos sujeitos. Para o registro dos dados neste período utilizei diário de campo e gravação em áudio fornecida por dois estudantes. Também recolhi alguns materiais escritos formulados pelos alunos.

Ao longo da coleta dos dados no interior da sala de aula emergiram questões que mobilizaram a necessidade de obter outras informações, conforme expliquei na primeira cartografia. Foi a partir dos relatos das experiências vividas por sujeitos diversos nesse espaço que canalizei esforços para empreender olhares para outros lugares. Em vista das vozes que evocaram certos posicionamentos quanto à visão de EF, formação superior e o futuro de cada um, ampliei a coleta dos dados para outros espaços-tempo do currículo.

Nesse íterim, atentei a recolha de materiais postos em circulação pela instituição, visando comunicar normas, procedimentos, atividades acadêmicas e paralelas, e as metas da instituição. Elementos que constituem a cultura institucional e que consolidam o currículo como espaço-tempo para além de seu organograma disciplinar e sua planificação técnica centrada em objetivos e resultados do processo. Por isso, expandi a observação para os momentos que envolvem as práticas do cotidiano. O referencial empírico também foi constituído por informações provenientes de emails enviados pela instituição à comunidade educativa, material publicitário, Portal institucional da internet, instrumentos e regulamentos de avaliação institucionais, descrição do espaço aberto de circulação dos sujeitos. Também coletei frases esporádicas enunciadas por professores em meio às conversas e reuniões coletivas. Ainda recolhi para análise documentos referentes à estruturação do curso de EF. Todos os elementos utilizados para a coleta dos dados são explicitados adiante.

4.3.1 - A questão da ética da pesquisa

A fim de garantir a questão ética da pesquisa, a imersão no campo por parte de pesquisador deu-se por meio da concordância do Diretor da área da Saúde e Coordenador do curso de EF.

Por se tratar de uma investigação que envolveu um grande contingente de informantes e seu posicionamento político⁴⁹, reconheço que, em alguma medida, o processo poderia causar danos ou constrangimentos aos participantes e ao próprio pesquisador. Assim, para evitar qualquer dilema ético, na situação de observação da sala de aula, esclareci junto aos informantes as regras gerais do estudo para que os princípios de consentimento e participação voluntária fossem preservados (FLICK, 2009). Qualquer análise e interpretação realizada atentaram ao respeito pelos participantes.

Ao tomar contato inicial com os sujeitos, no início do semestre letivo de 2009, além de proferir aos alunos e as alunas as informações obrigatórias⁵⁰ anunciei que estava realizando uma pesquisa para o meu doutoramento e que necessitava da colaboração deles para recolher os dados necessários para análise posterior. Expliquei o objetivo da pesquisa, que em nenhum momento seus nomes seriam citados e quem quisesse ao final do período letivo poderia me emprestar a sua produção em sala para expandir minhas análises. Além disso, reforcei que quem não quisesse colaborar não seria obrigado e muito menos seria prejudicado quanto à participação no desenrolar das disciplinas. Em nenhum momento houve qualquer questionamento por parte dos alunos quanto à coleta dos dados, muito menos ao fato de serem sujeitos a uma análise. Há de se ressaltar que ao longo do período da coleta dos dados, a maioria desses sujeitos não retomou o fato ou fez qualquer questionamento quanto aos resultados do trabalho e nem solicitou a devolutiva dos materiais. Estes foram devolvidos por minha conta. Em síntese, os discentes estavam interessados em outra coisa. As poucas manifestações foram feitas por dois alunos e duas alunas que trilharam junto comigo a construção de seus Trabalhos de Conclusão de Curso. Suas intervenções abordaram a mecânica da investigação, o processo de pesquisa e outros fatores subjacentes.

⁴⁹ Utilizo a noção de política como forma de participação e construção das coisas do e no mundo.

⁵⁰ A instituição determina alguns passos comuns para os professores e as professoras iniciarem suas atividades, sem, no entanto, definir o modo de fazê-lo. A obrigatoriedade visa comunicar os critérios de avaliação, o plano, a ementa e a forma de condução do curso. Pode-se dizer que se trata de uma liberdade regulada.

4.3.2 - O espaço da sala de aula como campo de pesquisa e intervenção política.

A construção das **Coordenadas** teve início com a coleta de dados ao longo da minha vivência docente em três disciplinas que discutem a Educação Física na escola ancoradas nos Estudos Culturais. Elas foram ofertadas no transcorrer de um ano para duas turmas com média de 50 alunos⁵¹. Uma das disciplinas encontra-se na grade do 5º semestre do curso e se denomina Educação Física Infantil, com duração de 150 minutos (3h/a) semanais. Enquanto as outras duas são realizadas no 6º semestre – Didática e Educação Física no Ensino Fundamental e no Médio, sendo que a primeira possui carga horária de 150 minutos (3h/a) e a segunda, 200 minutos (4h/a) por semana. Há de se destacar que essas disciplinas são as únicas em todo o currículo do curso que aproximam os alunos e as alunas das questões da escola⁵².

Minha imersão nas pedagogias críticas possibilitou mudanças significativas nos moldes como organizei os conteúdos das aulas. Mais que isso, elas a constituíram, algo que foi se construindo no exercício da ação docente. Como explicado na primeira Cartografia, organizei as atividades na sala de aula de modo a fazer falar vozes silenciadas a fim de tentar desestabilizar os discursos do mérito e da eficiência. Como praticante dos Estudos Culturais, encaminhei a presente pesquisa tal como uma intervenção política que visa abrir trilhas junto aos alunos e as alunas para a construção de uma prática docente comprometida com os grupos desprivilegiados nas assimetrias sociais.

Estas colocações encontram ressonância com a ideia de a cultura ser um território de luta e contestação pela produção de significados. O que quer dizer que a sala de aula não é um mero depositário de conteúdos. As ações ali empreendidas não podem ser vistas como simples técnicas livres de coerção, de imposição de sentidos. Como território de conflitos, a sala de aula é um campo contestado da cultura. Ela é uma produção cultural e como tal implica compreender como seus significados historicamente constituídos por diversos grupos encontram-se permeados por relações de poder, como determinadas práticas pedagógicas se tornam hegemônicas em detrimento de outras, e como a identidade e a diferença são produzidas.

⁵¹ As turmas do período noturno são, geralmente, mais numerosas das que a do matutino.

⁵² Indico como questões da escola as que “escapam” dos aspectos metodológicos do processo ensino-aprendizagem (com maior ênfase no ensino), como, por exemplo, a cultura escolar, as relações sociais e multiculturais, a função da escola, a relação escola-comunidade e as consequências das políticas públicas entre outras.

Giroux (1993) defende a apropriação crítica e seletiva de noções conceituais propagadas pelos discursos pós-moderno e pós-estruturalista, sem que, no entanto, se desvie das questões de poder e política. Para o pedagogo, a escola e o ES devem ser vistos como uma arena política e cultural na qual as formas de experiências e subjetividades devam ser contestadas, mas também produzidas ativamente. É esse olhar que possibilita tornar a educação um poderoso agente de luta para as transformações atuais de opressão e dominação.

O que fiz foi uma tentativa de proporcionar em sala de aula uma experiência que trouxesse outras formas de linguagem para os alunos e alunas. Para tanto, usei de várias linguagens que pudessem levar os alunos e alunas a desconstruírem representações que marcam as identidades e diferenças que os constituem e perceberem os modos como a linguagem que utilizam constitui o Outro.

Somam-se a isso variadas ações que levaram boa parte dos alunos e alunas à compreensão das relações sociais que permeiam o fazer da EF na escola, desde a constituição de suas tendências pedagógicas até os possíveis efeitos de sua aplicabilidade e como essas relações sofrem influências externas à escola, fundamentando seus modos de ser, pensar e agir enquanto docentes e/ou discentes. Uma linguagem que os fez rever seus modos de subjetivação diante do currículo e das questões mais amplas a que estão sujeitos.

Dito isso, enfatizo que a centralidade das aulas consistiu no debate sobre as representações aprendidas nesses espaços e em outros que interferem no processo e na ação pedagógica comprometida com a luta pelas transformações. Vale ressaltar que as lutas por mudanças sociais fazem parte do ideário dos alunos, sem, no entanto, em outros momentos, deixarem de enfatizar suas estratégias necessárias para o sucesso pessoal. O que ficou evidente é a falta de relação entre sua ação pessoal e os problemas sociais. Foi difícil para elas e eles aceitarem essas premissas. Em suma, meu trabalho configurou-se como uma tentativa de desconstruí-las e identificá-las no interior das relações de poder. Quem as produz, como elas são apresentadas em diferentes espaços e por diversos grupos, com quais interesses e como elas repercutem marcando identidades e diferenças.

Frente ao exposto, deixo claro que apesar de não objetivar analisar minha ação didática, tampouco seus possíveis efeitos sobre as identidades dos sujeitos, ela não pode ser desconsiderada. Meu trabalho pedagógico esteve inserido dentro da pesquisa, pois as identidades discentes foram interpeladas de uma determinada forma.

4.3.3 - Os sujeitos observados

Por se tratar de uma pesquisa que aborda a constituição e a circulação de representações, faço uma descrição dos marcadores identitários das turmas que acolheram o estudo, pois destas foram destacadas algumas falas.

Os sujeitos da pesquisa apresentavam características identitárias diversas. A maioria pertencia à classe social ascendente e custeava com seus esforços os estudos. Há, também, a presença de uma pequena parcela de alunos e alunas inseridos na classe média há tempos estabelecida economicamente⁵³. Em uma das turmas que participou da investigação, essa presença era maior do que na outra e do que em todas as turmas que lecionei ao longo do tempo em que atuo na instituição. A mudança na geografia das salas de aula tem sido uma constante, que nos últimos anos viu aumentar o fluxo de representantes da classe média e moradores de zonas centrais para estudar em zonas mais periféricas da cidade.

Havia uma grande variação na faixa etária, desde menores de 20 anos até maiores de 50 anos, com maior presença de adultos-jovens entre 22 e 27 anos. Pelas conversas realizadas com as alunas e alunos dessas turmas, essa variação é decorrente dos novos rumos do ES, que gradativamente tem incorporado sujeitos que antes sequer almejavam sentarem nos bancos universitários e uma pequena parcela de estudantes que fazem um segundo curso sob o discurso de investimento pessoal. Além disso, nesse grupo identitário havia pessoas que interromperam seus estudos em diversos níveis, retomando-os em outros momentos de vida. Nesse caso, existiam alunos que fizeram supletivo e EJA, adentrando à faculdade em idade (para eles) avançada. Há também aqueles que interromperam seus estudos na própria instituição por motivos financeiros e agora o retomaram. Do geral investigado, apenas um sujeito definiu sua presença em virtude da desilusão com o outro curso que frequentou, mas não concluiu.

A população masculina alcançava 60% das salas e não havia espaço discursivo para outras formas de sexualidade que não fosse a heterossexual, apesar da presença de outras sexualidades. Como a voz masculina era dominante, cabe ressaltar que, em geral, os heterossexuais referiam-se aos homossexuais do sexo masculino de forma pejorativa e muitas vezes não notavam a presença da homossexualidade feminina ou qualquer outra forma de sexualidade.

A identidade religiosa dividia-se entre evangélicos (de várias linhas) e católicos. Assim como a questão da sexualidade diferente, a presença de outras religiões era

⁵³ A maioria desses alunos estuda no período matutino.

silenciada. A questão racial era predominantemente branca. Apesar de atender a um público oriundo majoritariamente de bairros periféricos, a identidade negra representava 10 % das salas das turmas do noturno e menos de 5% das turmas diurnas. Ampliando os marcadores identitários, a presença das mulheres negras era menor ainda. Em geral, havia mais alunas com características que as aproximavam da denominação parda do que negra.

Outro aspecto identitário interessante dizia respeito ao local de moradia. Havia alunos oriundos de cidades próximas e das mais afastadas. O mesmo se dá em relação aos cidadãos. Alguns residiam em bairros afastados e outros, em razão da bolsa de estudos, moravam em outras zonas da cidade. A presença de estudantes das proximidades da instituição era quase nula. Os dados acerca da moradia tornam-se relevantes, pois, além de serem objetos de marcação identitária e estabelecerem fronteiras entre os representantes dos diversos grupos culturais, essa condição dificulta a presença de alguns alunos e alunas nas aulas. Ora chegavam atrasados pela relação trânsito/distância, ora saíam mais cedo por falta de transporte ao término das aulas no período noturno. A questão do deslocamento também atingia os membros da turma diurna, em função da saída antecipada para o trabalho. Pelo mesmo motivo, alguns chegavam atrasados para o início das aulas noturnas.

Destaco ainda que na passagem do 5º para o 6º semestre ocorreu um grande fluxo de alunos e alunas nas aulas. A instituição e o curso de EF, em especial, têm sido marcados por uma migração de alunos e alunas de outras instituições. O resultado foi a inserção de muitos sujeitos nas disciplinas do segundo semestre e a saída de outros. E isso não foi homogêneo, pois alguns assistiram apenas uma das duas disciplinas ofertadas. No caso da turma noturna esse fator foi mais intenso e contribuiu para a construção de outra forma de fronteira – nós (os antigos) e eles (os transferidos). É interessante ressaltar que esse movimento apresentou uma característica diaspórica, pois os recém-chegados não se sentiam integrados à sala de aula, mantendo o uso dos uniformes de suas instituições de origem. Eles não estavam lá nem cá. Em específico, a turma do noturno quase dobrou a quantidade de discentes, alterando um pouco os marcadores identitários e contribuindo para acirrar os ânimos frente aos debates sócio-políticos promovidos. Ficou evidente que os “antigos”, em alguma medida, “espantavam-se” menos com as temáticas das aulas, e ao longo do semestre foram borrando essas fronteiras, sem, no entanto, tratar-se de um processo massivo e totalizante.

Outro marcador interessante dizia respeito à ocupação profissional, pois, assim como a distância da moradia implicava em práticas singulares, a questão do trabalho era decisiva quanto às formas de organização do estudo. Ao longo do curso e em outras turmas e tempos, a maioria, enfaticamente, reclamava da falta de condições de realizar as atividades solicitadas nas aulas.

Ainda com relação às questões laborais, cabe destacar alguns aspectos. Como abordado nos rastros descritos no primeiro mapa, alguns alunos e alunas eram bolsistas por conta de projetos sociais diversos, mas eram poucos os que não trabalhavam. Até porque para aqueles que recebiam bolsa de atletas, o treinamento esportivo era sua forma de trabalho, e havia ainda alguns que eram profissionais do esporte, participando ativamente de competições locais, regionais, nacionais e internacionais. Em sala de aula, os que não trabalhavam, explicavam que sua condição devia-se aos estágios obrigatórios ou que esse fato era um momento temporário (desemprego). Em relação à empregabilidade, era notória a atuação da maioria em esferas desvinculadas da EF. Para destacar, havia trabalhadores em *call centers*, vendedores do atacado e varejo, *motoboys*, seguranças, vigias, controladores de estoque etc..

Uma característica marcante dessa população é a grande quantidade de graduandos que atuavam na área, mesmo antes de adentrarem ao curso. O que ficou evidente nas falas de alguns destes alunos e alunas é que a busca pelo curso superior se deu mais pela legitimação da sua atuação mediante a certificação conferida do que pela necessidade de aprimoramento da sua atividade mediante o acesso aos conhecimentos acadêmicos.

4.3.4 - A coleta dos dados

A complexidade da pesquisa me fez pensar como adotar a pluralidade de estruturas a que um pesquisador pode recorrer. Isso implicava a seleção de instrumentos para a coleta de dados. E esse processo foi tortuoso, pois, a cada leitura realizada, vinha-me a sensação de que os instrumentos não seriam suficientes para a realização do trabalho. Assim, procurei organizar instrumentos diversos e que pudessem facilitar a recolha das representações que os alunos e as alunas mobilizavam acerca das temáticas que compuseram a prática na sala de aula. Do mesmo modo, os questionamentos dos dados coletados possibilitaram o direcionamento do olhar do observador para outras paragens.

4.3.4.1 - As fontes.

a) O diário de campo

Ao iniciar a docência e, concomitantemente, a coleta de dados, organizei a divisão dos registros em um caderno universitário de 100 folhas. Para cada setor, defini a turma e a disciplina. O registro era realizado após o término dos encontros e em meio às aulas, buscando descrever os objetivos, as atividades propostas (ambos registrados *a priori*) algumas falas dos alunos e do professor.

Esse recurso apresenta algumas limitações. De início observei que os primeiros registros provinham predominantemente daqueles que marcam sua presença por intermédio de um modelo de participação valorizado na cultura escolar. São as falas que incomodam em um primeiro plano e quase sempre pertencem às vozes dominantes, que assumem a posição de sujeito-aluno esperado. Na maioria das vezes, esses sujeitos e suas formas de participação acabam por regular as falas dos outros e deixam à margem as falas corriqueiras e os silêncios. Frente a isso, contatei uma integrante do Grupo de Pesquisas em EF escolar da FEUSP e que fora minha aluna na graduação na mesma instituição a fim de colaborar no processo de registro. Ela foi apresentada aos alunos e esclarecida sua função durante as aulas.

Orientei-a para que recolhesse as falas proferidas nas atividades em grupo, as emitidas em tom baixo, as possíveis reações contrárias ao discutido e até mesmo as diversas formas de descaso e resistência que constatasse. Suas observações foram registradas em um caderno que serviu como diário de bordo alternativo. O registro não limitou-se apenas àquelas falas referentes às temáticas estudadas, mas qualquer enunciado que veiculou alguma posição de sujeito. A presença da relatora não foi sentida, exceto nos diversos momentos de dispersão ao término das aulas nos quais os alunos flertavam com ela. Após as aulas, ela transcreveu as falas e as enviou por e-mail. Por medida de segurança, seus arquivos foram guardados no espaço virtual da caixa de mensagens. Ao receber suas anotações incorporava-as às minhas acerca da aula registrada para posterior interpretação.

O resultado foi um registro mais amplo e próximo ao cotidiano da sala de aula, sem, no entanto, acrescentar dados significativos. Isso pode ter ocorrido em função das percepções da relatora estarem contaminadas pela trajetória de sua formação. A sua presença foi interrompida ao término do primeiro semestre do trabalho de campo por motivos pessoais. Esse fato reduziu a captura dos enunciados paralelos.

A característica mais forte da coleta de dados foi a tentativa de não perder elementos potentes para as análises, interpretações/significações, mesmo que os mesmos não fossem utilizados. Este é o caso dos ditos e escritos enunciados pela instituição. Desde a primeira assembléia docente – anterior ao início do semestre letivo – atentei ao registro das falas e documentações que os gestores do curso apresentam ao corpo docente. Registrei as falas em um diário de campo específico para esses encontros a fim de recolher manifestações diversas de outros sujeitos do processo educativo. Essa ação foi ampliada para as reuniões docentes da área. Nestas, procurei anotar os posicionamentos dos presentes que estivessem interligados com os objetivos da pesquisa. Também registrei as conversas informais paralelas que ocorreram entre os diversos professores da instituição, não apenas os do curso investigado.

Essa forma de coleta visou recolher as representações dos docentes acerca das identidades dos alunos e das alunas, da EF, do ES e dos ditos que circulam no interior da instituição. Não houve qualquer preocupação de minha parte em validar essas falas, visto que os ditos são corriqueiros em outras instituições e apenas reforçam os efeitos que produzem. A intenção da coleta desses elementos foi a de entretecer as minhas interpretações das falas dos alunos com a complexidade de outras variáveis, a fim de ampliar a compreensão dos processos de constituição dos sujeitos desse espaço da educação.

Assim como ocorreu no transcorrer das aulas, o uso do diário de campo nestes eventos apresentou alguns problemas e mostrou-se limitado, pois é notória a perda de depoimentos, comentários e exposições que ficaram à revelia do observador. A observação etnográfica é decorrente do treinamento do olhar atento e investigativo que está comprometido com as crenças e convicções do pesquisador. Ou seja, um olhar treinado é um olhar focado, que esquadrinha o que quer ver, mas não deixa de perder alguns detalhes. Do mesmo modo, a presença do pesquisador em reuniões na condição de docente desviava o foco da atenção, o que pode ter incorrido na perda de dados. No transcorrer da discussão é possível observar que, apesar da grande quantidade de informações descartadas, o diário de campo foi relevante para a consecução desta pesquisa.

b) A produção dos alunos

Durante um longo período, utilizei para a coleta dos dados as produções dos alunos, realizadas no transcorrer das aulas, como, portfólios, gravações em áudio (é

comum nas aulas o uso de gravadores por parte dos alunos), TEA⁵⁴, blog⁵⁵. No entanto, em função dos questionamentos abordados ao final da primeira cartografia, a interpretação desses dados foi descartada no decorrer da pesquisa.

c) Os instrumentos de avaliação

A partir da concepção de que a avaliação é um dispositivo com múltiplas funções e que “incide sobre todos os demais elementos envolvidos na escolarização” (SACRISTAN, 2000, p. 296) pude perceber que as diversas modalidades avaliativas que os alunos e as alunas realizaram nos semestres observados poderiam contribuir para uma interpretação mais ampla dos modos de subjetivação instaurados no curso de EF.

Com o transcorrer da coleta dos dados, solicitei a alguns alunos que fornecessem as avaliações pedagógicas que haviam realizado. Com a colaboração de três alunos, obtive algumas provas de disciplinas diversas do curso de Licenciatura. Recolhi dezessete avaliações de um total de trinta e uma disciplinas que realizam avaliações escritas. Com base nas discussões de Sacristan, explico que a intenção da recolha deste material visou entrecruzar alguns aspectos que considere importantes para o estudo. São eles:

- a) Os conhecimentos a serem assimilados pelos estudantes. A seleção de conteúdo evidencia o que o professor considera relevante para o exercício da profissão. Além disso, permite observar a relação que o docente estabelece entre a disciplina que ministra e o Projeto Pedagógico do curso.
- b) O grau de exigência da avaliação. Essa observação foi feita a fim de perceber a concepção que o docente tem acerca do seu aluno.
- c) A estrutura das questões. Esta análise visou observar as influências que o docente recebe das políticas curriculares do ES. Além disso, tencionou observar a incidência das mesmas práticas, como, exercícios de memorização e valorização de determinados conteúdos, visto que práticas dominantes podem ser institucionalizadas como forma única de avaliação.

⁵⁴ Trabalho de Efetivação Acadêmica é uma ação instaurada pela instituição. Ela consiste na realização de atividades obrigatórias por parte dos alunos realizadas para além do horário da aula. Sua finalidade é a compensação da defasagem da carga horária decorrente da condição hora/aula *versus* hora/relógio, estabelecida como obrigatória pelo MEC.

⁵⁵ Disponibilizei aos alunos e às alunas um *blog* como espaço para o debate acerca de questões relativas às políticas de identidades a fim de proporcionar outros elementos para a aprendizagem.

Além das avaliações disciplinares, coletei seus regulamentos, além de outros modelos circulantes na instituição, formulados pela CPA⁵⁶ (Comissão Própria de Avaliação), disponíveis no Portal institucional da internet. Os primeiros foram reunidos com a intenção de verificar as formas de regulação presentes nas práticas avaliativas. Os segundos foram recolhidos com a finalidade de articular os processos de avaliação com outras estratégias de regulação da conduta e da performatividade presentes no ES. Esse aspecto é importante, visto que as diversas formas de avaliação podem ser entendidas como “criadoras do ambiente escolar”, interferindo nas relações interpessoais entre alunos, professores e demais sujeitos do curso no interior da instituição.

Há de se destacar que a análise dos conteúdos valorizados pelas avaliações disciplinares não foi aproveitado à exaustão, visto o caráter repetitivo de suas estruturas nas diversas provas recolhidas. Em relação às avaliações institucionais, algumas delas são descritas no corpo do texto da segunda cartografia.

d) Elementos do cotidiano

O Portal da internet mantido pela instituição possibilitou o acesso às diversas informações relevantes para a pesquisa e mostrou-se um elemento potente para investigação, visto seu caráter informativo e democrático de acesso. Dele extraí a história e a missão educativa desta IES; os departamentos, suas funções, projetos e realizações; o calendário acadêmico; as normas institucionais, bem como as sanções previstas; seus dados de crescimento e suas metas de expansão; as notícias sobre o campus e sobre as realizações da instituição e de seus alunos. Há de se destacar que não houve a intenção de analisar a *homepage* da instituição.

Os materiais impressos utilizados para a condução das reuniões e distribuído aos presentes nesses encontros também constituíram o material empírico. As pautas das reuniões; o calendário acadêmico; as grades curriculares; avisos gerais; as orientações gerais sobre a conduta esperada dos professores; as normas e sanções previstas e as metas institucionais gerais e para o período; além das frases de cunho motivacional e moral que acompanharam estes momentos desde minha inserção na docência há quase três décadas foram arquivados em uma pasta catálogo. Também fizeram parte desse material, alguns dos materiais disponibilizados em murais e distribuídos no *campus*.

Outro instrumento utilizado foi a criação de uma pasta virtual mantida em endereço para correspondência *on line*. Nele arqueei todas as mensagens virtuais que

⁵⁶ As funções da CPA são apresentadas na 2ª cartografia.

circularam entre a instituição e os corpos docentes e discentes. Estes foram selecionados porque entendo que por meio deles circularam discursos que incidiam na atuação dos professores e, em certa medida, regulavam os comportamentos institucionais das alunas e alunos. Após seis meses iniciais dessa coleta, passei a organizar as mensagens eletrônicas com a finalidade de facilitar possíveis análises. Para tanto, as categorizei nos seguintes grupos:

- 1) **institucionais**: mensagens enviadas pela coordenação ao corpo docente geral e do curso de EF. Em geral, as mensagens transmitiam informações burocráticas referentes ao horário das aulas; regulamentos gerais; avisos gerais; palavras do Reitor; agendamento de reuniões com suas respectivas pautas; reuniões com gestores; cronogramas de banca de TCC; plano de carreira; aniversariantes do mês; novos contratados; dados do calendário acadêmico; cursos, palestras e congressos de possíveis interesses dos docentes ou relativos à realização desses assuntos em horários letivos; uso dos espaços físicos da instituição; lançamento de notas e preenchimento do diário eletrônico e o repasse de algumas mensagens de outros setores institucionais. Foram arquivadas 265 mensagens eletrônicas no período de 05/08/2009 à 14/06/2011.
- 2) **marketing**: as ações realizadas pela instituição compuseram esta categoria. Aqui foram arquivadas as mensagens relativas aos eventos que ocorriam no *campus*; os investimentos; as inaugurações; os projetos; as campanhas; os diferenciais da instituição, enfim, qualquer texto que fizesse menção às promoções da própria instituição e de seus sujeitos. Foram arquivadas 80 mensagens no período.
- 3) **mérito**: nesta categoria encontram-se as mensagens que elucidam as ações meritocráticas de professores, alunos e da própria instituição. Foram coletadas 39 mensagens no período entre 10/10/2009 e 27/05/2011.

Tanto o uso dos dados expressos no Portal como o uso dos conteúdos das mensagens eletrônicas podem ser vistos como facilitadores em qualquer pesquisa etnográfica, pois permite ao observador acessar dados em locais e momentos distantes do campo da observação.

e) Os documentos do curso de Educação Física

Dos projetos pedagógicos dos cursos (Licenciatura e Bacharelado em EF), consubstanciado no currículo proposto como documento que tenciona formar certas identidades, extraí as formas de normatização dos saberes da Educação Física. Nesses documentos obtive ementas, grade curricular, quadro de relação docente, no qual consta a formação inicial e posterior, bem como o ano de formação e tempo de docência no ES de cada professor atuante. Também foram analisados os manuais de estágio supervisionado, normas referentes ao Trabalho de Conclusão de Curso. Obtive também o juramento proferido nas cerimônias de formatura de ambos os cursos.

4.4 - A epistemologia da análise/discussão: A hermenêutica crítica.

Grün e Costa (2007) indicam que a hermenêutica filosófica é uma das formas de pensar que afirmam que a tarefa da filosofia não é descobrir absolutos, mas continuar a conversação da espécie humana. Essa postura epistemológica para a investigação qualitativa (SCHWANDT, 2006) é uma das mais fecundas tendências que surgiram nas trilhas dos movimentos intelectuais que desafiam as formas de pensar moderna (GRÜN; COSTA, 2007). Ela opõe-se ao objetivismo das pesquisas positivistas e defende que não é possível realizar uma interpretação correta, definitiva. Nesse campo, assim como nos Estudos Culturais, o significado não é necessariamente construído, montado, mas negociado em meio às relações de poder. Por assim dizer, a interpretação requer o engajamento das tendenciosidades do pesquisador. Ainda que o intérprete traga para o campo de investigação seus significados, ele os coloca em risco ao se deparar com o que deve ser interpretado (SCHWANDT, 2006)

Para Kincheloe e McLaren (2006), nas pesquisas qualitativas embasadas nas teorias críticas, o aspecto mais importante é o da interpretação das informações. Nesta tradição o que existe em pesquisa é apenas interpretação⁵⁷. Nessa direção, não há nenhuma interpretação pura que possa capturar a realidade na sua essência. Nenhuma teoria, metodologia ou forma discursiva pode alegar uma posição privilegiada para a produção do conhecimento legitimado. Todo o pesquisador faz uma análise de seu objeto limitado pelo seu modo de ver o mundo. Apesar dessas incertezas, o pesquisador hermenêutico pode:

⁵⁷ No sentido descrito na p. 75.

[...] produzir uma descrição densa dos textos sociais caracterizados pelo contexto de sua produção, pelas intenções daqueles que os produzem e pelos significados mobilizados nos processos de sua construção. [...] Os pesquisadores no contexto praticam a arte trabalhando o texto a ser entendido, contando a história deste em relação a sua dinâmica contextual e a outros textos primeiro para si mesmo e depois para uma audiência pública (KINCHELOE e McLAREN, 2006, p. 288).

O pesquisador crítico tem que esclarecer as condições sob as quais ocorrem a interpretação e a compreensão de seu objeto de investigação. Para Kincheloe e McLaren (2006), a hermenêutica crítica (herdeira da hermenêutica filosófica) difere da hermenêutica moderna, pois não busca (e sabe que isso é impossível) a linguagem dentro da mesma linguagem. Sua intenção é mostrar as dinâmicas do poder dentro dos textos sociais e culturais, construindo “pontes entre o leitor e o texto, o texto e quem o produz, o contexto histórico e a atualidade e uma determinada circunstância social e outra” (p. 288). Isso quer dizer que o pesquisador deve analisar as dinâmicas históricas e sociais que influenciaram a interpretação textual. Esse processo é um vaivém constante no estudo das partes que interagem. É, em suma, um movimento entre as partes e o todo que nunca fecha a interpretação, mas que produz deslocamentos a fim de vincular a interpretação do pesquisador à interação das forças sociais mais amplas (o geral e o global) ao cotidiano dos sujeitos (o local e o particular). É essa dinâmica que oferece ao pesquisador crítico as formas hermenêuticas de enxergar e contextualizar o particular.

Do mesmo modo, o pesquisador crítico tem consciência que as estruturas interpretativas que traz para a sua pesquisa situam-se historicamente e estão em constante mudança, sofrendo influências que as modificam. A partir dessas premissas, entendem os autores que a pesquisa hermenêutica crítica tem a função de situar o pesquisador, o objeto e o texto em termos sociais e históricos. Compreendendo isso, o pesquisador percebe que um aspecto central de sua pesquisa envolve o exame minucioso de como as pessoas estabeleceram suas ligações entre suas experiências cotidianas e as representações culturais dessas experiências. Esse modo de fazer pesquisa tenta relacionar o objeto investigado às questões públicas do poder que incidem em relações de identidade, que determinam o que é justiça e democracia.

A partir das discussões de Kincheloe e McLaren (2006), entende-se que o pesquisador crítico, dentro de uma teoria crítica reconceituada⁵⁸ (grafia dos autores),

⁵⁸ Os autores coadunam com as limitações das teorias críticas de corrente marxista-ortodoxa e solicitam sua reconceituação, incorporando o debate pós-estruturalista e pós-colonialista entre outros.

tenta utilizar seu trabalho como forma de crítica social ou cultural que atua frente a certas premissas:

- A) Todo o pensamento é mediado pelas relações de poder.
- B) Os fatos nunca podem ser isolados de domínios ideológicos⁵⁹.
- C) A relação entre objeto e conceito, entre significado e significante, nunca é fixa. Ela, em termos derridianos, é sempre adiada e, geralmente, mas não apenas, mediada pelas relações de produção e consumo capitalista.
- D) A linguagem é o modo central para a formação das subjetividades.
- E) Em qualquer sociedade existem grupos privilegiados em relação a outros e que, embora as formas de privilégio variem, a opressão é reproduzida com mais força quando os subordinados aceitam seu *status* como inevitável, natural ou necessário.
- F) A opressão tem muitas faces e o foco sobre uma delas à custa das demais, muitas vezes, elide as interconexões existentes.
- G) As práticas predominantes da pesquisa geralmente estão implicadas na reprodução dos sistemas de opressão de classes, raça, gênero, ainda que na maioria das vezes involuntariamente.

As premissas colocadas pelos autores e as costuras que a hermenêutica crítica possibilitam estão postas nas interpretações/significações dos rastros anunciados no primeiro mapa e nas triangulações feitas com os dados coletados. As cartografias aqui produzidas funcionam como *dobras*⁶⁰. Elas nunca se encostam e nunca se encerram. São tentativas de aproximar o debate teórico com as questões que informam as relações entre o local e o global. As cartografias foram entretecidas com os discursos teóricos que alimentam e subsidiam as análises do texto, com as características descritas acerca da composição histórica dos Estudos Culturais, com as inovações presentes na metodologia da pesquisa qualitativa e com as significações que fiz acerca dos dados coletados. O caminho investigativo aqui adotado assumiu uma postura hermenêutica crítica.

⁵⁹ Para os autores, ideologia refere-se à dominação dos indivíduos pela via simbólica.

⁶⁰ A noção de *dobra* é apresentada na página 35.

5 - As Coordenadas

É recorrente na teorização cultural a noção de que as transformações na vida local estão intimamente ligadas com a vida global. Dentro disso, o sistema universitário sofre transformações no plano internacional que incidem em mudanças no plano nacional. Ao que tudo indica, a universidade ruma em direção a um sistema diversificado: a educação terciária⁶¹. Sob as interferências da globalização, do neoliberalismo e de órgãos supranacionais na definição das políticas educacionais no mundo, essas mudanças visam à formação de um sujeito em acordo com as exigências atuais do mercado: um sujeito produtivo, consumista e responsável socialmente. Essa meta faz com que as reformas em voga no sistema universitário e nos currículos de seus cursos tendam a funcionar como instrumento de regulação social. Elas se constituem em um esforço organizado que mobiliza um complexo de práticas e saberes para a produção das identidades em busca de uma homeostasia social, afirmando a *performatividade*, o individualismo, o lucro e a competitividade como os únicos objetivos possíveis de vida. Nesse trâmite, a universidade debate suas funções sociais, gerando diversos contrapontos: (a) entre a responsabilidade social do pesquisador e a sua cooptação por quem incrementa as pesquisas utilitárias; e (b) entre a perda de seu *status* de prioridade dentre os bens públicos perante a rápida criação e expansão do mercado universitário.

No Brasil, as propostas de diversificação do sistema de ES estão em um jogo de avanços e recuos. Esse jogo configura-se em um processo de significação pelo que seja esse espaço de formação dos sujeitos e sua função social. Os debates são intensos e perpassam a resistência às mudanças a partir dos setores conservadores da universidade, o questionamento a quem serve o trabalho intelectual de produção do conhecimento humano, o atendimento às demandas da população e da sociedade e se suas formas de organização e produção devem ou não ser reguladas. Entender essas lutas e as transformações decorrentes incide no entendimento da constituição do ES brasileiro e dos mecanismos que operam dentro dele novas formas de regulação dos sujeitos.

⁶¹ A educação terciária refere-se ao nível de estudos realizados após a educação básica ou ao ensino secundário. Nos países ricos, as universidades modificaram sua origem de centros de formação, educação e pesquisa e passaram a desempenhar três funções: órgãos executores da política científica estatal, centros de formação profissional e instituições sociais. Dessa nova formatação surgiram complexos sistemas de ensino que atendem a milhões de estudantes de origem social, condições econômicas, nível de escolarização variado e interesses diversos, e que visam prepará-los para tornarem-se trabalhadores mais flexíveis, eficientes e multifuncionais. A educação terciária subdivide-se em instituições de educação superior (universidades, instituições politécnicas e *colleges* – cursos genéricos, parcialmente à distância, públicos e privados) e numa variedade de outras escolas superiores, voltadas à educação continuada, ao trabalho, ao mercado ou ao treinamento profissional. (NEVES, 2003; BARRETO e LEHER, 2008).

Do mesmo modo, a EF vem passando por alterações sistemáticas. Em termos globais, os diversos discursos (biológicos, sociológicos, estéticos etc.) sobre o corpo têm gerado a produção de novos conhecimentos e, por conseguinte, novas formas de regulação das populações. Em termos locais, a partir da abertura política que ocorreu no Brasil nos anos 1980, um amplo debate foi travado na área em busca do alinhamento de suas funções sociais com as demandas sociohistóricas. O resultado, ainda não consolidado, tem sido a demarcação de fronteiras em torno da divisão de territórios em suas diversas áreas de atuação. Nesse bojo, há, de um lado, a discussão acerca da instauração na formação inicial de um currículo técnico-científico em detrimento do currículo desportivo, característico do período anterior. Aqui o que se busca é o reconhecimento da área no interior da universidade. Do outro lado, encontra-se o entrave da formação profissional assentada na dicotomia Licenciatura-Bacharelado. No interior dessa, os debates incidem sobre a dúvida quanto ao foco de uma formação para a atuação na busca de uma sociedade democrática ou pautada na lógica do mercado de trabalho. O que se pode afirmar é que estas transformações implicam em mudanças na formação dos graduandos, logo na constituição de novas identidades.

Nessa trilha, a EF e o ES se entremeiam. Afinal, a EF, apesar de suas particularidades, é dependente das políticas e enredos em que se insere o ES e ambos dependem das contingências sociohistóricas em que estão inscritos. Por conta disso, faço, nesta seção, um esforço para a compreensão dessa trama, pois a instituição que acolhe a investigação carrega consigo o legado da constituição do ES no Brasil e marcas da globalização que influenciam sua estrutura e suas práticas, inclusive as da formação para a Licenciatura em EF. Reforço que não há a intenção de um estudo pormenorizado sobre a universidade⁶² nem sobre a EF⁶³. O objetivo é apresentar elementos para compreender os modos em que se engendram a instituição e o curso *locus* desta pesquisa e, por isso, como ambos promovem práticas de significação em seu interior. Trago isso para, a partir dos acontecimentos, explicar os pontos de apoio em que ambos foram inventados. Trago isso na tentativa de realizar uma descrição densa do presente que possibilite a análise dos modos de subjetivação que por lá ocorrem.

No primeiro plano, está a trajetória da IES investigada e sua relação com a constituição do ES brasileiro; dentro dele, o texto debate algumas nuances da trajetória

⁶² Sobre o tema verificar as produções do Coletivo de Estudos sobre Política Educacional do programa de pós-graduação em Educação da UFF, do Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior (NUPES – USP) e os GTTs “Política de Educação Superior e Estado” e “Política Educacional” da ANPED.

⁶³ No campo da EF, ver, dentre outros, os estudos históricos de Castellani Filho (1988) e Soares (1992), epistemológicos de Bracht (1999a, 1999b e 2003) e formação profissional de Souza Neto (1999), Benites, Souza Neto e Hunger (2008).

da EF no ES com a intenção de indicar o seu legado no fazer do currículo analisado. No segundo, apresento os aspectos substantivos e epistemológicos das práticas culturais que ocorrem em seu interior e que são decorrentes das condições de sua constituição. No encontro dessas coordenadas, surgem o criador e as suas criaturas.

5.1 - O mapa do território do Ensino Superior e da formação em Educação Física: emerge o criador

Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. É na direção desta crítica radical do sujeito humano pela história que devemos nos dirigir (FOUCAULT, 2005, p. 10).

A formação do ES no Brasil apresenta uma trajetória conflituosa desde os primórdios. Nos três primeiros séculos de nossa história, haviam faculdades isoladas, a maioria organizada por instituições religiosas. O ES não-religioso e centralizado no Estado começou apenas com a chegada da corte portuguesa e a transferência da sede administrativa da metrópole para o Brasil. Suas metas eram voltadas à formação profissional para atender a organização do Estado. A Constituição de 1891 descentralizou o ES do governo central, delegando-o também aos governos estaduais. Além disso, permitiu que o mesmo fosse organizado por instituições particulares, tanto as confessionais de ordem católica como as organizadas pelas elites locais. A instauração de uma universidade só veio a ocorrer em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, embora na prática fosse um conglomerado de faculdades, algumas já centenárias (SAMPAIO, 2000).

Também é importante realçar que os primeiros presidentes da República, ao reconhecerem as faculdades públicas e privadas em todo o território nacional, permitiram que a aristocracia substituísse seus títulos nobiliárquicos por títulos acadêmicos. Para Cunha (2007), essa ação permitiu, e ainda permite no contemporâneo, o tratamento deferente aos “doutores”. Uma exigência e um tratamento que incidem na atualidade em relações assimétricas no interior das salas de aula, na transmissão de valores, na imposição de saberes, na deliberação de disciplinas sem questionamentos e na legitimação de especialistas e currículos.

Apenas na década de 1930, durante a gestão de Getúlio Vargas, foram estabelecidas normas para a organização do ES (Estatuto das Universidades Brasileiras -

Decreto nº 19.851/31, vigente até 1961). Estas normas permitiam que as universidades fossem mantidas pelo Estado (governo federal ou pelos estaduais) e por fundações ou associações particulares. Cabe dizer que o ensino era pago em ambos os estabelecimentos. Para Barreyro (2008), essa “matriz de origem” do ES (universidade/instituto isolado; poder público/ iniciativa privada) mostra duas características importantes que influenciam o sistema do ES até os dias atuais. Esses dados constataam a importância das instituições privadas no ES brasileiro.

Este período ficou marcado por uma série de revoluções e reformas que visavam romper com o exercício de poder das oligarquias e incorporar outros setores sociais no desenvolvimento socioeconômico do país. Dentre as reformas efetuadas na área da educação, em 1939 foi fundado na Universidade do Rio de Janeiro, o primeiro curso de EF vinculado a uma universidade⁶⁴ (à época Universidade do Brasil, hoje UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro), por meio do Decreto-Lei nº 1.212. O Decreto possibilitava uma formação diferenciada para os seguintes profissionais: instrutor de ginástica, instrutor de ginástica normalista, médico especializado em EF e técnico em massagem técnico-desportivo Estes com um curso de um ano de duração e o curso para professor de EF durava dois anos. Ou seja, desde seu início a EF prepara profissionais para a atuação em segmentos diversos. Além disso, ela apresentava uma formação de técnico generalista com o compromisso de educar (SOUZA NETO *et alli.*, 2004).

Outro dado relevante diz respeito ao interesse do regime autoritário de Vargas pela introdução da EF nas escolas com vista à formação de um sentimento nacionalista. Nesse, se enaltecia as ideias de vigor físico e comportamento moral orientado na ética do trabalho, condição para a construção de uma nação centrada no crescimento e no desenvolvimento. Ou seja, um interesse em produzir certo sujeito⁶⁵. Para tanto, seu currículo⁶⁶ assentou-se em bases biológicas anátomo-funcional e a Constituição de 1937 tornou-a obrigatória na escolarização (BETTI, 1991).

⁶⁴ A trajetória dos cursos de formação profissional de EF segue a seguinte cronologia: em 1909, é criada a Escola de Educação Física da Força Pública de São Paulo; em 1914, funda-se a Liga de Esportes da Marinha; em 10 de janeiro de 1922, cria-se o Centro Militar de Educação Física, ligado à Escola de Sargentos da Infantaria; em 19 de outubro de 1933, o Centro Militar de Educação Física transforma-se na Escola de Educação Física do Exército - considerada pelos historiadores da área a *célula-mater* da EF brasileira e o primeiro a aceitar civis; em 1934, a primeira escola civil de Educação Física é criada pelo Governo do Estado de São Paulo (BETTI, 1991; BENITES, SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

⁶⁵ A questão do controle dos corpos caracteriza de forma diferenciada a prática pedagógica da EF em diversos currículos ao longo da sua história. A relação entre currículo e constituição de identidade na EF pode ser vista em Nunes e Rúbio (2008).

⁶⁶ O Decreto-Lei Nº 1.212 - de 17 de Abril de 1939, instaura o curso de EF. As disciplinas que compunham o quadro do Decreto marcam presença nos dias de hoje, tanto no currículo investigado como em outros apontados por diversos estudos. O curso mantém, com algumas alterações nos conteúdos, as seguintes disciplinas: Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia (hoje Biomecânica), Biometria (hoje Medidas e

Os primeiros passos do ES brasileiro fortaleceram uma concepção de ensino centrado na aplicação profissional que, segundo Cunha (2007), trazem marcas nos dias atuais que impedem ou protelam mudanças nos cursos e nas organizações das IES. Isso fica evidente mediante o fato que, atualmente, o setor privado, em oposição às Unipúblicas, tem se aproveitado do “modelo napoleônico”⁶⁷ de ES para organizar sua estrutura administrativa e curricular, centrada no aspecto prático profissional por conta dos discursos que constituem os anseios de muitos jovens oriundos das classes populares que a ele adentram. O que se propaga é que estes vêem na formação superior a oportunidade de compensar uma formação deficiente adquirida na educação básica pública e a crença que o título de graduado lhe possibilitará a ascensão social.

Após o segundo Pós-Guerra e o fim do Estado Novo, o Brasil viveu um processo de transformações sociais, políticas e econômicas. Esses acontecimentos, decorrentes dos anos dourados do desenvolvimentismo (investimento de capital e ingresso de empresas estrangeiras, industrialização, urbanização crescente, processos migratórios, ascensão social das classes médias etc.), geraram maior demanda por vagas em todo o sistema de educação, inclusive no ES. Ainda neste período, foram constituídas as primeiras universidades católicas (PUC), muitas delas subsidiadas pelo financiamento público, e ampliaram-se as faculdades isoladas.

Neste cenário de ascensão das instituições de ES religiosas e privadas, nasceu, no final da década de 1940, a instituição campo desta pesquisa. Fundada por um imigrante, está em funcionamento há mais de 60 anos. Iniciou sua trajetória educacional com uma atividade formativa voltada à prática comercial e de serviços em uma única sala de aula. No começo dos anos 1950, obteve autorização de funcionamento e começou sua ação no ensino formal com um curso primário. Rapidamente, expandiu seus trabalhos, instaurando um curso comercial básico⁶⁸. Não tardou e logo vieram o curso ginásial, o ginásio orientado para o trabalho e o curso comercial técnico⁶⁹. Cabe

Avaliações), Socorros de Urgência, Psicologia, Organização da EF, História da EF (hoje Caracterização Profissional da EF), Ginástica rítmica (Ensino Aprendizagem da Ginástica Escolar e Ensino Aprendizagem da Ginástica), Desportos aquáticos, Desportos terrestres individuais e coletivos (Ensino Aprendizagem da: Natação Escolar, da Natação, do Atletismo, do Futebol, do Basquete, do Handebol e do Voleibol). **Fonte:** Grade curricular dos cursos de Licenciatura e Bacharelado.

⁶⁷A corte portuguesa sofria influência significativa da cultura francesa, que, por extensão, passou a ser o padrão da organização da vida cultural no Rio de Janeiro, capital da Metrópole. As primeiras faculdades brasileiras seguiram o modelo napoleônico de Universidade, o qual se caracteriza por organizar-se em faculdades isoladas, visando à formação especializada e profissionalizante, além de desfrutar de pequena autonomia frente aos poderes políticos.

⁶⁸Ao longo do período do Estado Novo, vários decretos instituíram o ensino profissionalizante industrial e comercial a fim de atender às classes menos favorecidas economicamente e às demandas econômicas do período.

⁶⁹**Fonte:** história da instituição disponível no Portal da internet.

realçar que a classe média alta paulistana, em sua maioria, é oriunda dos grupos de imigrantes que chegaram ao Brasil em várias levadas a partir do final do século XIX, que com subsídios e incentivos do Estado, além de esforço próprio, conseguiram se estabelecer socialmente.

Barreyro (2008) expõe que até os anos 1960, a demanda por vagas no ES gerou um crescimento desordenado das instituições de ensino e fora do controle do governo. O resultado foi o aumento de instituições isoladas, contrapondo as expectativas estudantis de maior oferta de universidades públicas. Mesmo com a instalação da LDB de 1961, que definiu as normas de autorização e reconhecimento das IES, as expectativas não foram solucionadas. Entre 1964 e 1968 cresceu a busca por vagas na universidade por parte da classe média, desejosa por ascensão social via formação em nível superior, e das pessoas oriundas dos cursos profissionalizantes médios, ampliando a falta de controle do governo. O resultado foi a ampliação da demanda por uma reforma mais ampla no ES, que gerou a chamada crise universitária.

A reforma começou a ser elaborada após a instauração do Golpe Militar de 1964. O governo da época solicitou a um consultor americano a implementação de um modelo empresarial para estruturar administrativamente as universidades. Dentre suas características básicas, merece destaque o fato de a concepção estadunidense de universidade enfatizar o vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, isto é, o vínculo com o mercado de trabalho. A reforma foi instituída em 1968, mesmo ano da implementação do AI-5⁷⁰. Em poucas palavras: o modelo instaurado não priorizou a autonomia do ES. Promulgada pela Lei nº 5.540/68, a reforma colocava que os estabelecimentos isolados somente poderiam funcionar em casos excepcionais, negando conceitualmente a formação de instituições de ES diferenciadas. Em contrapartida, indicava que a expansão do ES deveria pautar-se no modelo de Universidade, no qual se privilegia a estrutura de departamentos, a extinção das cátedras, o princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa, além de introduzir o programa de pós-graduação *stricto sensu* de trabalho e formação acadêmica. Além disso, a reforma derivou em diretrizes que reforçavam a linguagem tecnicista e empresarial, como, eficiência, eficácia, produtividade etc., fortalecendo a presença do modelo estadunidense no ES (FÁVERO, 1994).

A reforma, apesar de atender algumas das reivindicações dos estudantes da década anterior, não resultou no esperado. A concepção de homogeneidade do modelo não ocorreu. Com o aval do Conselho Federal de Educação (CFE), constituído pela

⁷⁰ Ato institucional que cerceou direitos políticos e civis e perseguiu professores e estudantes

LDB de 1961, manteve-se o sistema de instituições isoladas, federações de escolas e faculdades mantidas pela iniciativa privada, confessional ou comunitária, sem qualquer intenção ou até mesmo qualificação para a pesquisa. A manutenção/ampliação do sistema privado de ES ocorreu mediante a justificativa da necessidade de atender prioritariamente à elevada demanda social por vagas no ES.

A lógica da reforma atendeu aos setores das elites, empresários do setor, e se constituiu em acordo com o modelo socioeconômico do Governo Militar. Ao ampliar o acesso ao ES, o Governo estabeleceu uma estratégia importante de reprodução e ampliação da classe média, garantindo um valioso mercado consumidor no modelo de desenvolvimento econômico associado ao capital internacional e fonte de legitimidade do regime militar-autoritário (BARREYRO, 2008). O efeito dessa política foi visível nessa época. O número de matrículas no ES saltou de 278.295 em 1968, para 1.377.286 no ano de 1980 (INEP/MEC, 2000, *apud* BARREYRO, 2008). No caso da EF, Darido (2003) informa que até 1950 funcionavam apenas dois cursos de EF no estado de São Paulo, chegando a quase 30 no final da década de 1970. Em relação a 1970, o número de licenciados em EF aumentou 445% em 1975, e 346% em 1977 (BETTI, 1991). Ou seja, a EF expandiu-se no momento de massificação do ES em instituições majoritariamente privadas, ancorada em uma formação técnica-instrumental.

Na área da EF, a reforma de 1968 gerou o Parecer CFE 894/69, que estruturou um novo currículo para a formação de professores e técnicos de desportos. A nova proposta estabeleceu um curso de três anos para a graduação com uma carga horária mínima de 1800 horas-aula. Para a formação do segundo, além de cursar as matérias obrigatórias do currículo mínimo, o interessado deveria realizar uma ou duas modalidades específicas para a sua especialização⁷¹. Com isso, os saberes da formação inicial fortaleceram a dimensão biológica e técnica da Educação Física com algumas pinceladas de estudos do processo pedagógico (SOUZA NETO, 1999). Seu currículo incorporou o aspecto bio-psico-social, enfatizando o valor educativo do jogo. Por sua vez, as formas de controle e os discursos presentes na linguagem tecnicista e empresarial subordinaram o curso ao sistema esportivo, transformado então em razão de Estado. O esporte passou a ser confundido com a EF⁷². Como a crise universitária foi vista com conotação política, a EF tornou-se obrigatória em todos os níveis de ensino,

⁷¹ Esta foi a minha formação inicial, consolidada em 1985.

⁷² A presença do esporte na EF formulou mudanças em seu interior desde o início do século XX. A partir do Segundo Pós-Guerra o esporte ganhou forças, tornou-se hegemônico no âmbito da EF com a reforma de 1968 e com a elaboração de políticas públicas para o setor naquele período. Nesse contexto, o professor de EF passou a ser seu agente.

inclusive no superior. A prática da EF teria a finalidade de impedir qualquer contestação ao sistema por parte dos estudantes. E isso foi estendido aos níveis abaixo. Ou seja, suas finalidades voltavam-se ao controle da população, tendo em vista a constituição de outra identidade nacional.

Outro efeito da grande expansão do sistema nestas duas décadas foi a admissão de professores recém-formados para ministrarem cursos nas instituições isoladas que não desenvolviam pesquisa, além do fato de que estas contavam com números de alunos elevados por sala. Para Silva Jr. e Sguissardi (2001) essas características teriam contribuído para a baixa qualidade do ES no período. Na estrutura do ES atual esses efeitos permanecem e incorporam o professor multifuncional – aquele que atua em algum segmento específico de mercado, muitas vezes sem nenhum vínculo com a pesquisa, cuja presença no ES visa contribuir com saberes pragmáticos mais próximos à realidade de mercado.

Inserida nesse quadro, o exercício da docência na EF não foi diferente. Desde o Parecer de 1969, a maioria dos professores atua em outros segmentos profissionais vinculados à área. Nos anos que sucederam à reforma, era comum o preenchimento das vagas docentes no ES por técnicos renomados do esporte nacional ou por professores que tinham sua trajetória profissional marcada pela prática esportiva (BRACHT, 1992). Como exemplo, cito que nomes como Vlamir Marques, Antônio Carlos Moreno e Santo Baldacin, considerados à época os melhores atletas, respectivamente, de basquete, voleibol e handebol da história do Brasil, dentre outros, compuseram o corpo docente da minha formação inicial. Hoje, o curso em questão traz no seu corpo docente, além de técnicos renomados do cenário esportivo, ex-atletas de handebol, basquete, voleibol, futebol, judô, natação, ginástica de trampolim, ginástica aeróbica, levantamento de peso, sendo que alguns deles alcançaram a seleção brasileira. Também é importante ressaltar que a EF traz marcas de sua gênese no ES em seu interior, pois, além de sua formação enfatizar a aplicabilidade profissional, ainda é presente seu vínculo com agentes da área da Saúde⁷³, visto que é forte a presença de profissionais desta área no corpo docente⁷⁴. Quanto ao modelo de formação, outro dado relevante refere-se ao fato que o primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* na área da EF é consolidado apenas na década

⁷³ Na Instituição a EF encontra-se inserida na área da Saúde.

⁷⁴ Colocando o currículo em ação há professor formado em: Veterinária, Biologia, Nutrição, Odontologia, Fisioterapia, e com especialização *stricto sensu* em Medicina – na área de Ortopedia e Traumatologia, Fisiologia do Exercício, Reabilitação Neuro-motora e Engenharia Biomédica.

de 1980⁷⁵. Para Canfield (1988, *apud* GEBARA, 1992), pelo fato de a reforma de 1968 fazer das faculdades isoladas o suporte do ES, o ensino foi priorizado, deixando a pesquisa e a extensão à revelia em função das dificuldades de instalação de programas de pesquisa.

A expansão do ES foi promovida pela iniciativa privada, não confessional, com o apoio do Estado e fora dos grandes centros urbanos. Este movimento fez com que empresários de instituições privadas do então 1º e 2º graus ampliassem seus negócios para o ES, estabelecendo novas entidades e com outros objetivos. Além disso, produziu-se um “sistema dual”: as grandes universidades e as faculdades isoladas. Foi nesse quadro que, a partir de 1972, a instituição estendeu o seu campo de atuação para o ES, com cursos de graduação em Administração e Ciências Contábeis e, posteriormente, Comércio Exterior e Tecnologia de Processamento de Dados. Assim como a instituição começou sua trajetória voltada para a formação na área mercantil, sua inserção no ES deu-se no mesmo campo.

Duas análises da descrição dos indicadores acima realizadas por Silva (2008) merecem destaque: no período, as instituições privadas de ES passaram a funcionar como acessório do "sistema" público e, via de regra, em um sistema patrimonialista; até hoje não são claras as formas de concessão ou credenciamento para o funcionamento dessas instituições e não são visíveis as classes sociais que delas se beneficiam.

O dado acima é de extrema relevância, pois alguns estudos atuais acerca do processo de expansão do ES privado indicam que, embora a ampliação desse setor e de outros não seja puramente territorial, a relação entre as elites locais e as globais realça as contradições do novo imperialismo. Concretamente, posso inferir que “a mão invisível do mercado” não consegue dar conta das transformações em curso. A luta por hegemonia coloca em jogo interesses antagônicos. Como se pôde notar, até pela história da instituição investigada, frações das elites locais já atuavam no setor de maneira sólida e com representatividade decisória em esferas do Estado. Mesmo diante de pressões globais, seus interesses foram equacionados em concessões interessantes para os seus investimentos, como, por exemplo, novas formas de isenções tributárias e a manutenção/ampliação das modalidades de ES. A *glocalização* produz políticas híbridas, logo, uma diversidade política. Se por um lado naturaliza-se a educação

⁷⁵ Os primeiros cursos de mestrado em EF são datados de 1977 e 1979, promovidos pela Universidade de São Paulo e Universidade Federal de Santa Maria (RS) respectivamente. As mesmas universidades criaram os primeiros cursos de doutorado em 1989 e no início dos anos 1990 respectivamente. O Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE) é fundado em 1978. Este é o principal órgão responsável pela divulgação científica da área (VAZ e CARBALLO, 2003).

terciária, por outro, a política local recontextualiza o novo *gerencialismo*⁷⁶. Isso significa que os governos locais não implantam as cartilhas impostas pelos órgãos internacionais sem negociações com a agenda e os interesses da elite local. O resultado disso é a construção de outros significados para o ES e, por conseguinte, no Brasil se estabelece outro quadro societário.

Vale dizer que estes efeitos não foram apenas fruto da reforma. O Conselho Nacional de Educação mais do que regulamentar o ES, continha em seu quadro representantes do ensino particular, que respaldados pela demanda de vagas e o excedente do vestibular, fez valer seus interesses, abrindo brechas na legislação. No final da década de 1980, algumas faculdades isoladas e federações de escolas tornaram-se universidades privadas e, posteriormente, mediante a Constituição Federal de 1988 e depois a LDBEN 9.394/96, tiveram sua autonomia outorgada (BARREYRO, 2008).

Essas conquistas permitiram às universidades do setor privado gerenciar de modo flexível seus cursos, abrindo ou fechando-os conforme a demanda do mercado. A Constituição de 1988 manteve o ensino articulado à iniciativa privada e garantiu que recursos públicos pudessem ser direcionados às escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas. A LDB 9.394/96, por sua vez, permite a criação de instituições privadas *stricto sensu*.

Nos anos 1990, o governo brasileiro promoveu reformas educacionais em todos os níveis da educação. Essas mudanças estratégicas eram parte do processo de reformas estruturais mais amplas, implantadas no cenário da globalização, no qual o Estado devia executar novas funções e estratégias administrativas de modo a aumentar a sua eficiência e a sua capacidade de regulação com menor gasto. Dentro da lógica das políticas neoliberais⁷⁷, o Estado brasileiro recorreu ao modelo de privatização das empresas estatais como meio para suprimir seu problema de déficit público, abortando qualquer tentativa de resolver esta situação com um projeto mais amplo de país.

Mediante os discursos da ineficiência do Estado para gerir e atuar também nos setores sociais, o setor privado foi chamado a atuar em sistemas de parcerias ou assumir algumas das funções do Estado, como, saúde, previdência privada, segurança, educação, etc.. Desde então, essas funções vêm sendo transferidas quase que em sua totalidade

⁷⁶ Ball (2005) explana que o novo gerencialismo instaura uma atitude e uma cultura na qual os trabalhadores se sentem responsáveis pelo bem-estar da organização e o gerente atua visando o bem econômico em detrimento do investimento político e social. No interior do sistema empresarial competitivo, a eficácia prevalece sobre a ética e a ordem sobre a ambivalência.

⁷⁷ A política neoliberal e o processo de reestruturação do Estado foram iniciados durante o Governo Collor (1990 – 1992) e intensificados a partir de 1995, com o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002).

para o mercado privado, atendendo, no entanto, apenas a uma parcela de indivíduos das classes ascendentes, e à classe média e alta. Para aqueles que não podem arcar com essa fatura, restam os serviços ineficientes do Estado e seus programas de caráter emergencial. Durante a gestão FHC, o processo de privatização foi acelerado e o Estado adotou uma administração pública de caráter gerencial e flexível, voltada para o atendimento do cidadão consumidor e para o controle de resultados. Dava-se naquele momento o pontapé inicial para o jogo da comodificação e marketização⁷⁸ de áreas como a educação, que se tornavam sujeitas à lógica econômica do mercado.

Com isso, o Brasil se inseriu definitivamente na ordem da economia transnacional, na qual a economia local funciona como uma unidade da economia mundial. Nesse modelo, os Estados Nação são forçados a ajustar as economias internas às dinâmicas da economia global, que é desregulada. A estratégia de convencimento afirma que esse modelo é o melhor para todos. Isto é, o Estado passa a ser incompetente e a lógica do mercado torna-se capaz de resolver as mazelas sociais. Como consequência, o Estado fica subordinado à economia.

Frente à emergência da reestruturação da economia mundial, a luta passa a ser a derrubada das diferentes barreiras internas nos diferentes setores da economia. A educação se insere nesses setores, principalmente pelo fato dela ser construtora da identidade nacional (STOER, 2002). O que de fato contribui para a negação de processos de transnacionalização. Nessas mudanças, tudo deve ser mercadorizado, inclusive o conhecimento.

Como bem público, a educação superior brasileira também sofreu forte pressão pela democratização de acesso e expansão de seu sistema de ensino. A universidade passou a ser desafiada tanto pelo Estado como pela sociedade mais ampla para reorganizar suas funções. A universidade foi questionada como espaço privilegiado de produção do conhecimento ao mesmo tempo em que reivindicava maior autonomia frente à crescente submissão de suas pesquisas aos critérios de eficácia e de produtividade (SOUZA SANTOS, 2010).

Decorre do cenário dessas reformas maior crescimento do setor privado no ES, e novamente sob a justificativa da necessidade de atender à demanda por vagas, apesar do objetivo social e o contexto serem outros. Se, nas reformas de 1968 a questão era o fortalecimento da classe média, nas da década de 1990 o lema era a superação da pobreza. Essa meta, estabelecida pelos organismos internacionais, determinava os objetivos que os países em desenvolvimento deveriam atingir também quanto à

⁷⁸ Esse jogo é debatido na seção seguinte.

educação. Isso fez com que órgãos como FMI (Fundo Monetário Internacional), BIRD (Banco Interamericano de Desenvolvimento), BM (Banco Mundial), OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico), CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) entre outros, de forma indireta, assumissem o papel de ministérios de educação, sobretudo no caso dos países em desenvolvimento, interferindo (implementando) nas políticas públicas na área da educação básica e superior (MAUÉS, 2003). Em 1994, o BM publica o primeiro de uma série de quatro documentos⁷⁹ para que os países, em sua dependência financeira, promovessem a inserção de grupos desprivilegiados economicamente no ES. No entanto, essa inserção deveria ser feita por meio de treinamento profissional aligeirado e programas de aprendizagem de baixo custo (BARRETO e LEHER, 2008). Uma adequação da mão de obra aos tempos da sociedade do conhecimento. Isso gerou a criação de cursos de formação para tecnólogos.

De forma acelerada, diversas faculdades integradas já existentes tornaram-se universidades por meio do credenciamento dado pelo governo. Com isso foi possível expandir o número de cursos neste segmento. Além disso, ocorreu o surgimento de novas instituições privadas de ES. Interessante realçar que a grande maioria das universidades comunitárias⁸⁰ teve o início do funcionamento de seus cursos entre as décadas de 1930 a 1960; apenas cinco começaram suas atividades nos anos 1970 e nenhuma nas décadas posteriores. Por outro lado, as universidades privadas, que possuem caráter meramente empresarial e visam o acúmulo de capital, tiveram no período compreendido entre o início da década de 1980 e meados dos anos 1990 o auge de sua expansão. Na década de 1990, por exemplo, apenas até o ano de 1995, foram reconhecidas 18 universidades (OLIVEIRA, 2006).

Para corroborar a questão, entre 1994 e 2002, enquanto o Estado diminuía o seu tamanho, orçamento e os serviços que oferecia neste e em outros setores, o setor privado da Educação crescia. Em 1994, das 851 IES, 192 (22,5%) eram públicas e 659 (77,5%) eram privadas. Em 2002, das 1.637 IES, 195 (11,9%) eram públicas e 1.442 (88,1%)

⁷⁹ 1994 – Educação Superior: as lições da experiência; 2000 – Educação Superior nos países em desenvolvimento: perigo e promessas; 2002 – Construindo sociedades do conhecimento: novos desafios para a educação terciária e 2003 – Educação permanente na economia global: desafios para os países em desenvolvimento. Para uma melhor análise dos documentos ver Sguissardi (2006) e Lima (2007).

⁸⁰ A configuração atual do sistema de ES brasileiro organiza-se em universidades públicas e privadas. Sendo que tanto o setor público como o setor privado são compostos por universidades e faculdades com características distintas e peculiares. O ensino privado, por exemplo, é separado em duas categorias. A primeira contém as universidades comunitárias, que são sem fins lucrativos, nas quais se inserem as entidades confessionais (católicas e metodistas) e as públicas não estatais. Na segunda, se encontram as instituições com finalidades empresariais.

eram privadas. No período de oito anos da gestão FHC, as IES privadas passaram de 77,5% para 88,1%. O número de IES cresceu 92%; o de IES públicas permaneceu estável; o das IES privadas cresceu 118%. Há de se destacar que pelo Decreto n° 2.306/97 foram reconhecidas as IES privadas com fins lucrativos (empresas comerciais). Esse foi substituído, em 2001, pelo Decreto n. 3.860/01, que desobriga as IES privadas com finalidades lucrativas de demonstrarem sua movimentação financeira, isso ficou restrito às instituições filantrópicas (SGUISSARDI, 2006).

Em relação à oferta de cursos, em 1997, havia aproximadamente 2.500 cursos de graduação nas instituições públicas e o mesmo número nas privadas. Em 2003, o número de cursos nas instituições privadas saltou para 10.791 e o das públicas para 5.662. Os dados indicam que nesse ano surgiram de 5 a 6 novos cursos a cada dia, sendo que 4,5 deles criados nos setor privado (DIAS; HORIZUELA; MARCHELLI, 2006). Em relação ao número de matrículas no mesmo período, os dados indicam um aumento do total de 109%, o do setor privado foi de 150%, três vezes maior que o do setor público, que foi de apenas 52%. Cabe registrar, ainda assim, que o principal aumento no setor público se deu na esfera estadual. O setor privado, que, em 1994, concentrava 58% das matrículas, em 2002 já concentrava 70% (SGUISSARDI, 2006). Em 2007, três entre quatro estudantes universitários estavam matriculados no sistema privado, que alcançou em uma década o crescimento de 275,5% (MEC/INEP, 2007, *apud* BARREYRO, 2008). O Censo de 2007 informa que o Brasil tem 4 milhões 880 mil estudantes em nível de graduação, matriculados em 2.281 IES, sem contar a educação à distância e a tecnológica. Dessas instituições, 86,7% do total (1.978) são constituídas por faculdades integradas, faculdades isoladas e ISE (instituto superior de educação), representando 32% das matrículas (MEC/INEP, 2007, *apud* BARREYRO, 2008).

No caso da formação em EF, Alviano Júnior (2011) informa que, apenas na região da Grande São Paulo, as IES privadas ofertam aos ingressantes mais de 5000 vagas em seus cursos. Com base em dados do Censo da Educação Superior de 2006, o pesquisador relata que em 2006, 746 cursos de Educação Física em todo o país estavam credenciados, sendo 274 oferecidos por IES públicas (36,7%) e 472 em IES privadas (63,3%). O oferecimento dos cursos de Licenciatura em Educação Física pelas instituições particulares representa pouco mais de três quartos do total de cursos oferecidos, enquanto os cursos de bacharelado oferecidos pelas instituições particulares chegam a quase 90% do montante disponibilizado. Ou seja, as instituições privadas continuam formando a maioria absoluta dos professores desta área.

Esse quadro mostra que, desde o começo da República, a influência e a participação do setor privado no ES brasileiro não cessa. Ou seja, o cenário da mudança é outro, mas as formas e elaboração de justificativas para a sua participação no ES permanecem. Trindade (2001) indica que em 2000, o Brasil encontrava-se no sétimo lugar do *ranking* internacional de matrículas no ES privado. Dado o maior crescimento que ocorreu nos anos seguintes, não há de se estranhar que o Brasil possa ter alcançado o topo do pódio.

No tocante ao professor do ES, Souza Santos (2010) explica que o modo desregulado e agressivo como o mercado universitário se expandiu no Brasil inseriu, em seu interior, docentes aposentados do setor público (muitos se aposentavam precocemente), que contribuíram com a consolidação do setor privado. Esses docentes, além de acumular recursos públicos (contribuindo com a descapitalização do setor) traziam créditos de sua produção acadêmica – produzida com recurso público, às IES privadas, favorecendo a consolidação do seu credenciamento. Essa migração, em alguma medida, pode favorecer a valorização do sistema privado em detrimento do sistema público. Afinal, certas vozes legitimadas passaram a ecoar em outros lugares.

Os dados e as análises apresentados explicam as controvérsias quanto à organização e finalidades do ES, pois nele se confrontam os fins públicos da educação e os interesses particulares dos proprietários das instituições privadas. Segundo Schwartzman e Schwartzman (2002), o ES representa uma indústria de aproximadamente dez bilhões de reais anuais, ocupando cerca de 200 mil pessoas, dos quais 115 mil professores, além de ser responsável pela formação de dois terços dos profissionais de alto nível (superior) do país. Os diversos indicadores apresentados demonstram que o ES privado brasileiro é um forte setor da economia brasileira. Para Maués (2003) os grandes números econômicos da educação, cada vez mais têm atraído o interesse da iniciativa privada em vista do montante de recursos que isso representa. Atualmente, empresas internacionais do setor têm comprado faculdades e conglomerados, além de transformá-las em capitais vendáveis na Bolsa de Valores. Frente a esse montante, entrecruzam-se os interesses das instituições privadas de natureza confessional e comunitária com as de natureza claramente empresarial.

Nesse jogo, as primeiras, por conta de sua função social, reclamam subsídios dos recursos públicos, que para elas não deveriam ser limitados apenas ao financiamento aos IES estatais. As segundas, por sua vez, clamam por uma liberdade empresarial absoluta do setor privado. A crítica é contra quaisquer ações do Estado que regulem a provisão de serviços do setor e o controle sobre a qualidade de suas ações. Essa última

questão tem gerado iniciativas de controle e regulação por parte das IES privadas sobre seus alunos com vistas ao desempenho acadêmico, visto que este é um dos pontos que permitem a manutenção do seu credenciamento⁸¹. A ampliação das instituições privadas no ES, isto é, a mercadorização da educação corrobora para que o Estado provedor seja substituído pelo Estado avaliador (BALL, 2004).

Nesse momento de expansão do ES privado, a instituição também amplia sua oferta de cursos. Nessa onda, ela consolidou-se. Em 1994, aumentou seus espaços, construindo outro *campus* com área de aproximadamente 20.000m². Nesse novo *campus*, em 1999, instalou, além de outros, o curso de Educação Física. A mudança de local, em alguma medida, atinge outra parcela da população, pois, ao contrário do anterior, o novo *campus* está localizado em bairro de menor poder aquisitivo e de passagem para áreas mais periféricas e cidades circunvizinhas.

Como parte das reformas do ES e em acordo com as mudanças mundiais desse setor, o artigo 45º da LDB/96 permitiu a diversificação das instituições. O Decreto nº 2.306/97 do Presidente da República tornou possível a criação de diferentes organizações acadêmicas regulamentadas para atuar no segmento de nível superior. Essas formas: faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores podem atuar sem precisar desenvolver as funções indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão que as universidades devem cumprir como postula a Constituição (art. 207º). Outra modalidade de instituição criada com base na flexibilização oferecida pela LDB é a universidade especializada por campo do saber. Conforme o artigo 8º, parágrafo 2º do Decreto nº 3.860/01, a criação de universidades especializadas pode ocorrer mediante a comprovação da existência de atividades de ensino e pesquisa, tanto em áreas básicas como nas aplicadas. Neste caso, somente as instituições de excelência em sua área de concentração, o que significa forte tradição no campo do ensino e da pesquisa, poderão ser credenciadas como universidade especializada (NEVES, 2003). Este caso pode ser considerado como uma tentativa de retomar seu caráter elitista fundante.

A LDB também possibilitou a criação dos centros universitários. Criada a partir do Decreto nº 3.860/01, essas instituições passam a gozar de alguma autonomia universitária para criar, organizar e extinguir cursos e programas de ES, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes, sem a autorização prévia do Ministério da Educação. Os centros universitários não precisam manter o ônus da indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão que é mais cara (BARREYRO, 2008). Com os arranjos da lei, essa outra modalidade de instituição de ES se caracteriza

⁸¹ Essa questão é decorrente dos exames externos de avaliação, que é apresentado mais adiante.

pela oferta de ensino de graduação de excelência, pela comprovação da qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Essa nova modalidade de ES é uma forma encontrada, no Brasil, para diferenciar e diversificar as instituições de ensino superior, a exemplo das escolas politécnicas europeias e das *community colleges* norte-americanas (NEVES, 2003). O Brasil conta com 123 Centros Universitários, representando 5,3% do total de IES e 14% das matrículas de graduandos (MEC/INEP, 2007, *apud* BARREYRO, 2008).

Em 2006, ano em que completou seu 34º aniversário de existência, por meio de Portaria do MEC, a então Faculdade, *locus* presente da investigação, transformou-se em Centro Universitário, à época com aproximadamente 2.000 alunos. Agora com outro *status*, a instituição atende às implementações/inoações da educação brasileira e mundial. Além disso, faz do ES, especificamente de seu espaço, mais um campo de inserção de sujeitos na lógica da globalização⁸².

A expansão do ES enreda numa teia grupos culturais com histórias distintas, diferentes modos de vida e intenções variadas quanto ao seu próprio desenvolvimento. O que se pode dizer é que as novas imposições formativas para a população se enquadram naquilo que Hall (1997a) explica sobre as revoluções da cultura. Para o autor, inserir grande parcela de sujeitos em um mesmo discurso - promovidos a nível global, pode causar impactos significativos sobre os modos de viver desses sujeitos, sobre o sentido que dão à vida, e sobre a cultura num sentido mais local. As mudanças culturais globais encontram no ES mais um caminho para favorecer a rápida mudança social em curso. Na mesma medida promove sérios deslocamentos⁸³ culturais, pois a vida local é inerentemente deslocada por não ter mais uma identidade objetiva fora de sua relação com o global (HALL, 1981, 1997a, 2003; GIDDENS, 2002). No caso da instituição isso fica evidente, pois ela atende sujeitos oriundos das classes C, D e E, moradores de bairros periféricos e de cidades circunvizinhas, sendo que alguns deles completaram a Educação Básica por meio do sistema de educação de jovens e adultos (EJA).

Outro aspecto relevante é que a expansão do ES e da Instituição representa a bem sucedida hegemonia do pensamento neoliberal, que imputa uma visão totalizante do futuro em que a ciência, a tecnologia e a educação representam os setores-chave que possibilitam a nação melhorar sua competitividade na economia global (PETERS,

⁸² Na seção seguinte, apresento o modo como a instituição se propõe a fazer isso.

⁸³ Hall (2003, p.16) explica que uma “estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma pluralidade de centros de poder”.

1995). Afinal, o ES carrega o significado de ser o lugar em que, por meio da educação, se aprende a dominar e produzir a ciência e a tecnologia. Do mesmo modo, a narrativa neoliberal centra-se no individualismo, instaurando um modo de comportamento dominado pelo auto-interesse. Desloca-se o sujeito de seu meio e o insere em práticas discursivas da ordem da produtividade cuja lógica faz dos aprendizes clientes e/ou consumidores e os cursos pacotes e/ou produtos.⁸⁴

Nos rastros do casamento entre neoliberalismo e ES, Matta (2005) argumenta que a articulação entre o quadro de expansão das IES e a lógica neoliberal favorece a liberdade de ação e a tentação do lucro fácil. Explicita que, invariavelmente, o setor particular de ES apresenta um quadro marcado pela inexistência das condições mínimas de trabalho, pesquisa e ensino, pois o crescimento quantitativo dessas instituições nem sempre tem sido acompanhado pelo crescimento qualitativo. De modo assertivo, afirma que o resultado decorrente é a transformação das universidades privadas em uma espécie de *Mc Donald's* do ensino.

Essa possibilidade é corroborada pelos estudos de Oliveira (2006), que indicam a crescente comodificação da educação e a concordância de seus sujeitos (professores, alunos e gestores) com essa lógica. A pesquisadora destaca que um sistema universitário voltado ao consumo do conhecimento tende a transformar o processo de produção e circulação de informações nas IES. Além disso, o próprio sistema universitário precisa alterar suas estruturas de funcionamento de maneira considerável. O aumento do número de universitários, promovidos pela nova lógica mundial, incide na demanda por maior flexibilidade institucional para ir ao encontro às necessidades de uma população estudantil mais heterogênea. Disso decorre maior competitividade entre as IES privadas, que acabam por adotar um estilo de gerenciamento educacional que visa à qualidade de ensino, ecoando um novo modelo de discurso da educação universitária. A partir daí, suas práticas educacionais e institucionais são marketizadas, incorporando ampla gama de inovações tecnológicas, ampliando a oferta de cursos e criando ambientes de convivência⁸⁵. O IES entra no jogo do “vale tudo” da concorrência.

Nesse quadro, passados cinco anos de sua “promoção”, a instituição conta com aproximadamente 11 mil alunos, e apresenta um crescimento em torno de 30% ao ano referente ao número de matrículas que, segundo seus gestores, é superior ao da média nacional nesse período. Importante ressaltar que há uma estagnação nacional desse crescimento desde o *boom* de 2003 no setor. Esses indicadores têm fomentado

⁸⁴ No capítulo seguinte, abordo os modos como a instituição opera estes discursos.

⁸⁵ Na seção seguinte, são apresentados dados empíricos referentes a essas práticas.

expectativas que estipulam novas metas. Em 2012, projeta-se a ampliação da marca de 11 mil alunos. Hoje, o Centro Universitário, que acolhe a investigação, mantém mais de 30 cursos de graduação e 28 cursos de pós-graduação *lato sensu*, divididos nas áreas de Saúde, Educação e Negócios, além de programa de iniciação científica⁸⁶.

Se por um lado os dados de seu crescimento podem ser atribuídos às suas estratégias de marketing e investimentos, por outro, eles coincidem com os estudos acerca da demanda da população brasileira por vagas no ES e com as pressões e resultados das reformas mundiais por que passa o sistema universitário. Os números atuais apresentados pela instituição são bem superiores aos tempos das reformas dos anos 1990. Isso reafirma o fortalecimento do setor privado no ES e o alcance das metas das reformas internacionais da universidade, consolidando a mercadorização dos serviços desse setor⁸⁷, iniciada com as reformas de 1968. Nessa trilha, o curso de EF favoreceu essa expansão. As matrículas saltaram de pouco mais de 350 alunos em 2005 para aproximadamente 1600 em 2010.

Em termos globais, esse aumento é concomitante com o aumento da espetacularização do esporte e da mercantilização das práticas corporais, além do recrudescimento do discurso da saúde, como foi sugerido no primeiro mapa deste texto. Em termos locais, o crescimento do curso está diretamente vinculado às transformações da área da EF e às reformas instauradas no governo FHC na década de 1990.

As transformações na área se acentuaram no final da década de 1970, simultaneamente aos processos de abertura política vividos no período. Ao longo da década de 1980, instaurou-se no interior acadêmico da EF uma crise de identidade de caráter epistemológico (BRACHT e CRISÓRIO, 2003). O surgimento da Ciência do Esporte, o recrudescimento das teorias de Comportamento Motor, o questionamento das certezas das Ciências Naturais e da Modernidade, além da aproximação da área com as Ciências Humanas permitiram que se fortificasse a reflexão epistemológica em relação a sua identidade. Essas contingências fizeram com que setores da EF questionassem seu papel e sua dimensão política, incorporando discursos políticos, sociais, econômicos e culturais quanto aos rumos do Brasil pós-ditadura. Ela deveria deixar a função de criar e selecionar talentos esportivos e a missão de desenvolver a aptidão física com vistas à formação de sujeitos utilitários. Sua função social foi repensada e seus objetivos e conteúdos tornar-se-iam mais amplos, visando articular as múltiplas dimensões do ser humano. Essa crise incidiu diretamente na formação de seus futuros docentes.

⁸⁶ **Fonte:** portal da internet e *folders* de publicidade.

⁸⁷ O processo de mercadorização presente na instituição que acolhe a investigação será analisado a seguir.

Antecedendo às reformas dos anos 1990, em 1986, sob os ares dos discursos da democratização, o Conselho Federal de Educação (CEF) possibilitou as IES autonomia e flexibilidade para a elaboração de seus próprios currículos, visando atender às particularidades regionais e interesses de cada comunidade, modificando o entendimento de currículo mínimo, estabelecido na reforma de 1968. Essas alterações abriram portas para que ocorressem as mudanças debatidas academicamente na EF, agregando questões quanto à profissionalização. Essas condições fomentaram dois posicionamentos na área. O primeiro, referente aos seus princípios epistemológicos. A questão deveria ser a intervenção no corpo, com bases nas ciências biológicas ou nas ciências humanas? O segundo, referente ao seu campo de atuação. A questão centrava-se na formação para a atuação na educação básica ou para o mercado consumidor (BRACHT, 2003).

Em 1987, a Resolução CFE 03/87 estabeleceu a criação do Bacharelado em EF e permitiu que fossem organizados conteúdos por áreas de conhecimento como: Conhecimento do Ser Humano; da Sociedade; Filosófico; e Técnico, conferindo ao(s) curso(s) de Licenciatura e Bacharelado uma grande flexibilidade, pois não foram fixadas disciplinas obrigatórias. Em geral o que aconteceu foi a consolidação da noção de Licenciatura ampliada, conhecida como 3+1, sendo 75% da carga horária das disciplinas de caráter técnico instrumental e médicas e 25% da carga destinada às disciplinas da Licenciatura.

Isso, em alguma medida, manteve os aspectos referentes à reforma de 1968 e permitiu uma formação que não se restringisse apenas ao âmbito escolar. Apesar de a Licenciatura ter sua atenção voltada para as questões da escola, os cursos de EF mantiveram em seu interior disciplinas cujo enfoque era a obtenção de emprego por parte dos egressos em outras esferas sociais. Disso decorreu, em certa medida, que os formados em EF se orientassem pela lógica dominante do esporte e da atividade física como fim em si mesmos, não alterando o quadro anterior a Resolução. Diante disso, o debate acerca da formação inicial passou a ser em torno dos campos de intervenção e modelos de formação do profissional de EF para a atuação no mercado de trabalho que outrora não fazia distinção (BENITES, SOUZA NETO e HUNGER, 2008).

Por outro lado, as mudanças na formação deram um tom de seriedade à formação em EF frente aos demais cursos superiores, antes considerada inferior. Corroborando com esse *status*, a carga horária de seu curso foi ampliada para 2.880 horas em um prazo mínimo de quatro anos. Do mesmo modo, essas mudanças garantiam a constituição de um corpo de conhecimento que legitimasse à própria

profissão em seu processo de profissionalização. Nessa mudança, a formação centrou-se em dois modelos: o técnico-desportivo, pautado no ensino das práticas desportivas e o técnico-científico, que contribuiu para o processo de cientificização da formação inicial, antes ausente.

Apesar das diversas mudanças fomentadas, em geral, a proposição formativa da Resolução de 1987 produziu como efeito mais significativo a fragmentação da terminalidade profissional (licenciado e bacharel), pois, na verdade, o egresso era habilitado para atuar em dois campos de atuação (MOLINA NETO e MOLINA, 2003).

Ampliando a questão, as mudanças na área e sociais em voga fomentaram outros debates que culminaram com a regulamentação profissional e a criação do sistema CREF/CONFED⁸⁸, em 1º de setembro de 1998. Este regulamentou o campo profissional de Educação Física. Como profissão instaurada por força de lei, o sistema obrigou que o ensino das práticas corporais presentes em instituições formais e informais fosse efetuado por profissionais da EF, fomentando a busca pelo ES por parte de muitos instrutores leigos. Se em outros tempos, o estudante de EF era majoritariamente do campo do esporte, nestes, a EF passou a ser frequentada por sujeitos de interesses diversos, ampliando seu campo de atuação⁸⁹ e a diversidade de seus formandos, que passaram a construir outros significados para a formação docente. Cabe mencionar que é corrente no interior do curso em tela a presença de sujeitos que atuam em áreas distintas como, boxe, rúgbi, squash, dança contemporânea, jiu-jitsu, capoeira, balé entre tantas, que afirmam que o currículo pouco contribui com a sua prática profissional e só cursam o ES para obter a legalização frente aos órgãos reguladores CONFED/CREF.

O posicionamento dos alunos corrobora o pensamento de Bracht (2003) a respeito dos novos campos de atuação da EF. Assevera o autor que os vários significados e sentidos dessas práticas fundamentam-se em um universo simbólico com características diferenciadas das tradicionalmente presentes na área. Este fato dificulta reunir estas atividades sob a luz de um único conceito e na mesma instituição (Educação Física). Por consequência, a formação do profissional de EF não consegue contemplar uma área de atuação, pois esta está cada vez mais ampla e polissêmica. O professor de EF atua em vários campos, cada qual com sentidos diversos (escolas, academias, clubes, grupos de terceira idade, ONG etc.).

⁸⁸ O Conselho Regional de EF e o Conselho Federal de EF são responsáveis pela regulação jurídico-política da profissão educador físico.

⁸⁹ Em palestra proferida aos estudantes do curso investigado, o presidente em exercício do CREF, prof. Flávio Delmanto, indicou mais de 80 campos de atuação para o profissional de EF, dentre eles, o de preparador físico de cavalo de corrida.

O órgão regulador da EF encontrou espaço para a sua fundação diante das novas atribuições do Estado auditor, pois sua função é garantir que os ensinamentos relativos às práticas corporais sejam realizados por profissionais regulamentados por ele. No entanto, sua ação não se limita ao controle e a regulação da ação profissional. Os estudos realizados por Penna (2006) salientam que a participação do sistema CREF/CONFED colabora na perda da centralidade da formação do professor de EF para a atuação na escola, baseando-se na reestruturação do mundo do trabalho. Para Penna, o sistema evidencia interesses nos projetos de construção de políticas públicas para o esporte, maximizando as contradições e disputas reais nas instituições de ES. Em seus estudos, fica claro que, independente das orientações previstas nas atuais Diretrizes Curriculares dos cursos de EF, o sistema CONFED/CREFs interfere nos espaços universitários, influenciando a teoria e a prática de professores e alunos. No currículo investigado, houve vários momentos em que foram pronunciadas palestras aos alunos sobre o sistema, a fim de compreender seu papel e fortalecer suas ações⁹⁰. Além do que, no campo do Bacharelado a validação dos relatórios dos alunos acerca do estágio supervisionado ocorria somente se o professor responsável pela orientação do estágio fosse credenciado pelo sistema.

As reformas nacionais dos anos 1990, as disputas políticas e epistemológicas na área, as críticas ao modelo da Resolução de 1987 e o percurso histórico do curso convergiram nas novas Diretrizes Curriculares (Resoluções CNE/CP 01/2002, 02/2002 e 7/2004)⁹¹ para a formação inicial tanto na Licenciatura como no Bacharelado. Elas apontam para novas perspectivas na formação docente, tendo em vista um modelo de qualificação profissional que prioriza a questão da dimensão política da profissão, das competências para o exercício do trabalho e do corpo de conhecimento da área. Para tanto, um de seus aspectos centrais é a negação da concepção de Licenciatura ampliada, ou seja, foi necessária a constituição de cursos distintos e com finalidades distintas.

⁹⁰ Em certo momento da coleta de dados, o presidente do CREF/SP proferiu palestra aos discentes, enfatizando a importância do sistema e, aproveitando o ensejo, lançou candidatura à Assembleia Legislativa de São Paulo com a “bandeira” da defesa da profissão. (Fonte: panfleto distribuído aos alunos por ocasião do evento. Nele, continha, além da plataforma eleitoral, a trajetória profissional e política do mandatário do sistema)

⁹¹ A Resolução 07/2004 CNE/CES, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Resolução 01/2002 – CNE/CP, que institui as Diretrizes Curriculares para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena; e a Resolução 02/2002 – CNE/CP, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; orientando a formação profissional na área da docência, a qual se insere o profissional de EF.

O exercício da profissão foi fragmentado de vez. Influenciado por setores corporativistas (CONFED/CREF), o CNE, ao propor as Diretrizes 7/2004, consolidou a separação da formação de professores dos demais profissionais de EF, inserindo os últimos no conjunto de profissionais da área da Saúde (MOLINA NETO e MOLINA, 2003). Em relação à atuação profissional, apesar de as Diretrizes da Educação Física não fazerem distinção entre os espaços de atuação dos egressos, o órgão regulador ancorou-se nas Diretrizes CNE/CES nº 01/2002 para balizar os campos de atuação do profissional de EF, restringindo a atuação daquele que optasse pela Licenciatura ao âmbito escolar. Os outros campos possíveis para a sua atuação passaram a ficar a cargo do Bacharel, que teria como base a resolução CNE/CES nº 07/2004. O resultado tem sido o da contestação jurídica sobre essa forma de regulação e o jogo cambiante das IES privadas para atender a todos.

Com a promulgação das Diretrizes que determinam os conteúdos para os cursos de graduação em EF, consolidou-se um novo paradigma para a formação inicial de professores. Enquanto os universitários que atuarão na Educação Básica, frequentam um curso mais aligeirado (3 anos) e de cunho humanista (talvez só no papel), aos atuantes na esfera não formal (clubes, academias de ginástica, clínicas, *spas* etc.) é reservada uma formação mais longa (4 anos), ancorada em conhecimentos biológicos distribuídos em disciplinas tradicionalmente vinculadas à área da saúde. Há de se ressaltar que as Diretrizes para as Licenciaturas possibilitam cursos de 2800 horas (02/2002 – CNE/CP), enquanto que as do Bacharelado na área da saúde indicam que o curso deve ter 3.200 horas (CNE/CES nº 213/2008). Esses dados indicam uma hierarquização de saberes e do valor profissional (NEIRA e NUNES, 2009).

“Eu vim determinado pra fazer pós-graduação em Fisiologia do Exercício. Em cinco semestres nunca questioneei essas coisas. Hoje tenho várias explicações pra isso. A questão financeira não é a principal, Tem a ver com status. Tem que falar inglês, a influência do discurso médico, a dificuldade dos estudos...”

Fonte: Diário de campo. Fala proferida por aluno em aula.

A problemática não se encerra na hierarquização dos saberes e da profissão. A separação dos cursos criou dois trabalhadores distintos do ponto de vista político e ideológico. O licenciado, como uma construção capaz de tratar com a diversidade e a diferença e de reconhecer-se enquanto membro de um corpo docente, pois tem seu campo de atuação vinculado ao ensino formal seja ele público ou privado. Assim sendo, é representante de uma classe trabalhadora, passível de se inserir na luta sindical,

estudantil e da sociedade mais ampla. O bacharel, por sua vez, é uma produção multifacetada originária do neoliberalismo, que atua em campos tão distintos como distantes. É um profissional de cursos livres, logo, distante da construção coletiva de planos de trabalho ou união para a busca de soluções de problemas comuns. Sua área de atuação com as práticas corporais se insere no ramo privado, na lógica mercantil, conseqüentemente, capaz de manter posições individualistas frente aos iguais, pois vive em meio à competição por clientes. Quanto à diferença, a tendência é negá-la na sua plenitude e, para ela, projetar planos de assimilação. A diversidade interessa-lhe enquanto potenciais consumidores. O sujeito bacharel é pura fragmentação e reforça as características da governamentalidade neoliberal.

A lógica da formação do professor e do profissional da EF, no interior do curso em tela é mais complexa ainda. Assim como em tempos anteriores às Diretrizes, no interior do currículo investigado ocorre dominância do pensamento biológico e instrumental na EF. O que indica que é grande a probabilidade da manutenção das críticas à inadequação do modelo de formação do professor de EF que atuará na escolarização básica.

Fora isso, outras querelas foram criadas. A fim de dar conta das Diretrizes e de não alterar a estrutura consolidada com a sua expansão, foram estabelecidas duas grades curriculares paralelas, uma para o curso de Licenciatura e outra para o curso de Bacharelado. O que indica uma readequação do modelo 3+1. Para Alviano Jr. (2011), essa construção visa à adequação de carga horária de transferidos de outras instituições. Caso assim não fosse, poderia acarretar perda de matrículas, o que reforça o *gerencialismo*. Para garantir essa adequação, as disciplinas são apresentadas com diferentes denominações e com planos de curso que tentam apresentar certa distinção, porém são similares na essência, além de a avaliação ser única. Isso pode ser observado no plano de curso abaixo:

<p><u><i>Bacharelado</i></u></p> <p><i>Disciplina: Recreação e Jogos Cooperativos</i></p> <p><i>Objetivos Gerais: Vivenciar situações que levem a mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a condução de jogos cooperativos, com a visão global do processo de desenvolvimento social do educando, através de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras em diferentes setores sociais.</i></p>	<p><u><i>Licenciatura:</i></u></p> <p><i>Disciplina: Recreação Escolar:</i></p> <p><i>Objetivos Gerais: Utilizar a Recreação como meio de contribuição no desenvolvimento do educando, através de atividades lúdicas dentro e fora do ambiente escolar.</i></p>
---	---

<p><u>Objetivos específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Oferecer aos alunos oportunidades de vivenciar diversas experiências dentro do contexto da Recreação e do Lazer em diferentes ambientes; - Elaborar e executar programas de atividades recreativas em locais internos e externos à escola. <p><u>Conteúdo Programático:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceitos fundamentais e características básicas de Recreação e dos Jogos Cooperativos; - Perfil dos profissionais Recreacionista; - Introdução à educação ambiental; - Acampamentos e acantonamentos; - Passeios e visitas a espaços diferenciados com fim de entretenimento; - Atividades Lúdicas na natureza; - A Recreação como componente de uma Educação para o Lazer; - Atividades recreativas para as diferentes faixas etárias, brincadeiras, grandes e pequenos jogos, brinquedoteca e jogos cooperativos; - Gincanas recreativas e culturais. - Trabalho Efetivo Acadêmico (TEA) Leitura do livro: “Recreação em Ação” e textos sobre “Jogos Cooperativos” <p>Fonte: Projeto Pedagógico do Bacharelado (2011)</p>	<p><u>Objetivos específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Oferecer aos alunos oportunidades de vivenciar diversas experiências dentro do contexto da Recreação e do Lazer em diferentes ambientes; - Elaborar e executar programas de atividades recreativas em locais internos e externos à escola. <p><u>Conteúdo programático:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceitos fundamentais e características básicas de Recreação e Lazer; - Perfil dos profissionais de Recreação; - Introdução à educação ambiental; - Acampamentos e acantonamentos; - Passeios e visitas a centros de educação ambiental; - Esportes na natureza; - Atividades recreativas para as diferentes faixas etárias, brincadeiras, grandes e pequenos jogos, brinquedoteca e jogos cooperativos; - Recreação na escola, tanto na Educação Física quanto nas demais atividades escolares; e Gincanas recreativas e culturais. <p>Fonte: Projeto Pedagógico da Licenciatura (2008)</p>
--	---

Como se pode notar, na prática, além da confusão de fronteira disciplinar, percebida com a presença de campos, como, educação ambiental e esportes de natureza, os alunos frequentam um curso único, confundindo o futuro egresso quanto à diferenciação das formas de atuação profissional. Isso é corrente em toda a formação, exceção a duas disciplinas do último semestre de Licenciatura (EF no Ensino Fundamental e no Médio), das quais são dispensados os alunos que querem cursar apenas o Bacharelado. Ao concluir o curso de Licenciatura no 6º semestre, aqueles que pretenderem prosseguir no Bacharelado devem solicitar junto à coordenação do curso uma análise de currículo que justifica a equivalência da grade curricular a fim de conceder a eliminação das disciplinas em comum. Assim, eles estão aptos a continuidade de estudos, que está prevista para mais dois semestres. Para os alunos transferidos de outras instituições o processo de análise e eliminação de matérias é o mesmo.

Perfil do egresso da Licenciatura	Perfil do egresso do Bacharelado
<p><i>Para exercer suas funções profissionais na área da Educação Física o graduado do Curso de Educação Física, Licenciatura Plena, do [...], deverá ser um profissional:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Egresso de uma formação abrangente tendo adquirido conhecimentos científicos da área, bem como cultivado o hábito de estudo e de pesquisa de forma sistemática;</i> - <i>Consciente e competente no sentido de exercitar sua cidadania através de uma visão crítica da história e das questões sociais brasileiras;</i> - <i>Capaz de identificar o processo de crescimento e desenvolvimento do ser humano e sua relação com as questões de ensino-aprendizagem dos conhecimentos, para efetivar propostas de atividades físicas e esportivas, nas quais estejam os princípios de participação, ludicidade e busca da qualidade de vida;</i> - <i>Que expresse domínio das dimensões políticas, epistemológicas e profissionais constantes de sua formação acadêmica e ter competência para a elaboração, execução e avaliação de programas de atividades físicas escolares adequadas aos diferentes segmentos do ensino formal;</i> - <i>Que trabalhe dentro da interdisciplinaridade comum a outros profissionais de sua equipe, preservando as posturas éticas da Educação Física.</i> - <i>Capacitado para intervir nas mais variadas manifestações de caráter sócio-culturais, afeto aos valores nacionais, face o agregar dos valores, de criar e assimilar tecnologia, de pensar crítico e criativo e de decidir;</i> - <i>Formado para esclarecer e intervir, profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural diante de todas as situações de ensino-aprendizagem vivenciadas em sala de aula ou outro ambiente qualquer;</i> - <i>Capaz de apropriação de conhecimentos por meio de ensino, pesquisa e extensão, que permita ao graduado um domínio de</i> 	<p><i>Para exercer suas atividades profissionais inerentes à atuação do Bacharel em Educação Física o futuro graduado deverá ser um profissional:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Egresso de uma formação abrangente, tendo adquirido conhecimentos técnicos, metodológicos e científicos da área específica, bem como cultivado o hábito de estudo de forma sistemática;</i> - <i>Consciente e competente no sentido de exercitar sua cidadania através de uma visão crítica das questões sociais brasileiras;</i> - <i>Capaz de identificar o processo de crescimento e desenvolvimento do ser humano e sua relação com as questões de ensino-aprendizagem dos conhecimentos, para efetivar propostas de atividades físicas, esportivas e de qualidade de vida;</i> - <i>Que expresse domínio profissional constante relacionado à sua formação acadêmica e que demonstre competência para a elaboração, execução e avaliação de programas de atividades físicas adequadas aos diferentes segmentos profissionais do mercado de trabalho;</i> - <i>Que trabalhe de forma multidisciplinar dentro de equipes com outros profissionais da saúde, sempre preservando as posturas éticas do profissional da Educação Física.</i> - <i>Capacitado para intervir nas mais variadas manifestações da atividade física de caráter sócio-cultural e do lazer,</i> - <i>Formado para esclarecer e intervir, profissional e academicamente, no contexto específico da área, diante de todas as situações de ensino-aprendizagem vivenciadas nos locais de sua ação profissional;</i> - <i>Capaz de apropriação de conhecimentos por meio de educação continuada, buscando aperfeiçoamento e especialização em cursos</i>

<p><i>competências de natureza técnico-instrumental estruturadas a partir de uma atitude crítico-reflexiva.</i></p> <p><i>-Capaz de organizar, planejar, administrar, atuar e avaliar pedagógica, científica e tecnicamente nos âmbitos escolares dos estados atual e emergente da cultura do movimento.</i></p> <p>Fonte: Projeto Pedagógico da Licenciatura</p>	<p><i>de pós-graduação, capaz de desenvolver projetos de investigação científica e extensão comunitária;</i></p> <p><i>-Capaz de planejar, administrar, executar e avaliar ações profissionais para a população, de programas de atividade física e esportiva nos diferentes segmentos não escolares, como clubes, academias, clínicas, hotéis, espaços de lazer.</i></p> <p>Fonte: Projeto Pedagógico do Bacharelado</p>
--	--

Do mesmo modo que a grade curricular, o perfil do egresso proposto pelos dois cursos é o mesmo, alterando-se algumas palavras que indicam especificidade de local de atuação e retirando questões referentes aos discursos caros à educação, como, formação crítico-reflexiva, contexto histórico-cultural etc., como se o egresso do Bacharelado não precisasse disso e a ele bastasse apenas o domínio instrumental. Apesar desses pequenos detalhes, o que se vê é que tanto um como outro exercerão a mesma função social, pois estão submetidos aos mesmos conhecimentos durante o curso. O que contraria a determinação do sistema CONFEF/CREF, como se pode notar pelas palavras do então presidente do Conselho Federal ao referir-se à distinção entre os cursos.

Assim sendo, o Ministério da Educação – MEC e o Conselho Nacional de Educação – CNE, estabeleceram duas formações distintas: LICENCIATURA E BACHARELADO. Para que o candidato a Profissional de Educação Física faça sua escolha de acordo com seus interesses e perspectivas, alertamos que tais modalidades de formação são específicas, com aprendizagens, áreas de conhecimento e habilidades diferentes, ensejando, portanto, intervenções profissionais diversas, que não se confundam. (STEINHILBER, J. 2006, p. 19).

No curso investigado, desde os ingressantes da turma do 1º semestre de 2007, a maioria dos sujeitos obteve a dupla titulação. Se já era comum a crítica à formação esquizofrênica da EF (MOLINA NETO e MOLINA, 2003) – que formava para múltiplos campos de atuação, agora o sujeito tem a certificação duplicada dessa constituição fragmentada e monstruosa de si mesmo.

Essa situação só faz aumentar a confusão, contribuindo, de certo modo, para a manutenção de certas formas de fazer a EF no espaço escolar. Para Bracht (2003), essa é uma das questões que incidem na crise de identidade da EF, deflagrada nos anos 1980.

Dentre as hipóteses apresentadas pelo autor acerca desta crise (que ainda não foi superada), ele apresenta a questão da diferenciação, ou seja, pela diversidade de sentidos e significados que a ação do professor da EF contempla.

Por meio do exemplo relativo ao plano de curso e do perfil do egresso, vê-se como é visível que nem sempre os currículos das IES atendem às propostas oficiais. Muito menos, conseguem ser capturados pelos órgãos reguladores. Isto é, as Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Estado são recontextualizadas no *locus* de sua efetivação (BALL, 2006). Nessa recontextualização, inicialmente, há uma descontextualização, pois alguns textos são selecionados em detrimento de outros, bem como são trazidas para o debate questões e relações sociais de outras esferas sociais. Isso propicia um reposicionamento das opiniões diante do discurso do Estado, estruturando o campo da recontextualização. Em meio a esses conflitos, abre-se espaço para a atuação da ideologia e a hibridização de discursos (STOER, 2002). Como coloca Ball (1998), as políticas curriculares não conseguem se efetivar de fato.

O que se percebe é que a constituição do currículo é fruto de variados vetores de força a respeito do que venha a ser Educação Física, dos campos de sua atuação profissional e da visão de homem e sociedade por parte dos sujeitos que o elaboram e que nele atuam. Sem esquecer que tudo isso é interdependente dos interesses institucionais, que articula o currículo de cada curso as suas metas. O Frankenstein está em ação. Ou seja, o que se tem é um currículo organizado por conhecimentos distintos, interesses diversos, muitas vezes antagônicos, e não fruto de um amplo debate coletivo acerca das necessidades para a atuação docente e das implicações ideológicas e políticas de qualquer proposta curricular. Tal e qual na leitura popular, criador e criatura se hibridizam, pois o currículo Frankenstein também é uma criação monstruosa.

Essa linha de pensamento encontra respaldo nos estudos de Mendes (1999) e Alviano Júnior (2011). O primeiro, em pesquisa realizada antes da promulgação das Diretrizes, afirma que, além da influência das políticas públicas, a construção do currículo é marcada por interesses pessoais e de grupos, no qual estão presentes várias relações de poder, voltados para obtenção de vantagens e hegemonias sobre outros. Estas relações envolvem visões sobre formação de professores, currículo e EF, a estruturação burocrática das instituições, entre outras, que acabam por criar maneiras específicas de pensar a seleção e a organização do conteúdo escolar. Em suas investigações, pós-Diretrizes, o segundo pesquisador constatou que a construção do currículo, ancorada na concepção de liberdade, flexibilidade e autonomia, é consubstanciada por relações de poder entre os pares que o elaboram e atende a

interesses pessoais em detrimento de qualquer demanda socioistórica. Essas análises indicam que os docentes promovem ações que escapam em muito às formas de regulação elaboradas pelo Estado.

Se por um lado, pode-se afirmar que a proposta das novas Diretrizes evidencia avanços significativos na construção de uma identidade profissional docente, por outro, elas, além das traduções realizadas em cada IES, causam preocupação mediante o excesso de competências técnicas elencadas no documento. Visível está que o palco das reformas do ES e da EF anunciam a cena do primado do “saber fazer” dirigida pelas reformas do Estado e produzida pelas interferências globalizantes.

Como anunciado, a “mão invisível do mercado” e do ideário neoliberal também incide nas coordenadas do mapa da EF local. Além das forças do sistema que regulamenta sua profissão, as Diretrizes citadas também aplicam forças neoliberais sobre o currículo. Elas afirmam que o importante não é o conhecimento do professor sobre o seu trabalho e sim saber transformá-lo em prática. O que importa é o conhecimento utilitário, pragmático. O discurso presente nas Diretrizes para a formação dos professores gira em torno da eficiência, das competências, da produtividade, da qualidade, enfim, discursos sintonizados com a teoria da eficiência social do início do século XX, que tanto influenciaram a educação e que ganham outros contornos nestes tempos.

Estes conceitos, agora transpostos sem ressignificações do campo da administração empresarial pós-fordista para o ES, colonizam os processos educativos e incidem em ações pedagógicas pautadas no ensino de técnicas para atuação direta no mercado de trabalho, bem ao gosto do raciocínio custo-benefício. Competência deixa de ser um simples saber fazer, para consolidar-se como um saber fazer necessário ao capital. Oferece-se o “conhecimento útil” para o exercício da profissão. É interessante notar que as Diretrizes apresentam o discurso de competências associado ao discurso de cidadão crítico, semeando o Frankenstein. A incorporação deste conceito à elaboração das propostas de reformas curriculares, logo, dos documentos citados, visa, por um lado, a apropriação de uma temática simpática e valorizada no discurso pedagógico a fim de legitimar sua efetivação e, de outro, minimizar a potencialidade do discurso crítico, pois a ideia de criticidade é obscurecida pela ênfase no discurso eficientista das competências (LOPES, 2002). Creio que estas ideias reforçam a permanência nas aulas que compõem a formação inicial do professor de Educação Física de conteúdos desvinculados das suas relações de saber-poder e discursos valorizando o seu pragmatismo.

As discussões acerca dos currículos presentes na formação inicial, dos efeitos das Diretrizes para a formação docente e dos processos de recontextualização avançam por trilhas tortuosas. A manutenção de disciplinas tradicionais no currículo garante padrões de estabilidade aos docentes, evidenciando algumas relações de poder. No caso do currículo do curso da EF investigado, isso é evidente diante da presença dominante da maioria das disciplinas que acompanham a área há tempos, conforme já foi abordado no início desta seção, independente das transformações sociais, das novas leis e diretrizes. Atualmente, o currículo alvo pouco contempla disciplinas da área das Humanidades⁹² e apenas quatro disciplinas abordam questões específicas de Licenciatura, com carga horária total de 220 horas, ou seja, menos de 10% da carga total do curso (2.944 h). A questão pedagógica refere-se ao ato de ensinar, em grande parte dos momentos, os alunos e as alunas a fazerem a prática esportiva, rítmica e gímnica.

O fenômeno é evidenciado, também, na relutância docente quando se fala em substituir o atual *status quo*. Analisando os espaços atuais de formação inicial na Educação Física, observa-se que o corpo docente acadêmico sofre influência de múltiplos campos disciplinares. Em geral, há especialistas da área da Saúde, do Esporte, da Psicologia e, nos últimos tempos, da área de Marketing, bem raros são os professores que, mesmo atuando em cursos de Licenciatura, possuem formação na área da Educação ou nela se especializaram. Geralmente, os docentes concentram seus focos de pesquisa (quando são pesquisadores) e atividades acadêmicas em outros campos, como a esfera esportiva ou de academias, estabelecendo pouca ou nenhuma relação com as questões da Licenciatura. O que não é diferente no curso da EF em evidência.

No curso alvo da investigação, além dos profissionais da saúde já citados, o corpo docente se completa por: especialistas em Administração Esportiva, em modalidades esportivas e gímnicas específicas; pós-graduados em Direito, em Ciências da Comunicação, em Ciências da Religião, em Ciências do Esporte, em Ciência da Motricidade Humana. Alguns atuam como técnicos em clubes esportivos, no CEU⁹³ e em academias de renome; há os que trabalham em outras IES e, também, um que mantém a atividade de árbitro em confederação esportiva e outro a de assessor em direito tributário. Do campo da Educação, há apenas dois pós-graduados, sendo que um deles defendeu tese para a promoção de prática esportiva como política pública para população em geral, isto é, estudos fora do âmbito escolar. O outro estudou a construção

⁹² Caracterização da EF, Ética da relação aluno/professor, Psicologia.

⁹³ O Centro Educacional Unificado é uma instituição implementada pela prefeitura do município de São Paulo que, para além da educação básica, oferece à comunidade circunvizinha atividades culturais, dentre elas o ensino de esportes, dança, lutas e oficinas diversas.

da identidade e da diferença no currículo esportivo, no âmbito escolar. No total, mais da metade do corpo docente é composta por especialistas que obtiveram sua titulação em programas *lato sensu* em instituições privadas⁹⁴.

As análises acima ganham maior destaque pelo fato que boa parte dos professores (15) que atuam no curso que acolheu a investigação licenciou-se à época da expansão da EF nas décadas 1970/1980, caracterizada pelo modelo de formação esportiva de cunho biológico e em IES privadas (11). Por sua vez, a lógica permite inferir que os que obtiveram sua graduação nos anos 1990/2000 (15), tanto nas IES privadas (12) como nas públicas (3)⁹⁵ foram orientados por professores que atuaram ou se formaram à época citada. Ou seja, pode-se inferir a partir desses dados que as críticas realizadas aos efeitos da formação dos anos 1970 podem não ter sido superadas ou, talvez, tenham sido redimensionadas. Fatores que facilitam a recontextualização dos discursos oficiais e a incorporação dos discursos dos benefícios da atividade esportiva e do combate ao sedentarismo sem questionamentos.

O que se tem é uma maquinaria em ação associada ao governo de corpos eficazes, produzindo uma realidade cuja necessidade é a de garantir o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo dos alunos com quem os futuros egressos vão trabalhar expressos nos ideais de desempenho físico, racionalidade científica, competitividade, meritocracia e qualidade de vida. Ou seja, práticas que reforçam a individualidade e produzem um padrão correto de ser, o que pode impor ao sujeito necessidades de adequação a esse padrão a fim de escapar da possível condição de aberração. Por outro lado, qualquer questão relativa aos problemas atuais da sociedade multicultural e recorrentes no “chão da escola” tende a escapar e ficar à revelia frente a esses aspectos. Restará ao futuro professor toda a culpa pela ineficiência produtiva.

Estão dadas as condições para que o currículo abra suas portas para que os discursos do consumo e da *performatividade* adentrem sem o menor pudor e constrangimento, bem como, sem nenhum estranhamento. Na trama entre as políticas públicas, a expansão do ES privado, a constituição do currículo da EF e seus processos de recontextualização, os alunos-monstros são gestados. E, assim, o Frankenstein vai mostrando as ferramentas e peças que utiliza para a criação do seu monstro, e nestes termos, ele vai se moldando, se constituindo.

⁹⁴ Composição do corpo docente: (34) professores – (5) Doutores – (11) Mestres – (18) Especialistas. Composição por graduação: (27) Educação Física; (1) Esportes; (1) Psicologia; (1) Nutrição; (1) Veterinária e Biologia; (1) Fisioterapia; (1) Odontologia; (1) Ciências Biológicas. Alguns professores de EF possuem mais de uma graduação, como: (2) Pedagogia, (2) Direito, (1) Filosofia e (1) Fisioterapia. **Fonte:** Relação de docentes do curso alvo.

⁹⁵ Dos três formados na IES pública, um deles graduou-se em Odontologia.

Neste fim de século, os monstros proliferam: vemo-los por todos os lados, no cinema, na banda desenhada, em *gadgets* e brinquedos, livros e exposições de pintura, no teatro e na dança. Invadem o planeta, tornando-se familiares.

Cessarão, muito em breve, de nos parecer monstruosos e ser-nos-ão até simpáticos, como já acontece a tantos extraterrestres das séries de televisão. Havemos de falar então da “monstruosidade banal”, como se fala agora da “violência banal” — o que constitui, precisamente, uma aberração (GIL, 2000, p.167).

Na seção seguinte, traço um paralelo entre as reformas do ES e a implementação de práticas de aspectos substantivos e epistemológicos no interior da instituição e no currículo da EF. Tenciono fazer vir à tona a produção de discursos, nos quais aportes da mídia, do consumo, das políticas globais e da educação se hibridizam no intuito de atrair e manter seus sujeitos em seu interior. Bem como, inferir as implicações destas práticas e de seus discursos na formação da identidade dos sujeitos universitários em tempos de comodificação e marketização da sociedade, dos currículos e dos sujeitos.

5.2 - Segunda Cartografia - O território da instituição: surge a criatura

A “universidade, de criadora das condições para a concorrência e para o sucesso no mercado, transforma-se, ela própria, gradualmente, num objeto de concorrência, ou seja, num mercado” (SOUZA SANTOS, 2010, p.26).

Nesta seção, procuro traçar uma cartografia acerca de algumas questões que marcam a instituição lócus desta investigação. A intenção é identificar aspectos substantivos da cultura local a fim de decodificar como eles estão relacionados com as transformações *glocalizadas* que incidem em mudanças das formas de provisão do setor público e da sociedade civil. O mote central é problematizar como a IES assume o caráter de um dispositivo pedagógico ao fazer circular discursos (morais, profissionais, científicos, econômicos, filosóficos), ao promover práticas, ao definir a organização do espaço e a distribuição do tempo, ao dirigir para determinadas finalidades as decisões pedagógicas e administrativas. A IES coloca em operação uma série de tecnologias que introduzem novas formas de regulação dos sujeitos e influenciam a constituição das identidades dos estudantes, dos professores, da Educação Física (EF) e do Ensino Superior (ES).

Como qualquer instituição social, esta apresenta algumas características particulares e outras bastante comuns que atuam sobre as formas de regulação dos

sujeitos, constituindo novas formas de subjetivação e novas identidades. Entre suas especificidades, saliento a seguir o que julgo importante para compreensão do chão em que se deu a investigação. Reitero que outras práticas poderiam ser escolhidas e esquadrihadas.

Primeiro, descrevo algumas características estruturais. Começo pela descrição da localização e do espaço físico por entender que, além de servir como referência e estratégia de marketing, o espaço físico da instituição (de qualquer instituição) é constituinte de identidades. Ele transmite significados em meio aos discursos saturados por poder e possibilita práticas que regulam as ações dos sujeitos.

Segundo, destaco seu público-alvo, os custos dos cursos e a oferta de horário para a consecução dos estudos. Aqui traço uma análise destas questões relacionando-as com as formas elaboradas pela instituição para a permanência de seus sujeitos-alvo e as mudanças que permeiam o ES.

Terceiro, destaco a sua função social, os seus diferenciais anunciados e a maneira como estes são efetivados e divulgados para a comunidade. Desses, desprendo seus departamentos e projetos, cujas ações promovem novas formas de subjetivação nos sujeitos envolvidos. Por fim, abordo as práticas avaliativas normatizadas para todos os sujeitos da instituição. As análises desses segmentos são permeadas pelos aspectos substantivos e epistemológicos que incidem sobre as práticas que ocorrem no interior do currículo de formação da EF.

Parece que esses são os aspectos centrais que funcionam como forma de pedagogia cultural e dão vida ao dia a dia da instituição e do currículo investigado, logo, de sua cultura local, que coloca em circulação uma economia de privilégios em uma teia de significados que visa o funcionamento de certo circuito de poder no seio da sociedade. Mediante essas tecnologias tenta-se a construção de formas de influir, moldar e regular a maneira como os sujeitos dessa instituição agem em seu interior e preparam-se, adéquam-se para vida em sociedade. Enfim, são aspectos que constroem novas formas de subjetividade, são tecnologias da *governamentalidade* neoliberal.

5.2.1 - A cartografia do *campus*: a cerca do monstro.

A instituição está situada em um dos muitos bairros de São Paulo que vêm passando por transformações decorrentes da substituição do setor industrial pelo setor de serviços. Isso fez com que muitas áreas de grande porte fossem transformadas em outros espaços. É comum, neste momento, o surgimento nos arredores de condomínios,

centros empresariais, hotéis, centro de convenções, casas de espetáculos e de eventos. Foram essas mudanças que possibilitaram a sua expansão física.

O *campus* conta com excelente infra-estrutura e área verde privilegiada. No seu Portal da internet, as imagens das instalações são colocadas em primeiro plano frente aos *links* de acesso às demais informações institucionais. Os *folders* e encadernações informativas apresentam fotos que destacam essas qualidades. Do lado de fora, a sua entrada é marcada por duas colunas que representam o logo institucional e trazem consigo o significado de aproximar o aluno do conhecimento⁹⁶. Em seguida, as pessoas que adentram seu espaço interior se deparam com alamedas arborizadas por espécies vegetais como pinheiros, palmeiras e jabuticabeiras, entre outras. Há jardins ornamentais, quiosques e a presença de pavões e saguis. À noite, as árvores recebem iluminação especial. A sensação de estar em um lugar tropical é marcante.

Em meio ao verde, há lugares para estudo, encontros e shows. Esses se estruturam com mesas e bancos de madeira para grupos de alunos, com iluminação focal, aquecedores a gás e uma pequena concha acústica para apresentações artísticas. Um xadrez gigante cercado por arquibancadas de madeira e iluminado por lamparinas em formatos de tochas que se mantêm acesas à base de óleo de citronela, marca outro espaço de encontro. Em um recanto, o oratório de Nossa Senhora ilustra a presença católica de origem europeia dos fundadores. Além dessas, três praças de alimentação, uma fonte com iluminação especial e piscina semi-olímpica aquecida – situadas em local de destaque, e o amplo e equipado teatro completam a cena de um lugar aprazível de convivência. No entorno da área central encontram-se: uma agência bancária; a sede da Atlética, com sua loja de roupas e acessórios com a marca da instituição; dois laboratórios de informática; a clínica de fisioterapia, voltada para o atendimento comunitário; a central de atendimento ao aluno com seu imponente lustre de cristais, e várias salas de aula, com as janelas voltadas para o espaço verde. No total são 7.840 m² de áreas horizontalizadas de convivência, além das 61 salas de aula de tamanhos variados e equipadas com aparelhos de data-show. Tudo e todos posicionados sob os olhares atentos de câmeras de vigilância.

O curso de EF também é privilegiado. Além da piscina já citada, o curso dispõe de laboratórios de microbiologia, anatomia e fisiologia (partilhados com outros cursos da área da Saúde); salas para atividades rítmicas, gímnicas e de artes marciais; ginásio poliesportivo coberto, assoalhado e iluminado, com capacidade para 600 pessoas sentadas em cadeiras, placar eletrônico e sistema de som; pista de atletismo, iluminada

⁹⁶ **Fonte:** diário de campo - explicação concedida pelos gestores ao corpo docente.

com lâmpadas de LED, instaladas ao rés do chão; academia-escola equipada com equipamentos de musculação e para atividades aeróbias, além de ampla disponibilidade de assessorios para a execução das atividades práticas características do curso.

Qualquer instituto educacional também é uma estrutura arquitetônica, e toda a construção apresenta uma intencionalidade e, além disso, é uma obra de arte, uma finalidade em si mesma. Nesta duplicidade, os aspectos físicos presentes nas instituições educacionais transmitem significados às vezes mais fortes do que os conteúdos apresentados por professores ou materiais didáticos.

A arquitetura e as demais instalações de qualquer construção podem remeter à ideia de moderno ou ultrapassado, de agradável ou desagradável, de abandono ou cuidado, de brega ou *kitsch*, entre tantas. Ou seja, podem nos levar a processos distintos de significação. Ao elaborar espaços e dispor objetos, a arquitetura de um lugar pode instituir, pela sua materialidade, representações que facilitam/determinam relações de uso, de permanência e circulação de indivíduos e grupos, criando hábitos e veiculando/interditando práticas e discursos. Em suma, as práticas de uma dada cultura também sofrem intercorrências da arquitetura do lugar. Com isso, as relações sociais presentes em espaços diversos agrupam as identidades, marcam e excluem as diferenças, isto é, classificam, hierarquizam e selecionam sujeitos, gestos e modos de ser. Para Almeida e Rocha (2009), as lembranças que trazemos dos momentos vividos na escolarização estão intimamente articulados com o espaço escolar e seu entorno.

O espaço descrito do *campus* sofreu modificações recentemente, gerando reconhecimento estético e intencional por parte da comunidade. Os alunos e a própria instituição passaram a ampliar e inovar ali as práticas sociais. Institucionalmente, promovem-se homenagens a atletas-estudantes subsidiados, que venceram competições nas modalidades que praticam, além de atividades lúdicas, divulgadas por meio de mensagem eletrônica para toda a comunidade, como, por exemplo: shows artísticos, desfile de escola de samba, rodas de capoeira, paredes de escalada, trampolim acrobático, atividades circenses e outros eventos que passaram a compor a cena com mais frequência. Tudo isso frequentado aleatoriamente por verdadeiros enxames.

Bauman (2008a) explica que na modernidade líquida o enxame tende a substituir o grupo. No enxame não há líderes, hierarquia de autoridade e estrutura de poder. Seus membros se reúnem, se dispersam e se juntam novamente de uma ocasião para outra, por motivos diferentes e atraídos por alvos mutáveis. É um agregado de unidades que se unem e reproduzem padrões de comportamento semelhantes em torno do mesmo fim com a sensação que escolheram suas opções livremente. A profusão de ofertas lúdicas

em tempos e horários variados tende a fragilizar grupos, atraindo e dissolvendo rapidamente os enxames interessados em coisas variadas.

Outro detalhe desse jogo de sedução é a ocupação dos horários de aula pelas atividades sociais. Fundem-se aqui intenções e temporalidades distintas, ocasionando para alguns sinais de perigo no tocante as aulas e para outros momentos de descontração em um ambiente historicamente marcado pela rigidez.

**CONVITE PARA OS NOSSOS ALUNOS DA
MADRUGADA – MANHÃ – TARDE E NOITE**

A supercampeã ESCOLA DE SAMBA MOCIDADE ALEGRE pisa novamente a “passarela do [...]” para mais um show de samba e muita energia positiva.

DATA: 26 de março de 2010, sexta feira

LOCAL: Campus [...]

HORÁRIO: teremos AULA NORMAL, nesse dia, até às 21h, SEM INTERVALO, e depois a exibição da MOCIDADE ALEGRE

Fonte: mensagem eletrônica enviada à comunidade

A estrutura do *campus* e as ofertas de atividades fizeram com que muitos alunos aumentassem seu tempo de permanência, formando rodas de bate-papo e grupos de estudos para além dos momentos de aula e de avaliação. Para Rocha (2000), o espaço delimita a distribuição das pessoas, permite ou interdita práticas sociais, valoriza e descarta artefatos, em suma, a arquitetura de uma instituição escolar pode ser considerada uma forma silenciosa de ensino. Para a autora, a arquitetura escolar é capaz de disciplinar os corpos. No caso, uma disciplina menos incômoda, menos conflituosa e com mais liberdade, logo, com mais poder para regular o comportamento conveniente aos interesses institucionais e, quiçá, econômicos, políticos e sociais, enfim, globais. Como explica Dean (1999, p. 165, *apud* VEIGA-NETO, 2000, p.191), a liberdade do sujeito é uma condição para a sua sujeição, pois:

O exercício da autoridade pressupõe a existência de um livre sujeito de desejo, necessidade, direitos, interesses e escolha. Todavia, sua sujeição é também uma condição para a sua liberdade: para que possa agir livremente, o sujeito deve ser antes conformado, guiado e moldado para tornar-se alguém capaz de exercer responsabilmente sua liberdade num sistema de dominação. Sujeição e subjetivação estão uma ao lado da outra. Uma é a condição para a outra.

Nesse bojo, os estudos institucionais elaborados para o desenvolvimento de projetos de captação e manutenção de alunos indicam que a relação ambiente/clima é citada pelos alunos como um dos aspectos favoráveis e diferenciais da instituição. Revelam que o espaço físico agradável transmite-lhes a sensação de estarem em um espaço acolhedor e em um clima de convivência. Tudo isso reforça um ambiente de confiança, pois, mesmos alguns estudantes revelando perceber a intenção de cativar clientes, eles se sentem cuidados e valorizados.

O cuidar fica evidente nos primeiros passos dos ingressantes na instituição, sejam eles alunos novos ou transferidos. Se for verdade que a “primeira impressão é a que fica”, há enorme esforço institucional para que isso aconteça. É uma questão estratégica. A primeira semana de aula é reservada apenas para esses alunos. Acontecem eventos de acolhida aos novatos que englobam: pronunciamento do Reitor, que explica os princípios filosóficos da empresa, bem como o comprometimento dela com a formação acadêmica; atividades de integração, visando à descontração e socialização dos recém-chegados; *tour* pelo *campus*, a fim de que os alunos conheçam a “sua” nova casa, nela se sintam à vontade e com vontade de permanecer. Ao longo das primeiras semanas, esse clima é mantido com a presença de pessoas disponibilizadas no pátio para atender as dúvidas dos ingressantes.

Prezadas Professoras, Prezados Professores

Para conhecimento, manifestação de alunos ingressantes sobre a importância estratégica do acolhimento [...].

“Estou muito impressionada com a atenção que recebi. O que tenho a dizer é que minha vontade de cursar o [...] aumentou mais ainda. Explicação muito boa sobre o curso que o professor [...] nos passou. (...) Estou muito feliz!! Parabéns a todos que administra a [...]. Excelente trabalho.

“Bem estava meio insegura, pois vim através de transferência, e a turma já se conheci...espero ser tão bem recebida pela turma como pela facul, e realmente me dedicar, conhecer novas pessoas...e aproveitar os melhores anos de minha vida, q é cursar uma faculdade!!!hehe toooooo animada...

“A recepção aos calouros foi simplesmente ótima, estou me sentindo muito segura em voltar a estudar depois de tanto tempo longe, parabéns [...], e obrigada pelo carinho, espero q continuem assim....rs....!!!”

Fonte: mensagem eletrônica enviada aos professores, comentando a reação dos alunos em relação à acolhida.

Os estudos de Sales e Passos (2008) demonstram que as aparências dos prédios escolares suscitam representações de qualidade para quem passa em frente ou frequenta esses espaços. A qualidade da estrutura física denota outros indicadores de qualidade, como, professores bem remunerados, formação humanista, modernidade, cuidado com o meio ambiente. A lógica apresentada pelos seus entrevistados é que se há cuidado com o ambiente, também há com os demais itens da instituição. E isso não é diferente na instituição que acolheu o estudo.

“Ao entrar aqui, notamos que o [...] preserva e valoriza o meio ambiente”

“Também acho o projeto deste campus muito interessante, me faz pensar em estudar com qualidade de vida”

Fonte: portal da internet – depoimentos de alunos proferidos na atividade de acolhida.

Ao espaço soma-se a privilegiada localização. A instituição está sediada em uma avenida de grande movimentação de transeuntes, tráfego intenso, com corredor de ônibus que liga o centro da cidade aos bairros periféricos de grande adensamento populacional. Além de estar próxima a um terminal de ônibus, que permite integração com outros sistemas de transporte público, essa localização é percebida como um facilitador para a captação de alunos por parte dos gestores e de acesso pelos estudantes.

O fato de o *campus* estar situado em área de grande circulação de transporte faz com que os estudantes circulem em meio aos seus exames nos horários de início e término das aulas. A presença na parada de ônibus ou na caminhada mais longa até o Terminal possibilita momentos de identificações. Nesse movimento, os alunos criam novas redes de relacionamentos e ainda lhes permitem estender o horário das aulas nos longos deslocamentos que fazem no percurso para casa e para o trabalho. Almeida e Rocha (2009) afirmam que o pertencimento ao espaço escolar e seu entorno são basilares na constituição dos sujeitos. Acrescento que lembranças, percepções e pertencimentos dependem das relações de poder que os sujeitos experimentam em sua cultura. Esse pensamento conduz a noção de que toda experiência humana não é natural, ela é significada. Ou seja, nessa movimentação envolta por significados comuns, os sujeitos colocam em circulação valores quanto à instituição que frequentam e aos modos como ela administra o espaço e as relações sociais, ao ES, aos cursos que realizam, aos docentes que os assistem, aos modos de ser de determinada carreira profissional, aos desejos de futuro e profissionalismo constituindo e constituindo-se numa dimensão axiológica do estar no ES.

Para Foucault (1992a), desde o final do século XVIII, a arquitetura se articula com os problemas do crescimento urbano. Para ele, anterior a este período, as edificações, como, fortalezas e castelos, manifestavam o poder. A partir do período citado, ela é utilizada para resolver problemas do espaço em relação ao crescimento da população, tencionando objetivos políticos e econômicos. Ela se torna uma forma de exercício de poder. A articulação entre arquitetura e educação, e entre estas e a globalização apresenta múltiplas dimensões que podem ser tecidas em conjunto, uma vez que ambas são, também, isoladamente, multidimensionais. Não há razão para esquadrihar todos os possíveis efeitos da arquitetura local sobre seus sujeitos. O objetivo principal da menção é perceber esses espaços como conceitos arquitetônicos que têm uma intenção. E isso permite visualizar formas de *governamento*.

Ao articular a representação que a arquitetura da área central do *campus* pode significar com as questões emergentes da reforma do ES, entendo que a configuração de um lugar agradável, preservado, não apenas produz a identidade do local, remetendo à representação de qualidade, de clima agradável e de boa convivência. Ela apresenta uma história social e política. E assim sendo, afeta de diversas formas alunos, gestores, colaboradores⁹⁷ e visitantes. A arquitetura projetada funciona como eficiente mecanismo regulado por uma linguagem discursiva e não discursiva que impõem um jogo de verdade a esses indivíduos, objetivando-os, normatizando suas ações nesse espaço. Ao mesmo tempo, essas linguagens os subjetivam, pois os fazem falar de si mesmos e produz uma verdade acerca de uma consciência de si (FOUCAULT, 1993). A presença, a circulação de sujeitos e de seus exames que o *campus* propicia, favorece a construção da identidade do local e dos seus sujeitos.

Os espaços planejados surpreendem pela sua proposta lúdica, com ares de informalidade e descontração que transbordam nas relações e práticas sociais que ali ocorrem. No entanto, não é surpresa que este movimento cresce em importância na arquitetura dos espaços de trabalho das grandes corporações. Hoje é comum que elas invistam na produção de salas temáticas direcionadas às reuniões, recantos paradisíacos para a alimentação, espaços agradáveis para acolher os interessados em seu produto, áreas apropriadas para o lazer, à prática esportiva e gímnica em geral, descanso, jogos, massagens etc.⁹⁸. Assim como vem acontecendo nas empresas, na instituição fica

⁹⁷No *gerencialismo* empregado pela instituição, funcionários, professores e fornecedores são denominados colaboradores.

⁹⁸ Ver *O Globo Digital* – 22/09/2008.

impossível fazer distinção entre os diversos objetivos desses espaços, pois, por lá, os sujeitos trabalham, produzem e também têm momentos de lazer.

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

Como identificação de qualidade, a arquitetura planejada traz consigo o sentimento de pertencimento à instituição. Esse sentimento é fomentado com a intenção de salvaguardar uma relação duradoura e confiável entre a instituição e seus alunos, maximizando interesses que envolvam afeto e economia. Isso significa o cuidado em manter esse relacionamento. Por outro lado, para os alunos o espaço pode representar, além do investimento em uma formação superior de qualidade legítima, valorizada e potencialmente promissora, um percurso da vida permeado pelo prazer e o reconhecimento. O resultado dessa operação se obtém com a fórmula que produza melhores resultados para ambos, tanto em termos profissionais e financeiros, como em termos de satisfação e expectativa de viver melhor.

“O [...] trabalha de forma diferenciada e incentiva o uso de meio de transporte sem poluente, disponibilizando em sua unidade estacionamento gratuito para bicicletas. Você que mora próximo ou em locais de fácil acesso poderá substituir seu meio de transporte convencional por bicicleta e economizar com estacionamento e transporte. Faça as contas 1 mês indo de bicicleta equivale a redução do custo universitário e reduz em 70% a possibilidade de abandono do curso por questões financeiras, além de proteger contra várias doenças, realizar exercício físico diário e não se estressar com o trânsito da cidade. (...) Viva o bem estar, livre-se do trânsito e curta a natureza”.

Fonte: mensagem postada por aluno no facebook da instituição e divulgada por mensagem eletrônica.

Nessa operação, nota-se a concepção atual de transformação tanto do ES como do trabalho, pois está evidente que essa instituição procura romper com os padrões tradicionais de ambiente que marcaram tanto o ensino acadêmico como o próprio mundo do trabalho. O corolário necessário deste discurso é a rejeição de outro: o da conformação do homem à estrutura da sociedade. Ao que tudo indica, inserir sujeitos

em ambientes sedutores, aprazíveis, pode destituir o sentido de sofrimento e obediência que os velhos padrões sociais produziam nesse espaço social. Instaurar o sentido de alegria, liberdade, direito, vontade individual, aliados ao discurso da qualidade total e da qualidade de vida parece alimentar um novo sonho em que se vislumbra uma vida melhor. O que pode significar promessas de esperanças para o futuro trabalhador. Nesse ambiente, estudo, trabalho e formas de socialização são ressignificados.

Mais do que ajustar corpos à produção, tornando-os úteis e dóceis em suas ações políticas e sociais, como Foucault (1993) abordou em seus estudos sobre as instituições disciplinares, ou o possível abrandamento das tecnologias de confinamento substituídas pelo panopticismo constante instaurado pelos circuitos internos de TV, como propôs Bauman (1999), a arquitetura planejada em análise vai além. Ela é aqui compreendida como estratégia que cria afetos pela lógica de gerenciamento elaborada pelos mercados de consumo (BAUMAN, 2008a). Ela é aqui compreendida como uma forma de pedagogia cultural capaz de ensinar a maneira correta de acolher, conviver, estar. Ela é aqui compreendida como mais uma tecnologia capaz de produzir uma nova identidade na contemporaneidade: o *sujeito-cliente*⁹⁹.

5.2.2 - O sujeito-cliente: o monstro mostra a sua face

O sujeito-cliente é uma construção das políticas culturais atuais que regulam a conduta da vida pública e privada. Sua construção está minimamente relacionada com a cultura e o poder, pois são estes que regulam suas práticas no interior das instituições e na sociedade mais ampla. Ele entra em jogo, substituindo a concepção de sujeito essencializado, centrado, estável e protegido sob o guarda-chuva do Estado Nação, que anteriormente lhe dava uma sensação fixa de pertencimento. Agora, ele está no jogo da globalização, solapando a noção que existe uma identidade nacional capaz de unificar seus membros. Se a identidade nacional fazia obscurecer as diferenças de gênero, classe, raça etc. de seus sujeitos, diante da globalização esse aspecto ganha outros contornos e fins. O sujeito-cliente é um ser global, e como expõe Hall (2003, p. 73), “as identificações globais começam a deslocar e, algumas vezes, a apagar, as identidades nacionais”.

Essa identidade do sujeito é mais um efeito das mudanças paradigmáticas que transformaram a retórica do capitalismo da produção para a do consumo, condicionada

⁹⁹ Expressão apresentada por Veiga-Neto (2000).

pelo deslocamento da responsabilidade da organização da vida pública do Estado para o mercado. A identidade fornecida pelo Estado Nação era custosa e conflituosa, em função dos gastos com a vigilância, o disciplinamento, a organização e a regulação do corpo do trabalhador. Por outro lado, a administração da identidade do sujeito-cliente é dada a ele próprio por meio de discursos tipo: “faça você mesmo”. Afinal, o mercado, ao contrário do Estado, não quer gastar com seus sujeitos. Quer, sim, ganhar com eles. Nesse caso, não há especificidade acerca de quem eles são. A sociedade do consumo não está preocupada com as questões de identidade de gênero, classe, raça etc. Nela, essas políticas de identidade se apagam. O que importa são sujeitos capazes de consumir.

Para que sua ação social se efetive, o sujeito-cliente vivencia a concepção de liberdade individual. Esta uma tática/técnica vital para a forma de governo do Estado e dos sujeitos produzida pelo neoliberalismo. O ponto central atual, que tem gerado uma sobrevalorização extrema do individualismo, é a crença em que cada um pensa que é livre para fazer suas escolhas. A questão passa a ser como regular esse sujeito. Por essa via, a lógica neoliberal cria condições para que o “governo da sociedade”, característico do liberalismo, passe para o “governo dos sujeitos”, característico do neoliberalismo (VEIGA-NETO, 2000).

Se já não bastava dizer que a competição é uma característica dos viventes, agora se propaga que o ser humano é possuidor da capacidade de escolha, e que esta também lhe é inerente. O discurso religioso do livre arbítrio foi incorporado aos discursos do mercado. Oferecem-se infinitas possibilidades de aquisição, participação e consumo. É por aqui que o sujeito se completa (identifica-se) com os objetos produzidos pela atividade econômica de produção, seja um produto, uma mensagem, um serviço, etc.. É por aqui que o corpo, as práticas corporais, a convivência entre as pessoas, a educação, o ES, a EF etc., ganham novos significados.

Para saber exercer a possibilidade de livre escolha é fundamental saber fazê-las e, para tanto, é preciso aprender a combinar múltiplos critérios de escolha (VEIGA-NETO, 2000). E isso, em conjunto com outros setores da sociedade, a escolarização vem fazendo desde a mais tenra idade¹⁰⁰, sendo que no ES privado isso é mais enfático, pois ao preparar o sujeito para atuar no mercado de trabalho, ajusta-se seu modo de servir-se dele e mantê-lo em vigor. Afinal, na capacidade de escolha está implicada a

¹⁰⁰ Bujes (2002) apresenta instigante tese sobre o modo com que os infantis vão se subjetivando nessa lógica. Vale a pena também conferir os estudos de Walkerdine (1999) sobre a relação das pedagogias construtivistas com a lógica neoliberal.

capacidade de competir. É aqui que se articula o sujeito de direito com o sujeito de interesse, aquele que tem a liberdade de iniciativa, que Foucault aborda no *Nascimento da Biopolítica*. Ao colocar em circulação seus interesses individuais, o sujeito-cliente defende seus direitos e confronta-se com os direitos do outro. Esse processo termina por proporcionar mais competição entre os interessados, gerando maior potencial de produção. Quando dois indivíduos se opõem, forma-se o grande jogo de interesses (FOUCAULT, 2008a). Desse modo, competir passa a ser a palavra de ordem em qualquer segmento, público ou privado, recheada, no entanto, por discursos de ética¹⁰¹. O sujeito-cliente participa livremente dos jogos de competição e à medida que compreende que fazer melhor suas próprias escolhas torna-o mais competente, sente-se melhor e insere-se com galhardia na sociedade contemporânea.

Aprender ou conhecer critérios de escolha não basta. Para saber combiná-los, para decidir o que pensa ser melhor ou mais conveniente para si, o sujeito-cliente também tem que ser alvo de uma infinita gama de estímulos, sugestões, apelos, seduções etc. (VEIGA-NETO, 2000). O problema não para por aí, pois, as interpelações que o atingem e os cenários em que atua mudam a todo o instante¹⁰². Como argumenta Hall (2003, p.13), “esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”.

O sujeito-cliente alvo da instituição são os representantes das classes sociais C, D e E, aqueles que compõem a maior demanda por vagas no ES. Mediante a ampla concorrência das IES privadas em busca desse sujeito-cliente, a entidade investigada atua de forma ímpar. A estratégia central para captar alunos de uma classe social específica está na oferta de cursos em horários alternativos e com preços variados. Com isso, espera-se atingir uma população trabalhadora que não disponibiliza de muitos recursos financeiros e dos horários comuns para realizar seus estudos. Além dos tradicionais cursos matutino e noturno, a instituição oferece, com valores promocionais, aulas no período vespertino e em cursos denominados popularmente “turno da madrugada”. Nestes há duas modalidades de horário: das 5h45 às 8h30 e das 23h às 1h45. Nos horários da madrugada também são ofertados 8 cursos de pós-graduação *lato sensu* cujo valor médio da mensalidade é R\$ 269,50. O turno das 5h45 é o que mais

¹⁰¹ Como afirma Derrida, nada escapa da *différance*. Como Ética ou qualquer signo está preso ao jogo da significação, o sujeito-cliente vem ressignificando o termo conforme opera suas negociações.

¹⁰² Há no interior da instituição constantes promoções, eventos, criação e supressão de cargos, funções e departamentos. Sem dúvida, todos esses fatores funcionam como novas estratégias de subjetivação dos nossos monstros.

crece em termos de número de matrículas, explicitando as necessidades desses sujeitos estudantes para articular trabalho e estudos.

No caso específico dos cursos de Educação Física, as aulas ocorrem nos períodos matutino, vespertino (apenas Licenciatura) e noturno. Já foi ventilado pela coordenação do curso e solicitado por muitos alunos a expansão de oferta do curso de EF para o turno da madrugada. Após mais de cinco anos de mensalidade congelada, o valor contratual anunciado para 2011 foi R\$ 522,00. No entanto, para cada período há valores promocionais. Estes são conferidos aos estudantes caso efetuem o pagamento de forma antecipada. Neste caso, os alunos dos períodos matutino e noturno desembolsam R\$ 365,40, enquanto os do vespertino pagam a quantia de R\$ 261,00. As condições econômicas e as referentes à oferta de horários fazem com que a instituição tenha em todos os seus cursos uma população plural. A faixa etária, a classe social, os locais de moradia, as condições de transporte, entre tantas características são bem variadas.

O turno da madrugada atinge, em geral, trabalhadores que terminam sua jornada laboral por volta das 22 horas. Do mesmo modo, o curso vespertino de EF atende estudantes trabalhadores que atuam em jornadas “não convencionais”. Há aqueles que começam seu trabalho por volta das 4 e/ou 5 horas e outros que o iniciam após as aulas, em torno das 19 horas e das 22 horas. Há, também, aqueles que trabalham durante a madrugada. É interessante ressaltar que em função da variedade de oferta de horários, os estudantes transitam entre os turnos. Alguns cursam duas faculdades concomitantemente. Outros, conforme muda o seu vínculo laboral, transferem a matrícula. Isso chega a ser uma constante. Tal movimento é facilitado pelo fato que as disciplinas, em geral, são apresentadas pelo mesmo docente ou, em caso contrário, há a orientação dos gestores para que os conteúdos transmitidos e as avaliações sejam os mesmos. Mesmo sem ser oficial, essa flexibilização permite ao aluno que faltar na aula no seu horário regular, reponha os conteúdos em outro período.

Dentro disso, os horários e os preços alternativos podem ser entendidos como uma forma de pedagogia cultural, que ensina não apenas formas de articulação entre o estudo e o trabalho, como, também, o sentido da importância de criação de estratégias diferenciadas para a sedução de clientes e a manutenção da empresa frente às “forças do mercado”. O que se aprende/reforça é que o capitalismo de livre mercado requer, exige, constantemente, novas fórmulas para a competitividade e para tal, não só a vida das pessoas, mas o tempo também pode ser redimensionado. Para sobreviver e alcançar seus objetivos, o sujeito-cliente aprende a ser flexível.

Vista aqui como uma forma de pedagogia cultural, a diversidade de possibilidades de acesso ao ES favorece a existência de uma sociedade formada por sujeitos que são objeto e parceiro do governo (VEIGA-NETO, 2000). Cada um deles é, ao mesmo tempo, alvo dessa aprendizagem e auto-governa sua atuação produtiva, pois, além de vivenciá-la e atuar nesses moldes, terá tudo para colocar em circulação essas formas de pensar a competitividade e a produtividade dos elementos com os quais venha a trabalhar. Poderá ser mais um a buscar “fórmulas criativas” de concorrência. Frente às metas a serem alcançadas pelo país e individualmente por sujeitos distintos (no caso: professores, estudantes e demais sujeitos articulados ao processo), os horários e os preços disponibilizados corroboram para a consolidação das transformações econômicas, políticas e culturais fomentadas pela globalização e pelo neoliberalismo.

Nessa centralidade da cultura do ES, sem dúvida, a vida dos envolvidos se modifica. Como nota, vale ressaltar que a biblioteca da instituição permanece fechada apenas entre 1h e 5h da manhã. Diante desse dado e de outros, pode-se indagar: como estão organizadas as atividades da vida diária dos sujeitos que atuam nesses períodos? Não há como negar que seus sujeitos, frente às necessidades de adequação dos horários de trabalho com os de estudo, elaboraram outras formas de comportamento quanto às horas de sono, alimentação, transporte, sistemática de estudos, relações amorosas, parentais e comunitárias, formas de lazer, entre tantas. Ou seja, suas vidas são reguladas por essa possibilidade de acesso e frequência ao ES.

Nessa cascata de efeitos, a vida da localidade também se altera. A movimentação de pessoas em horários não comuns pode fomentar a necessidade de novas políticas públicas para o transporte e a segurança pública, e, assim, incentivar outros setores de serviço a colocar em ação novos exércitos de mão de obra e transformar tudo em questões de demanda econômica. No caso da cidade de São Paulo e outras cidades cosmopolitas, o tempo não para. O ES apenas se enquadra nessa lógica contemporânea. Para referendar esse pressuposto, no entorno da instituição cresceu a quantidade de ambulantes que comercializam alimentos, estendendo o horário de sua presença. Com base em Hall (1997a) posso afirmar que estas mudanças estão criando uma rápida transformação social e, quase na mesma medida, intensos deslocamentos culturais, produzindo novas identidades culturais. Tudo isso é decorrente das transformações que vêm ocorrendo nas políticas e culturas globais que incidem no ES.

(...) parece então que a globalização tem, *sim*, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades,

produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas (HALL,2003, p.87).

Essas ofertas diversificadas relacionam-se com estratégias de *marketing* que visam garantir de um lado, a manutenção financeira e a expansão da instituição (matrículas e espaço físico), e de outro, o cumprimento da sua missão educativa. Os discursos dos gestores enfatizam, além do aspecto da concorrência, a importância de a instituição alcançar uma população que encontra dificuldades para realizar sua formação em função dos gastos com estudos e dos horários de trabalho, afirmando seu legado histórico no campo educacional. Ou seja, esses fluxos culturais são recheados de intenções globais e particulares que negociam as tensões entre as partes envolvidas e essas finalidades. O efeito dessa negociação se articula em novas formas de significações para o ES e para a instituição.

A grande procura por estes horários de estudo e as condições de pagamento indica a força das reformas estruturais em que vivemos. Mais do que simples oportunidade de acesso aos conhecimentos para uma população trabalhadora, as ofertas alternativas materializam de vez os discursos das instituições supranacionais acerca da condicionalidade destes tempos. Nas imposições do BM, o acesso ao ES passa a ser a única alternativa para a redução da pobreza do país e para esses sujeitos de classes sociais ascendentes a oportunidade de atender à qualificação exigida por uma economia de mercado globalizada. Se para muitos estudantes, essas condições podem suprimir possíveis situações de abandono de estudos, para a instituição essa disponibilidade aos interessados torna-se reserva de mercado, pois oferece serviços diferenciados e se fortalece para enfrentar a competição entre as universidades privadas. Outra característica emergente das reformas educacionais deflagrada por órgãos como a OMC e a OCDE. Como afirma Bauman (1999), existe um consenso sobre a necessidade de investimento para que a diversidade prospere, uma vez que isso acarreta em que o mercado prospere com ela.

Como fruto da ênfase atual em políticas de inclusão de parcela da população outrora ausente do ES, o público alvo da instituição, seu sujeito-cliente, se insere nessa lógica a partir dos discursos que avisam que na ausência de uma formação superior a vida deles está fadada às dificuldades socioeconômicas dos países em desenvolvimento. Para Hall (2003, p. 77) “a globalização (na forma de especialização flexível e da estratégia de criação de ‘nichos’ de mercado), na verdade, explora a diferenciação

local”. De forma concreta, essa ausência do ES pode ser vista como fator que promove certo risco social. Ou seja, as políticas de inclusão funcionam como um potente e eficiente dispositivo biopolítico a serviço da manutenção da segurança das populações. Em outras palavras, as políticas de inclusão não podem ser entendidas apenas sob o tom de intenções de consumo, profissionalização, institucionais e econômicas. Elas também têm em seu horizonte a diminuição da tensão social, logo, o aumento do controle das populações. São políticas nas quais se compartilha uma mentalidade de *governamento* que se destina às parcelas das populações consideradas vulneráveis aos riscos sociais de discriminação, marginalização, pobreza e a conseqüente exclusão social.

As análises efetuadas permitem pensar que essas políticas podem ser vistas de múltiplos ângulos, como, por exemplo: resultante de lutas dos setores esquecidos pelo poder público; como respostas às críticas dirigidas ao Estado pela segregação de classes no sistema educacional brasileiro, desde as séries iniciais da educação básica até os níveis elevados do ES; ou por influência dos agentes internacionais de financiamento, que visam a “qualificação” e a absorção de uma massa trabalhadora para as novas exigências do mercado de trabalho e da sociedade do conhecimento.

Dentro do espectro analítico da inclusão, a possibilidade de aprender, de participar da vida pública e da sociedade da informação e do conhecimento deve atender a todos, mas, não, de qualquer jeito. Se a inclusão pode ser vista como uma nova ordem social, o seu jeito de incluir, principalmente no ES, configura-se como nova forma de ser e estar no mundo. Nesse novo jeito, as velhas estruturas dos direitos sociais, políticos e econômicos, característicos do estado do bem-estar social, transveste-se para termos-chaves das políticas atuais, como, privatização, descentralização, educação para todos (BALL, 2001). Nessa formação profissional incluyente são colocados em funcionamento mecanismos que requerem — e por isso mesmo os produzem — novos sujeitos e novas relações entre eles, as instituições e o Estado.

Nesse sentido, as IES se enredam nesses objetivos, constituindo-se como entidades capazes de conduzir a si e aos sujeitos ali envolvidos nessa empreitada, por meio de estratégias que operam o controle da diversidade/diferença dos sujeitos e grupos, atendendo a uma racionalidade política que investe na sua normalização dentro dessa nova ordem. Nos atuais discursos educacionais, a inclusão é vista como importante movimento de mobilidade social e nacional, sem, no entanto, aprofundar o que isso significa e as suas possíveis conseqüências, tanto em termos locais como globais.

Nessa contingência, a maioria dos alunos dessa instituição é representante da primeira geração de sua família a ingressar no ES. Muitos ainda ocupam o privilegiado posto de primeiro a alcançar tal façanha. Constato esse dado em todas as turmas com que atuei nos últimos sete anos de docência no ES. Esse dado é corroborado por outros professores que fazem os mesmos questionamentos aos alunos de outros cursos. Em geral, 1 ou 2 alunos de turmas de 50/60 alunos indicam que um dos pais é graduado. Raríssimos foram os casos de alguém ter os dois ou mesmo um familiar completado o ES¹⁰³.

No entanto, a condição de presença no ES não implica em condição de superação das condições de ascendência social. A expansão do ES público e privado brasileiro não significa possibilidade de superação das condições desiguais para toda a parcela da população que o frequenta. Estudos do censo do período 2003-2007 indicam que o percentual do número de concluintes em relação ao número de ingressantes foi de 55,4%. Ou seja, quase metade dos estudantes não terminou seu curso de graduação (MEC/INEP, 2007, *apud* BARREYRO, 2008). Isso sem falar na carência de estudos que indiquem as condições sociais de entrada e saída daqueles que foram incentivados por essas políticas atuais e concluíram o ES.

Nesse jogo de entradas e saídas, a identidade dos sujeitos fragmenta-se mediante ocorrências imprevisíveis. Se o mercado passa a ser o novo espaço modelador da vida, é através de suas leis que as relações em disputa pelo poder, identidade e inclusão/exclusão passam a ser reconfiguradas (BAUMAN, 2008a). O que se tem é mais um engajamento pessoal passageiro e possíveis efeitos colaterais indesejáveis. Da esperança por dias melhores, de um dia para o outro, algumas identidades são deslocadas, sem, no entanto, se moverem de suas localidades. Diante desses efeitos, o sujeito que abandona os estudos, mesmo que temporariamente¹⁰⁴, vive uma identidade que tende a culpar-se pela sua própria falha, subjetivando-se no interior dos discursos da oportunidade do mercado. Esse processo pode ser entendido, como assinalou Bauman (1999), como uma fábrica de imobilidade que produz os perigos que essa saída sinaliza ao sujeito: privação de bens materiais e degradação social¹⁰⁵.

¹⁰³ Já foram detectados no curso de EF alunos oriundos do EJA, do MST, da condição de rua.

¹⁰⁴ A instituição canaliza esforços para que alunos desistentes façam rematrícula, mesmo após longo período de ausência. Fonte: diário de campo: fala proferida por gestores em reunião geral docente e pelo coordenador do curso de EF em reunião docente da área.

¹⁰⁵ Uma aluna relatou que, apesar de não compreender a matéria, não poderia ficar retida naquele semestre. Alegou que para tanto teria que realizar serviços de faxina para arcar com os custos. **Fonte:** diário de campo.

Essa situação permite avaliar a construção da identidade e da diferença no interior desse jogo. Se a identidade está frequentemente diante de processos e efeitos de linguagem que tentam fixá-la, torná-la a norma, os processos de inclusão e exclusão presentes no ES e marcados pelos discursos econômicos (e outros) contribuem para validar os sujeitos que superaram a condição imposta. Essa identidade, o sujeito-cliente, aquele que é capaz de arcar com os custos, torna-se o imperativo do processo, a norma. As tecnologias de *governamentalidade* empregadas agem sobre o corpo dos indivíduos e como resultado eles são classificados e objetificados. Ou seja, é a partir desse modelo normatizado que se estabelece a produção do sujeito-cliente.

A situação descrita contribui para depreciar ainda mais aqueles que são oriundos de certas camadas sociais e atribuir-lhes a pecha de incapazes, e, concomitantemente, de improdutivos. O que não se diz é que esse ato é político, é uma ação decorrente das relações de poder. Em tempos de neoliberalismo e globalização, cabe aquele que não pode pagar pelos seus desejos a benevolência de alguns setores sociais e o descaso do Estado. Em suma, o sujeito-cliente no interior do ES naturaliza a representação de quem se esforça consegue a oportunidade que o mercado oferece e, com isso, apaga as condições de sua produção. O risco disso é a tendência à imobilização do processo de significação, aumentando, de um lado, os riscos da imobilidade social para os que ficam de fora dessa “onda” cultural, e por outro, reforçando o significado da superação para aqueles que não “caem” nesse percurso. Não é à toa que muitos alunos das IES privadas estão em faixa etária avançada ou são retornados¹⁰⁶.

Para Giroux (2003), a cultura empresarial instaurada na sociedade contemporânea alardeia que a cidadania é uma questão privatizada. Seu objetivo é produzir sujeitos competitivos interessados em si mesmos e apenas no seu ganho material. Ao ingressar no ES, o sujeito-cliente, sobrevivente na lógica empresarial proposta, tende a desvalorizar as disputas políticas pela democracia e valorizar as noções da lógica do mercado. É nessa situação que as identidades, os valores e as práticas do mercado são produzidos. Segue o autor afirmando que “a boa vida, de acordo com esse discurso, é construída em termos de nossas identidades como consumidores – somos o que compramos”. O sujeito-cliente do ES é aquilo que o *status* obtido por meio de aportes econômicos lhe possibilita ser. Em suma, independente de questões de gênero, raça, etnia, o sujeito-cliente é aquilo que pode comprar.

¹⁰⁶ Expressão alusiva à experiência portuguesa de retorno de seus filhos à Pátria após anos de ausência em função da diáspora provocada pelas guerras de independência das províncias ultra-marinas durante o governo salazarista. Utilizo-a aqui para marcar o processo de alunos que abandonaram os estudos por motivos diversos e o retomam adiante.

Constata-se com isso que as IES são includentes a partir do momento que garantem o acesso e o atendimento a todos, mesmo que, no decurso dos processos vividos na formação, como, por exemplo, as diversas formas de comparação e classificação que vivem os discentes no transcorrer do curso, fomentem condições que coloquem muitos deles em situação de exclusão. Ou seja, a presença de sujeitos de classes desprivilegiadas no interior de uma instituição privada cria uma ambiguidade. Afinal, no mesmo espaço-tempo os sujeitos podem viver a situação de inclusão e exclusão. Parece que as políticas que promovem a igualdade de acesso não garantem a inclusão e, na mesma medida, não afastam a sombra da exclusão (VEIGA-NETO e LOPES, 2007) ¹⁰⁷.

Com a participação da federação, estados e municípios, terceiro setor, entidades privadas, instituições religiosas ou esforço próprio, a inclusão dos sujeitos das classes populares tem, ainda que de maneira insuficiente, oportunizado o alcance de novos degraus na escolarização e, para boa parcela deles, modificado as suas condições de existência. Apesar das dificuldades de muitos em prosseguir os estudos, ou mesmo de acompanhá-los a contento, a instituição, que não é uma entidade filantrópica, apresenta mecanismos para a sua manutenção. Desse modo, ela cerca seus interesses, buscando minimizar os dados de desistência, prorrogando expectativas e/ou ilusões de parte dos seus sujeitos.

Atualmente, mais de 80% dos sujeitos-clientes têm algum tipo de bolsa de estudos, e diversos instrumentos de financiamento, entre eles: FIES – Escola da Família – Bolsa Alfabetização – Crédito PraValer – Jovens Acolhedores – Bolsa Atletas e Modelos - Campanha do Amigo¹⁰⁸. Além desses, a instituição apresenta outras possibilidades de negociação das mensalidades. O que pode ser caracterizado como novas modalidades de estímulo e seduções para capturar e manter seu sujeito-cliente, alimentadas pelo ideal da livre-escolha. De certo, percebe-se que a instituição apresenta propostas concretas para a superação dos dados de evasão divulgados pelo MEC por meio de discursos que realçam o mérito, a *performatividade* e o empenho:

¹⁰⁷ Para elucidar essa afirmação, destaco a presença de um aluno e uma aluna oriundos do EJA. O primeiro exerce a atividade de vigia noturno e a segunda auxilia pessoas idosas. Além da idade avançada em relação aos demais colegas de sala e o exercício de atividade não reconhecido como profissão, em comum, ambos apresentam dificuldades para dar conta das tarefas solicitadas e da aprendizagem dos conteúdos transmitidos. Ao longo dos semestres, o discurso de preocupação dos professores foi contraposto com a pouca disposição (ou desconhecimento) dos mesmos em colaborar com esses sujeitos. O que se viu foi a aprovação desses sujeitos com a justificativa de que nada poderia ser feito por eles e que o mercado de trabalho faria a devida triagem quanto ao futuro de seus serviços profissionais. Esses casos e discursos são recorrentes e foram denunciados pelos estudos de Kalmus (2010).

¹⁰⁸ Esta campanha é explicitada adiante.

16 CAMINHOS PARA BOLSA DE ESTUDO OU ALTERNATIVAS PARA VIABILIZAÇÃO DE ESTUDOS EM NÍVEL SUPERIOR

*Prezadas Alunas, Professoras e Coordenadoras,
Prezados Alunos, Professores, Coordenadores e
Demais Colaboradores*

Confirmamos que a Instituição é obrigada a analisar caso a caso os pedidos de concessão de bolsas de estudos, por uma questão estratégica de aplicação de recursos financeiros e, também, para melhoria auto sustentável das condições de oferta de nossos cursos e demais programas acadêmicos e comunitários.

Esclarecemos que o [...] oferece pelo menos 16 caminhos para auxiliar na viabilização dos estudos de seus alunos, sendo que a priori não trabalhamos com a hipótese de concessão de bolsa integral ou de 100%, inclusive para garantir a valorização do próprio benefício. Portanto, temos:

- 1- Financiamentos alternativos por meio da orientação da área Financeira do [...] (Ex: Escola da Família – FIES - Bolsa Universidade – Crédito Pré Valer, entre outros);*
- 2- O aluno pode candidatar-se a uma vaga de estágio no [...], com a concessão de desconto especial*
- 3- O aluno pode candidatar-se a uma vaga de emprego efetivo no [...], com a concessão de bolsa integral, conforme convenção trabalhista;*
- 4- Pagar em dia suas mensalidades gera desconto automático de 10%.*
- 5- O aluno ser funcionário de empresa com parceria formal com o [...]; concessão de 10% de desconto, que se acrescenta ao desconto por pontualidade, resultando em 20% por mensalidade paga.*
- 6- O aluno ser atleta de destaque em modalidade esportiva ou de uma equipe patrocinada pelo [...];*
- 7- O aluno ser Monitor de uma das disciplinas de seu Curso, auxiliando o professor junto aos seus colegas; há desconto especial nas mensalidades.*
- 8- O aluno ser Representante de Turma; há desconto especial nas mensalidades;*
- 9- Participação da Campanha do Amigo que permite benefícios auspiciosos para os alunos.*
- 10- Descontos especiais de 50% nos horários das 23h; 5h45; 7h20 ou 8h30 e 13h30 ou 14h20; verificar cursos, caso a caso;*
- 11- O aluno ser associado de Instituição do terceiro setor com parceria específica com o [...];*
- 12- Há desconto especial para os alunos funcionários públicos municipais das cidades de São Paulo e Embu Guaçu; seus parentes diretos e agregados;*
- 13- Participação no projeto Bolsa Alfabetização, para alunos da área de Educação, garante-se até 100% de bolsa em função de financiamento público específico.*
- 14- O aluno pode oferecer Oficina, isto é, dar treinamento para outros alunos a partir de habilidade pessoal atlética, artística ou cultural; essa opção concede ao aluno remuneração de mais de 80% do valor arrecadado.*
- 15- Oferecemos 50% de desconto para ex-alunos que tenham interesse em cursar uma segunda graduação no [...] de acordo com análise curricular.*
- 16- Concedemos, normalmente, 5% de desconto, não cumulativo, por parentesco (irmão – irmã – pai e mãe).*

Fonte: mensagem eletrônica enviada para a comunidade educativa

Tomando-as para análise na sua totalidade, entendo que tanto a oferta de preços e horários, como as opções de negociação viabilizadas são práticas características da *governamentalidade* neoliberal. Como tal, são práticas instauradas para a regulação e o governo das condutas dos indivíduos, e assim sendo, são produtoras de identidades nas

sociedades atuais. O que se tem é um rol de condições que se apresenta como apropriado para que os sujeitos-clientes sejam capazes de fazer suas escolhas mediante sua suposta liberdade. O efeito sobre a subjetividade é ainda maior, pois o sujeito-cliente toma para si a responsabilidade sobre os possíveis desdobramentos de suas negociações. Ao optar por uma das vias ofertadas, ele terá que gerir seu tempo e suas condutas em acordo com o compromisso que firmou com a instituição e tentar dar conta dele.

A administração do eu, nesse caso, também está relacionada aos aspectos produtivos, seja no âmbito do trabalho ou no da escolarização. No trabalho, ela se relaciona à produção específica de seu ramo de atividade, pois sem ela não lhe será concedida a chance de progredir na vida. Nos estudos, em muitos casos, um dos critérios que firma e mantém os descontos está indexado ao aproveitamento satisfatório dos estudos. Em caso de reprovação na série em curso, o bolsista poderá perder essa oportunidade ou ter que arcar com os custos da dependência¹⁰⁹. Para o bem ou para o mal, essa é uma técnica que insere o sujeito na lógica da produtividade.

Outro aspecto relevante diz respeito à concessão de bolsa de estudos a atletas e modelos. Não se trata de debater a construção dessas identidades, mas de analisar os possíveis efeitos desse privilégio dado nas relações de troca que se estabelecem no ES. Para começar, atletas e modelos são formas de representação meritocrática que marcam com acidez a diferença. Isso é mais evidente no tocante à identidade de atleta no curso de Educação Física. Como exemplo, já ocorreram momentos de paralisação, sem aviso anterior, no transcorrer das aulas no curso para que todos pudessem assistir às homenagens prestadas aos alunos-atletas das equipes da instituição, vencedores de eventos esportivos universitários. Também não é raro o aluno-atleta ausentar-se das aulas em função de evento que disputa, apresentar dispensa do período e solicitar reposição de matéria via execução de trabalho.

Em termos globais, ambas representam a competitividade, a eficiência, a superação e a individualidade, aspectos característicos da sociedade neoliberal globalizada. Atletas e modelos são sujeitos que vivem uma cultura orientada para o desempenho em suas áreas de atuação. E também são identidades articuladas com a cultura do consumo de espetáculos e personalidades. Em termos locais, ambos são

¹⁰⁹ Regime de estudos, no qual o sujeito retido em até duas disciplinas (norma interna) em uma série avança para seguinte, mediante a necessidade de cursar as disciplinas em que não foi aprovado. Este regime de estudos é pago conforme o nº de dependências. No último ano da Licenciatura não há dependência, o aluno reprovado paga o valor integral da mensalidade (por vezes, ocorrem descontos).

posicionados em relações de poder que envolvem assimetrias nas práticas discursivas em que atuam, pois, em certa medida, representam uma elite.

A condição da presença desses sujeitos no interior da IES reforça aos interessados aspectos tidos como a norma da sociedade destes tempos. Algo como: os melhores, os que se destacam têm que ser valorizados, privilegiados. Marshall (1995) indica que o sujeito constrói sua identidade à medida que ele reconhece suas características em outros sujeitos similares. Para reforçar essas características, nessa instituição, os professores vinculados ao esporte são apresentados aos alunos ingressantes (calouros ou não), dentre outros apelos meritórios, mediante seu currículo esportivo. Participação em Olimpíadas, revelação de atletas famosos, títulos conquistados, equipes em que atuam/ atuaram como treinadores compõem a identidade destes docentes. Essas questões ganham fôlego quando a atuação do docente no âmbito do esporte promove a sua ausência nas aulas. Nessa situação, sua falta é justificada com galhardia. Ou seja, a formação do aluno é preterida e a identidade de técnico esportivo ganha mais destaque no interior do currículo do que a identidade docente. Do mesmo modo, a ausência de atletas-alunos na sala de aula em geral é concebida como natural por muitos docentes e discentes. Afinal, para muitos isso é recorrente desde os bancos da educação básica (NUNES, 2006).

Ou seja, em meio à participação no interior de certos discursos, a instituição reforça aos seus sujeitos como ele deve ser e como a sociedade deve ser e quer seus sujeitos. Nesse caso, não se pode rejeitar o fato de a reestruturação neoliberal operar através da dinâmica impessoal da competição capitalista em um mercado comum que é progressivamente desregulado, aumentando o impacto local das tendências globais (BURBULES e TORRES, 2001). É no ritmo da nova ordem mundial que os sujeitos bolsistas com as suas motivações e condições pessoais valorizadas pela sociedade, reforçam a luta por vantagens individuais.

A concessão dessas bolsas é fruto de negociações pessoais – em troca da exposição da marca institucional em eventos, ou por meio de parcerias firmadas com clubes e órgãos públicos que estabelecem acordos entre as partes que envolvem o subsídio dos estudos e patrocínios. Por outro lado, esses sujeitos estão imersos em jogos de sedução e conquistas, independente de seus usos pela instituição¹¹⁰. Não raro, alguns bolsistas trocam de IES à medida que recebem outras ofertas/propostas. Há também

¹¹⁰ Em 2009, houve grande corte de nº de bolsas concedidas a atletas de várias modalidades esportivas. Os afetados demonstravam muita ansiedade em relação à continuidade dos estudos em função das negociações que travavam com a instituição. Muitos migraram para outras IES em função de novos acordos financeiros.

aqueles que trancam a matrícula em virtude da incompatibilidade entre estudos e participação em eventos. Ou seja, o compromisso do aluno bolsista com a instituição é imediatamente transformado em empecilho para a oportunidade que surge no amanhã. No caso de perda/saída de um desses bolsistas, a instituição logo agracia outro sujeito para recompor o quadro e manter suas intenções. Do mesmo modo, é corriqueira a supressão de algumas bolsas por motivo de destituição de times/clubes ou quebra de contratos com os parceiros financiadores. Como diz Bauman (2008b, p. 198):

Compromissos do tipo “até que a morte nos separe” se transformam em contratos “até que a satisfação diminua”, temporais por definição e planejamento – e receptivos a serem rompidos unilateralmente sempre que um dos parceiros fareje vantagens em optar por sair do relacionamento.

Essas ofertas apresentam outro viés articulado à análise acima. Elas estão em acordo com as diretrizes propostas pelo BM, que vêem nas universidades de ensino a possibilidade de satisfazer a demanda pelo ensino pós-secundário dos estudantes desprivilegiados economicamente. Do mesmo modo, a preocupação com a manutenção da clientela, manifesta nas mais variadas formas de acordo, indica, no plano jurídico-econômico, a influência da OMC, que em 2000 sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional (STOER, 2002). No caso das diretrizes do BM, elas enfatizam que o ES é um bem privado e não público, pois ele, segundo Sguissardi (2006), apresenta características mercantis como as condições de competitividade (oferta limitada), excludibilidade (pode-se obtê-lo mediante pagamento) e recusa (não é requerido por todos), o que o torna subordinado e consentido à lógica do mercado. Ao que tudo indica, essas ações favorecem a adaptação dos sujeitos às tendências atuais de reestruturação econômica e política.

Nesse bojo, não é de se estranhar a presença da possibilidade de financiamento público (caminhos nº 1, 12 e 13) para a formação de sujeitos na educação privada. Essa modalidade de oferta torna-se mais emblemática por ser parte de uma agenda pública divulgada pela publicidade de uma instituição particular. Diante da carência de ações do Estado, a publicização desses “caminhos” reforça a plataforma neoliberal de reestruturação educacional do ES e as parcerias entre o Estado e as empresas como algo necessário. Por aqui, confundem-se interesses políticos diversos e, talvez, contribua para que as identidades constituídas nas IES privadas borrem as fronteiras entre o público e o particular, naturalizando o encampamento do primeiro pelo segundo.

Nessa naturalização apagam-se as lutas que ocorrem nas fronteiras do campo contestado da cultura. Em seus estudos acerca das transformações na educação da Comunidade Europeia, Ball (2004) denuncia que diante do novo *gerencialismo* da educação, os governos locais incentivam as diversas investidas do setor privado na gestão das escolas públicas. Os sistemas locais alegam formar parcerias que possibilitem a melhor gestão dos custos com a educação. No entanto, o que se vê nos discursos das empresas que abocanharam esse bolo (muito mais do que qualquer fatia) é a possibilidade de aumento dos seus lucros e ganho de um capital certo, pois a empresa escapa das questões de concorrência e inadimplência. Mais ainda, essa inserção, domínio e usurpação do bem público são legitimados por práticas discursivas e não discursivas da ineficiência do Estado, que, diga-se de passagem, foram instauradas pelos próprios agentes do interesse privado. No Brasil, a presença histórica do setor privado no ES e as políticas públicas pós 1990 solidificaram essas questões. Além dos discursos de inoperância do Estado, corrobora com a fortificação do Pós-Estado da Previdência as parcerias que o governo instaura no ES com o setor privado a fim de dar conta de modo emergencial das pressões externas por produção e das internas por demanda de vagas. Isso está evidente nas parcerias firmadas entre a instituição e órgãos públicos, além dos projetos estatais os quais a IES usufrui como o FIES e o programa “Escola da Família”.

Nomeando de Pós-Estado da Previdência, Ball (2004) analisa o processo e as implicações deste para o Estado, para as instituições públicas, para o capital e para os cidadãos. Em particular, seus esforços alertam para a questão da *performatividade*, com seus hábitos comerciais de produção e utilitarismo no âmbito da escolarização. A grosso modo, sugere que a privatização e a mercantilização do setor público fazem parte do processo da globalização e de seus acordos transnacionais, incentivando a competência, o espírito empreendedor e a performance por excelência, minimizando temas como equidade, justiça social e diferença. No ES privado isso não é sugestão. É um pacto social/comercial.

Mais uma vez, nota-se aqui como outrora, que o pacto que motivou as revoluções burguesas e o pensamento liberal vai se tornando cada vez mais distantes de suas promessas de justiça e direito, pois serviços básicos, como a educação, estão na linha de frente do capital especulativo. O que se observa é que desde seus conflitos iniciais por poder político contra os senhores feudais, a burguesia luta por formas de regulação e controle e à medida que o estado de coesão da sociedade balança, novas significações são dadas às relações e práticas sociais. Com outras facetas, o que está em jogo são novas formas de classificação das coisas do mundo que regulam a cultura e

produzem novas formas de subjetivação (HALL, 1997a), ancoradas pela lógica da compra e venda de produtos e sujeitos (BAUMAN, 2008a).

Diante disso, o que se percebe é que a relação entre a instituição e os sujeitos-clientes promove situações que reforçam o caráter mercantil da educação. Durante a educação básica, tanto os alunos do ensino público como os do ensino privado não participam diretamente de negociações econômicas acerca da sua formação. Isso só é percebido adiante.

“Quando eu tava no ensino médio, na escola pública, o professor não vinha. Não tinha aula. Hoje eu vejo que isso me fez falta. Hoje é diferente. Como cliente, eu posso exigir aula. Isso é meu direito!”.

Fonte: diário de campo - Fala de aluna proferida em aula.¹¹¹

Ao ingressar no ES privado, esse sujeito, muitas vezes vítima de processo de exclusão vivido na escola, passa a conviver com outros processos de exclusão mais sutis. Se antes, a educação como direito lhe fora negada na prática, agora a educação pode lhe ser negada porque se trata de um negócio que envolve partes interessadas. Mediante os riscos que se corre, a negociação entre o sujeito-cliente e as IES privadas facilita silenciosa e rapidamente a mercadorização da educação. Para os sujeitos-clientes das IES privadas, a educação pertence à esfera mercantil. A necessidade, a intenção e os interesses das partes envolvidas vão reduzindo a educação a uma *commodity*.

A partir do momento em que a educação passa a ser uma *commodity*, fica difícil pensar na existência de alguma barreira entre qualquer política pública e diferentes setores da atividade econômica. Essa propensão confirma a posição de Stoer (2002), para quem a mudança da economia capitalista mundial requer um novo modelo de educação, no qual o imperativo econômico assume o papel principal no processo de globalização da educação em detrimento das dimensões cultural e normativa que caracterizavam a escola há algum tempo. Isso implica mudanças nas relações entre os sujeitos, nas práticas cotidianas que os envolvem e na administração e organização das instituições de ensino. Só assim a globalização poderá estabelecer efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos, logo sobre a população. A comodificação da educação passa a ser um processo de ressignificação na qual seu ambiente passa a ser permeado por outras formas de relação entre as pessoas.

¹¹¹ Ao ser questionada acerca da questão, a aluna não havia pensado que a educação básica e pública também lhe era de direito.

Uma relação estabelecida pelos padrões da negociação, semelhantes ao jogo em que se dão as relações entre consumidores e seus objetos de consumo.

Como *commodity*, a educação não pode dar prejuízo. No caso específico investigado, ela se insere na esfera privada, logo está voltada para o lucro, envolvendo a produção de bens e serviços para o mercado e inserida na lógica da concorrência. Nessa inserção, os problemas de gestão, como inadimplência, desistência, novas matrículas e transferências somente podem ser resolvidos mediante a percepção dos problemas específicos de sua população-alvo de forma calculada e sistematizada. Daí a elaboração de estratégias que atendam às necessidades de seus sujeitos-clientes e as suas.

Essa perspectiva implica a transformação/inserção da educação na lógica da oferta e da procura. De um lado estão os que oferecem os serviços educacionais e, do outro, os que escolhem e consomem. Aos primeiros, caberia criar as condições de permanência. Estas não são apenas econômicas, pois a concorrência também apresenta as suas estratégias de conquista de sujeitos-clientes. Elas devem estar atreladas às questões de afeto e desejo. Daí, o investimento nas condições do ambiente em seu interior e de outros elementos persuasivos, como, por exemplo, as parcerias com empresas para obtenção de estágios, o corpo docente reconhecido, os horários alternativos entre outros.

Aos segundos, caberia a análise de aspectos sociográficos que incorrem na relação custo-benefício. A escolha e o consumo do produto dependem de interesses que podem incluir a distância de casa ou trabalho, os custos com material didático, as exigências do curso, o reconhecimento da instituição formadora, as oportunidades de inserção no mercado de trabalho, entre outros.

Dentro desse espectro, cabe o comentário corrente entre alguns professores de EF referentes às análises que empreendem acerca da grade curricular. Para esses, o curso deve privilegiar um rol significativo de disciplinas denominadas práticas (Natação, Basquete, Ginástica etc.) nos dois primeiros semestres do curso, a fim de cativar os ingressantes, pois, caso a ênfase nesse período recaia em disciplinas compreendidas como difíceis, com muita leitura, o aluno poderá desistir do curso. Posições curriculares que, por um lado, fixam um estatuto de verdade para o currículo da formação em EF como área do saber prático e este como menor valor frente aos saberes “intelectuais”, confirmando a hierarquização de saberes enfatizada no mapa da formação em EF. Do outro, estas posições estão pautadas na relação com o possível interesse do cliente, e um cliente bem específico – o praticante de atividade física e/ou aquele que não gosta de estudar.

A educação como mercadoria e as negociações dela decorrentes fazem a nova ordem instaurada no ES privado funcionar como articulação entre o poder disciplinar e o *biopoder*. Como explica Foucault (2002), como técnica, o *biopoder* não exclui a técnica disciplinar, mas a integra, a modifica parcialmente, atuando em outra escala e auxiliada por instrumentos diferentes (p. 289).

Os problemas políticos e econômicos presentes no ES fazem aparecer uma tecnologia de poder que se aplica à vida dos estudantes. Ou seja, o funcionamento das disciplinas e o funcionamento da *biopolítica* passam pela problemática da definição daquilo que pode ser classificado como de ordem pública e daquilo que pode ser nomeado como de ordem privada. A educação é um caso claro que condensa essa questão. Nela é preciso disciplinar os corpos individuais para compor uma população. Ao mesmo tempo, estes corpos têm que ser massificados para serem disciplinados com mais eficiência, o que significa alcançar menor gasto com os sujeitos a fim de se obter deles maior produtividade.

É essa articulação que permite que os sujeitos-clientes sejam disciplinados em sua produtividade individual (privada) e localizada (no ambiente do trabalho e/ou no de estudo) e, ao mesmo tempo, possibilita o “encaixe” dos sujeitos nas curvas estatísticas do ES, massificando-os, classificando-os e regulando-os. É essa articulação que permite a produção e a circulação de discursos que enfatizam: o acesso à tão propalada qualidade de vida; a satisfação das necessidades pessoais; a emancipação social por parte de população desprivilegiada economicamente; o crescimento econômico e a inserção do país no mundo globalizado e, mais incisivamente, a valorização do sistema privado em detrimento do sistema público. Pode-se considerar que as ofertas e as negociações entre as partes interessadas funcionam como uma das formas de regulação da cultura universitária do ES privado e de seus sujeitos, contribuindo para determinados direcionamentos comuns.

As relações entre as mudanças globais, as políticas públicas locais, a cultura institucional e o sujeito-cliente buscam fixar a lógica do mercado à educação. Não é por acaso que prolifera a oferta de cursos de especialização de toda gama, o que sobrecarrega as caixas de mensagens e de correio dos discentes. Há ainda os eventos que compõem as “Semanas”¹¹² dos IES, mediante as quais seus sujeitos são interpelados pelos produtos do mercado e as “paradas” das aulas sem aviso ou programação anterior

¹¹² Na IES que acolhe a investigação ocorrem além da Semana de Educação Física, as Semanas da: Educação; Enfermagem; Meio-Ambiente entre outros momentos em que se misturam produções dos alunos com palestras de diversas finalidades e venda de produtos afins.

para que os alunos assistam palestras empreendedorísticas, cuja presença sofre questionamentos por parte de docentes e discentes em relação aos possíveis interesses mercantis e pessoais em jogo.

Referendando este posicionamento, durante o período de coleta de dados, a coordenação do curso de EF elaborou uma Semana de Educação Física para os alunos. Sem esquecer da estrutura curricular do curso, anunciada em seção anterior, há de se destacar que não ocorreu nenhum evento direcionado ao campo da Licenciatura ou qualquer momento voltado para aspectos não mercantis. Em termos gerais, todos eram pertinentes ao campo do Bacharelado e em sintonia com o mercado de atuação do profissional da EF. Ocorreram palestras acerca de: mercado de fitness (bases profissionais e mercado de trabalho); perfil do profissional de EF no século XXI (centrada no mercado de trabalho); treinamento funcional; ginástica rítmica desportiva (GRD); A carreira de atleta de futebol e, por fim, apresentações de dança¹¹³. Do campo da Licenciatura, ocorreu um Seminário de Educação Física Escolar em um final de semana. No entanto, não houve aceitação por parte dos alunos (não chegou a dez o número de inscritos discentes da instituição), pois, além de ser fora do horário de aula, o evento, promovido por uma empresa do setor, era pago – sem descontos para os alunos locais, e dirigido a público variado. Em verdade, a instituição apenas cedeu suas instalações para a realização do Seminário (o evento acolheu cerca de 100 professores). Fatos que denunciam a presença de empresas que se beneficiam e constituem a mercadorização dos saberes acadêmicos.

No mesmo período de coleta, foi identificada nos murais referentes ao curso de EF a presença de 22 (vinte e dois) cartazes de divulgação de eventos, tais como: Fitness Brasil Internacional; Taça Metropolitana de Ginástica de Trampolim (com oficinas gratuitas); ENAF (Encontro Nacional de Atividade Física); e a mais variada gama de cursos de especialização promovidos pelo sistema CREF/CONFEF e por IES privadas, como, a Universidade Gama Filho e UniFMU, entre outras.

Ainda com enfoque no mercado de trabalho, ocorreram palestras sobre o rúgbi e outra sobre o remo. Apesar de ressaltar aspectos formativos dessas práticas corporais, os palestrantes optaram por dar maior destaque ao grande potencial para a oportunidade de trabalho para os estudantes que essas práticas possibilitariam, tendo em vista a proximidade com as Olimpíadas que serão realizadas no Brasil em 2016 e a escassez de mão de obra para esses setores. Aconteceram também várias atividades formativas promovidas pelo Sistema *Body System*, nas quais foram ofertadas aos alunos palestras e

¹¹³ **Fonte:** Folder de divulgação do evento

oficinas com vista à divulgação da marca da franquia criadora do programa de condicionamento físico e à captação de mão de obra por meio de estágio remunerado. Além de palestras de potenciais candidatos políticos, ações empreendedoras econômicas, sociais e ambientais.

Baseado na relação de interesses entre a formação acadêmica e o sujeito-cliente, essas palestras, oficinas e atividades são realizadas em horário de aula mediante a troca da presença dos alunos por horas complementares. Em alguma medida, essa situação decorre do primado “saber-fazer” presente nas Diretrizes que estabeleceu incorporações nos currículos que atendem a lógica global (neoliberal) e da relação deste com a visão de sujeito do corpo docente. Em relação aos currículos atuais, as Diretrizes implementaram a obrigatoriedade de o aluno cumprir 400 horas de atividades complementares ao horário da grade curricular (AACC – atividades acadêmicas, científicas e culturais). Essas atividades foram implementadas com a intenção de garantir aos graduandos a audiência em espaços de educação não formal, como, por exemplo, museus, teatros, cinemas etc. a fim de ampliar seu espectro de formação.

Como todo o processo sofre a recontextualização, no curso investigado, as AACC não escapam desse enredo. Apesar da obrigação legal quanto ao cumprimento da carga horária ser realizada para além do horário das aulas, no curso em foco, isso nem sempre acontece, descaracterizando a sua determinação oficial. Em relação aos professores, muitos acreditam que os alunos não irão aos eventos se não houver formas de controle. Além da troca por horas complementares, controlada por meio de filipeta própria que marca a frequência dos alunos, é exigido do professor que solicite ao aluno alguma atividade escrita a respeito do evento para ser entregue na próxima aula. Há de se ressaltar que essas palestras não são avisadas com antecedência por conta do receio da ausência dos alunos no dia. Esses dados denotam a visão que a coordenação tem dos eventos e dos alunos. Fora isso, muitos professores não validam o que é apresentado, pois, muitas vezes, alguns não direcionam suas turmas para essas ações ou questionam o que é apresentado.

Por sua vez, os alunos elaboram suas estratégias de negociação. Aqueles que já completaram sua carga de horas complementares dizem aproveitar do momento para realizar outras atividades, acadêmicas ou não. Muitos questionam o docente se a palestra vale à pena. Alguns reclamam a perda da aula do dia e pedem reposição, enquanto outros acham interessante a variação de assuntos. Sem falar naqueles que gostaram do fato de não haver aula na íntegra. Em geral, esses momentos são realizados com audiência bem abaixo do total de alunos presentes naquele período de aula.

A relação anunciada entre as mudanças globais, as políticas públicas locais, a cultura institucional e o sujeito-cliente não apenas produz/reproduz discursos da sua ordem, como, produção, custo-benefício, consumo de bens entre tantos, como acaba por reduzir ou até mesmo silenciar discursos de equidade e justiça social. Para Santomé (2003), o resultado dessa tentativa de fixação é a naturalização dos primeiros e o estranhamento dos segundos. Nessa onda, as pessoas que se incomodam com os aspectos sociais passam a ser as estranhas, as retrógradas que impedem o progresso. De forma mais incisiva, o autor afirma que a lógica do mercado aplicada à educação condiciona também a participação das famílias e de outros grupos sociais de caráter comunitário, como sindicatos, ONG e os próprios docentes a atuarem na mesma direção. Não é à toa que grupos comunitários distintos mantêm parcerias com a instituição (caminho nº 11).

Ao funcionar sob a égide de políticas públicas consolidadas por um Estado empresariado e com a perspectiva do mercado, a universidade passa a promover uma concepção de homem e de mulher. Passa a ser governada pelos mesmos interesses e normas do mercado capitalista. Isto é, trabalha com base na relação custo benefício, tanto econômico como simbólicos¹¹⁴ (SANTOMÉ, 2003). Isso pode condicionar a participação de qualquer grupo social em seu interior ao pensamento restrito da educação como um serviço a ser escolhido para o consumo. O que se objetiva com a encampação do ES pela cultura empresarial é a formação de identidades normalizadas e performáticas (GIROUX, 2003).

Entendo essas tentativas de fixação como um dos aspectos centrais do jogo do poder contemporâneo em que se acentuam novas formas de interdição dos discursos. Foucault (2006) sublinha que a interdição dos discursos revela sua ligação com o desejo e o poder. Ou seja, o processo de interdição de discurso escancara aquilo do qual se quer apoderar. A educação comodificada com seus discursos de oferta e procura é um acontecimento que a faz constar no mapa destes tempos como investimento pessoal e possibilidade empresarial. A comodificação da educação faz com que o campo de sua análise se estenda para a esfera econômica, e a transforma na vontade de verdade que determina o presente, profetiza o futuro dos interessados, da nação e da globalização. A comodificação da educação é uma potente prática de significação destes tempos em que a luta por equidade, reconhecimento, democracia, esbarra na luta por nichos de mercado, interesses individuais e rendimentos.

¹¹⁴ Isso fica evidente quando as IES privadas fazem propagandas com base no IGC (Índice Geral de Cursos).

A naturalização dos discursos performáticos e da comodificação da educação se solidifica em tempos que o controle da população volta-se para a produtividade e para o consumismo, afastando, também, os estudantes do debate público. Para tanto, no curso de EF que acolheu a investigação são dominantes os discursos da saúde e da atividade esportiva¹¹⁵. Entendo que esses discursos funcionam tanto como estratégias *biopolíticas* neo-higienistas - que visam garantir a ação de sujeitos saudáveis, quanto estratégias *biopolíticas* eficientistas - com vistas à aprendizagem de modos de ensinar as técnicas de movimento, valorizando o sujeito competente. Ambas estão articuladas com a produtividade e fortalecem o consumo no mercado das práticas corporais, pois centram esforços em uma formação voltada para os setores em que as práticas são mercadorizadas. Merece aqui o destaque que foi a partir das décadas de 1970 e 1980 que as academias de ginástica e as escolinhas de esporte proliferaram nos grandes centros urbanos, atingindo, hoje, outras localidades. Essa ampliação fomenta a criação de novos postos de trabalho para o egresso. Esse movimento também abriu as portas para a profissionalização do professor de EF, obtida em 1998. Tudo isso se reforça em um currículo cuja conclusão é seguida de juramento, no qual o sujeito promete se alinhar a essa ordem.

Juramento de Educação Física – Licenciatura

“Juro, pela minha fé e minha honra e de acordo com os princípios éticos do Profissional de Educação Física, exercer com dignidade, zelo e competência as minhas atividades profissionais no campo da Educação Infantil, Fundamental, Médio e Superior em prol da Saúde e da Educação. Lecionar os conteúdos do componente curricular, bem como orientar e promover ações na educação formal para prevenção, manutenção e promoção de saúde, atendendo determinações legais de correntes da exclusividade desta profissão na prestação de serviços a sociedade neste campo, destacando meu papel de educador, estimulando o desenvolvimento científico, tecnológico e humanístico, para um estilo de vida ativo saudável. Assim Juro!”

Juramento de Educação Física – Bacharelado

“Juro, pela minha fé e minha honra e de acordo com os princípios éticos do Profissional de Educação Física, exercer com dignidade, zelo e competência as minhas atividades profissionais em prol da Saúde e da Educação de toda a população, bem como da prática esportiva dos atletas, atendendo determinações legais decorrentes da exclusividade desta profissão na prestação de serviços a sociedade neste campo, destacando meu papel de educador, estimulando o desenvolvimento científico, tecnológico e humanístico, para um estilo de vida ativo saudável. Assim Juro!”

Fonte: texto do cerimonial de formatura dos cursos.

¹¹⁵ No curso de Licenciatura investigado 58% da carga horária são de aspectos biológicos e técnico-esportivos (Fonte: matriz curricular)

No juramento em evidência encontram-se ecos dos ideais promovidos pelo sistema CONFEF/CREF, que, como já foi dito, está alinhado ao projeto social neoliberal. Observa-se que o licenciado irá atender aos princípios éticos do profissional da EF. Princípios elaborados por sujeitos partidários do ideário de um profissional pragmático e mercantil. Um mero prestador de serviço. Se há um prestador de serviço tem que haver um cliente, uma clientela e assim estabelecer relações. Se nos meus tempos de recém egresso era forte a distância do professor de EF da sala dos professores e do debate escolar, atualmente, a identidade do docente de EF que se projeta formar parece ficar ainda mais distante. Afinal, como prestador de serviço para a busca de uma vida ativa e saudável, basta ao egresso promover atividades físicas em espaços que não atrapalhem a aula dos demais componentes curriculares, elaboradas em qualquer “salinha” de materiais esportivos ou até mesmo fora da escola e do debate político pedagógico.

Se para o egresso, a distinção entre os campos de atuação já é problemática, o que dizer para os leigos. Não é à toa que muitas escolas fazem convênios com academias de ginástica, escolas de natação, centros de formação esportiva, implementam aulas de judô, balé, futsal, ou, até mesmo, fazem parcerias com ONG a fim de que as aulas de EF sejam realizadas nesses espaços e organizadas pelos seus responsáveis, mesmo que a LDB 9394/96 tenha definido a EF como componente curricular vinculado ao projeto da escola. Sem contar que os alunos também fazem suas confusões entre a função social de um e de outro, pois, em muitos casos, o professor que ministra aula na grade curricular é o mesmo que cobra pelo serviço em outro horário, atendendo seu cliente, selecionado por questões econômicas ou meritocráticas para representar o todo da escola em competições escolares (NUNES, 2006). Mais ainda, em muitos casos, os alunos e a comunidade em geral acham que as parcerias são melhores do que a aula curricular, mesmo não atingindo a todos os membros da escola (SILVA, 2010).

Essa confusão é visível no cotidiano do currículo investigado, há uma disciplina no Bacharelado (Marketing Esportivo) que ensina a construção de projetos de venda de serviços em escolas, clubes, condomínios etc. O mesmo docente ministra outras disciplinas da Licenciatura, como Ética da relação aluno/professor. Todos vivem confusos em meio à confusão na qual se encontra a formação superior inicial em EF e as lutas da fronteira nas quais grupos com visões epistemológicas diversas tentam fixar seus significados ao que deve ser EF.

E isso não basta. Para o bacharel, quase sempre um licenciado, sua responsabilidade pela vida ativa saudável apenas se expande para outros campos, mas com o mesmo pragmatismo e saberes. A aplicabilidade profissional que marcou a gênese da formação do professor de EF no ES na década de 1930 parece não arrefecer. Isso pode ser notado pela implementação das políticas institucionais do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, no âmbito do curso de Bacharel em EF, que determina as suas diretrizes:

Os egressos bacharéis irão atender à demanda aquecida em virtude do crescimento exponencial do campo de atuação do Profissional de Educação Física, em decorrência da realização da Copa do Mundo de Futebol 2014 e das Olimpíadas 2016 no Brasil. A futura ação do bacharel se caracteriza fundamentalmente pela busca da saúde e da qualidade de vida, desenvolvidas em academias, clubes, empresas, hospitais, clínicas, hotéis e espaços de lazer.

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Bacharel em EF.

Ser sujeito-cliente implica em saber se relacionar com outro sujeito-cliente. Ao longo dos anos 1980, diversas obras, artigos e congressos diagnosticaram que a EF fora historicamente usada no Brasil para reforçar representações dominantes de identidade nacional, gênero, classe social e raça, além de repressão de movimentos estudantis. Isso foi decorrente de uma ação pedagógica irrefletida sobre as condições sociohistóricas que constituem o conhecimento e o cotidiano. A continuidade dessas representações no currículo de formação inicial foi denunciada por alguns estudos recentes (SÁ OLIVEIRA, 2006). Sem abandonar o esporte como base, essa condição parece recrudescer e ter ganho nova roupagem com o discurso presente da qualidade de vida. Agora, sob as luzes da inclusão, os aspectos identitários acima ficam à sombra da possibilidade de todos acessarem o mercado do consumo das práticas corporais. Em tempos neoliberais, inclusão confunde-se com assimilação (VEIGA-NETO e LOPES, 2007). Nessa lógica, as questões das políticas de identidade e da diferença perdem força para a política do consumo. Nesta, a diferença é marcada por quem não está apto a consumir (BAUMAN, 1999).

Para Bracht e Almeida (2003) a expansão do ideário neoliberal e o conseqüente arrefecimento das instituições públicas frente às imposições do mercado causam impacto no âmbito da EF e da cultura corporal de movimento ao promover a permuta da noção de que as práticas corporais são do direito do cidadão pela de que as mesmas são

do direito do consumidor. Dialogando com Bauman, os autores reforçam que nessas práticas e nesse direito o indivíduo transforma-se de cidadão político em consumidor de mercado. O resultado é o aumento do abismo entre sua heteronomia e a sua autonomia plena. Ou melhor, o resultado é a sua pseudo-liberdade de escolha.

A essas questões, outro aspecto merece ser adicionado. É importante o alerta sobre os efeitos do tipo de representação de corpo presente na formação inicial de EF e a relação deste com o sujeito-cliente. O corpo esportivo é o corpo eficiente, corpo saudável, “corpo máquina”. Esse corpo é destituído de emoções, cultura, experiências. Esse modelo de corpo ganha mais espaço nas aulas em que se aprende sobre o corpo biológico. Em algumas se utilizam cadáveres ou ossos plásticos. Em outras, o corpo é apresentado mediante imagens unidimensionais (modelo anatômico), fotos de órgãos, células e modelos de reações químicas. Esse é o corpo produzido pela linguagem do Iluminismo, um corpo universal, abstrato e ímpar. Um corpo que não é de ninguém, não tem raça, credo, classe social, idade, gênero etc.. Um corpo isolado das experiências sociais e sensoriais que cada sujeito experimenta em si mesmo no cotidiano. Ao ser isolado dos aspectos afetivos e culturais que o constituem, o corpo máquina torna-se suscetível de manipulação por parte dos cientistas (MACEDO, 2005).

Do mesmo modo, outros campos teóricos presentes no currículo, como, por exemplo, as disciplinas psi¹¹⁶, apresentam as percepções corporais desnaturalizadas e desterritorializadas. O esquema corporal aparece como concepção unívoca de corpo, tornando-o aparentemente neutro e os estádios do desenvolvimento parecem ser naturais. Nesse sentido, outros efeitos incidem sobre a formação das identidades dos estudantes. Faz crer que só existe um tipo de relação das pessoas com seus corpos, e que todos alcançarão os estádios do desenvolvimento definidos como universais. Ou seja, se propaga que apenas uma cultura, uma visão de mundo é a certa. O resto é desvio, é erro. E desse modo, o corpo competente é aquele que alcança o que se projeta. Outros efeitos sobre as identidades podem ser correlatos. O corpo apresentado apenas em sua dimensão biológica, por exemplo, faz da sexualidade apenas algo instintivo e vivido do mesmo modo por todas as pessoas. O mesmo pode ser dito quanto à noção de identidade de classe social. Afinal, se todos os corpos são iguais, a diferença de classe social é compreendida como “falta de empenho”. Discurso que alimenta a meritocracia e apaga as condições extremamente injustas que determinados grupos culturais,

¹¹⁶ Além da Psicologia, presente desde a reforma de 1968, o currículo atual incorpora as disciplinas de Aprendizagem Motora e Desenvolvimento Motor. Ambas pertencentes ao campo das teorias de comportamento motor originário da psicologia do desenvolvimento.

inclusive os próprios alunos do curso, vivem em função da desigualdade de acesso aos bens materiais.

Essa naturalização, sem dúvida, facilita a fixação da linguagem performática, característica da constituição do sujeito-cliente. Essa naturalização e os processos de fixação presentes no currículo tornam a aprendizagem dessa linguagem produtora de significados sobre o modo como os futuros professores (e os que ministram as aulas para eles) tratarão tanto seus corpos como o de outros sujeitos, significando-os, talvez, como corpo-cliente.

De concreto, pode-se dizer que a formação de um sujeito na mesma matriz teórica (Licenciatura/Bacharelado) faz da intervenção do professor de EF (dentro e/ou fora da escola) vital para que certo regime de verdade sobre as práticas corporais se instale ou se mantenha em múltiplos espaços. Quanto à escola, na medida em que ela circular uma concepção de EF que se identifica com a visão dominante de corpo – saudável e eficiente, ela se caracterizará como *lócus* privilegiado para o contínuo processo de produção de consumidores em busca de serviços ligados à promoção da qualidade de vida e prevenção da saúde; serviços estes, cada vez mais, oferecidos e organizados pelas expectativas do mercado.

As expectativas do mercado quanto à formação do sujeito-cliente fomentam a relação entre os sistemas de ensino (superior ou não) e os órgãos supranacionais que determinam as políticas públicas para a educação implementadas pelo Estado. O objetivo é formar o sujeito como um *self* e como membro de uma comunidade global. Essa premissa torna-se maior à medida que os membros de cada nova geração atuam em sistemas nos quais o pedagógico é governado por um Estado que controla, regula, coordena, comanda, financia e certifica o processo de ensino e aprendizagem sob a égide de interesses globais. Não é de surpreender que um dos principais propósitos de um sistema educacional projetado dessa forma seja criar um cidadão leal e competente (BURBULES e TORRES, 2003).

As estratégias aqui descritas ao funcionarem como *biopolítica* subjetivam os sujeitos-clientes no interior das IES privadas e passam a normalizar parte da conduta social em um processo de retro-alimentação do ES particular, e isso interfere em qualquer currículo disciplinar. O sujeito-cliente é, sem dúvida, o objeto e o objetivo do ES privado.

É importante ressaltar que a formação do sujeito-cliente é multiforme. Ou seja, ela acontece em vários espaços e de diversas maneiras. Enquanto projeto das políticas globais para a educação, a identidade do sujeito-cliente sofre intercorrências

diferenciadas nas IES privadas frente às características e particularidades institucionais locais. Do mesmo modo, isso acontece no interior dos currículos de seus cursos, seja os da EF ou qualquer outro. Em se tratando da EF, apesar da hegemonia epistemológica a que está submetida, o sujeito-cliente é interpelado a atuar de modo diferente em função das estratégias empregadas para a sua captura. No caso investigado, apesar de a instituição e o currículo produzirem sujeitos-clientes, estes são revestidos de partes diferenciadas. Eles são pura bricolagem. O sujeito-cliente também é uma identidade fragmentada, fluida e móvel.

O que se pode perceber até o momento é que o sujeito-cliente é um efeito da linguagem que domina a cultura empresarial. Ele é nada mais do que aquilo que se diz dele e das condições em que ele é inscrito. Na perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais, o sujeito-cliente, como mera representação, é pura exterioridade, sem origem, um artefato da história. Ele é um traço material que presentifica um significado instituído em meio às práticas substantivas e epistemológicas colocadas em circulação pelos processos de significação acontecidos no interior da instituição investigada. O sujeito-cliente expõe toda a artificialidade que constitui os seres humanos e também o ES privado. Como ser artificial, o sujeito-cliente nada mais é do que um monstro, que incomoda por mostrar que o processo de formação da subjetividade é muito mais complicado do que imaginamos.

A “existência” dos monstros é a demonstração de que a subjetividade não é, nunca, aquele lugar seguro e estável que a “teoria do sujeito” nos levou a crer. As “pegadas” do monstro não são a prova de que o monstro existe, mas de que o “sujeito” não existe (SILVA, 2000a, p.19).

5.2.3 - O laboratório em ação: criando outras monstruosidades

É frente às características que operam o sujeito-cliente, que frequentemente a instituição divulga seus diferenciais como estratégias de *marketing* e autopromoção em veículos de comunicação externa e interna. Eles estão em destaque anunciados no portal da instituição em sítio da internet, em *banners* e *folders* de publicidade, nas mensagens eletrônicas enviadas a toda a comunidade, em reuniões docentes e nas diversas formas de acolhida aos alunos, os quais elenco no quadro a seguir¹¹⁷:

¹¹⁷ Alguns itens presentes na lista original, já abordados anteriormente, foram retirados para facilitar a análise. A numeração é de minha autoria.

1 - Espaço privilegiado no campus para desenvolvimento de atividades acadêmicas, práticas profissionais e sensibilização para responsabilidade sócio-ambiental;

2 - Aulas interativas e não apenas contemplativas são referências para explicar “O Jeito de Ser [...]” (slogan da Instituição);

3 - Comunicação do aluno em “tempo real” com a Direção da Instituição;

4 - Uma escola onde professores e alunos interagem como "sujeitos ativos" no processo de ensino-aprendizagem;

5 - Uma escola onde professores e alunos se fazem uno na ação sinérgica do aprender, apreender e intervir nas comunidades circunvizinhas;

6 - Uma escola que no horário de aula tem aula, com qualidade;

7 - Nossos professores são mestres e doutores com notória competência acadêmico-profissional, inclusive, nas pesquisas institucionais são considerados, pelos alunos, como um dos pontos mais fortes da instituição;

8 - Cursos livres, em formato de oficinas, ministrados pelos próprios alunos, explorando habilidades pessoais ou experiência profissional de mercado; os alunos são remunerados para tal fim, estimulando-se o empreendedorismo ou a primeira ação acadêmico-profissional;

9 - Programa de monitorias que propicia aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades para uma carreira acadêmica na docência, com benefício de bolsa de estudos;

10- Grupo de Excelência e Desenvolvimento Intelectual, no qual os melhores alunos, de todos os cursos e séries, têm reuniões periódicas, sob a tutela de professora orientadora, onde discutem conhecimentos e criam novos conhecimentos; serve de instrumento para iniciação científica, inclusive para publicação de trabalhos;

11 - Os projetos pedagógicos dos cursos levam em conta os paradigmas contemporâneos, afora a sustentação científica, sendo flexíveis para adequação segundo o cenário do respectivo perfil profissiográfico de cada segmento do mercado profissional;

12 - Semana de palestras, seminários e workshops com a presença de profissionais respeitados e reconhecidos no mercado, trazendo situações atuais de mercado e de vivência profissional, com a oportunidade de interagir e questionar sobre temas afins ao segmento escolhido pelo aluno;

13 - Atlético, laboratórios, clínica de fisioterapia, ginásio poliesportivo, piscina semi-olímpica e teatro que possibilitam aulas práticas ou a simulação de ambientes profissionais durante a integralização dos conteúdos dos cursos;

14 - Promove anualmente a entrega de um prêmio com ênfase no desenvolvimento profissional para reconhecimento público de alunos com melhor performance acadêmica e representantes da sociedade com notória competência profissional em suas áreas de atuação;

Fonte: mensagem eletrônica enviada à comunidade.

Os diferenciais divulgados fazem parte de estratégias e inúmeros esforços de gerenciamento do cenário em que os sujeitos atuam, a fim de sustentar representações que relacionam qualidade e excelência com oportunidade. Ou seja, uma estratégia que coloca lado a lado a instituição e seus sujeitos e que é parte de um processo de aceitação da noção de eficiência. Os diferenciais favorecem a cada sujeito da organização a possibilidade de exprimir sua iniciativa individual e desenvolver seu potencial.

As representações apresentadas não atingem a todos. Muito menos fazem com que os sujeitos endereçados se importem uns com os outros. O que se tem são fluxos de desempenho. O desempenho do sujeito e o da organização. O que se apresenta é a construção de "produtos" institucionais convincentes e o desejo, a partir das oportunidades ofertadas, de ser sujeito competente. Desse modo, contribui-se para que qualidade e excelência tornem-se as representações adequadas destes tempos.

O que se vê na mensagem é que as “ofertas” de qualidade da instituição valorizam enfaticamente os valores eminentes do mundo do mercado, como, autonomia, responsabilidade social, atualização constante, espontaneidade, flexibilidade, criatividade, atitude pró-ativa, e, desse modo, contribuem, de vez, para a que a linguagem da educação passe a ser a linguagem do trabalho reestruturado do sistema pós-fordista. Mais ainda, eles formam um “caldo apetitoso” com ingredientes de produção – os diferenciais que permitem ao sujeito o conhecimento e a valorização dos que dele se servem, e ingredientes de consumo – os diferenciais que seduzem a presença dos sujeitos-clientes e sua participação ativa. Para Ball (2005), os procedimentos de motivação também são técnicas da *performatividade*. Aqui o que se tem são procedimentos que motivam a continuidade dos estudos, ou seja, de investimentos em si mesmo.

Os diferenciais de qualidade e excelência não se enquadram simplesmente na lógica mercantil da diversificação de produtos endereçados aos consumidores que estão receptivos a tudo isso. Eles transformam-se em normas, orientando os sujeitos para as mudanças da sociedade global. Os diferenciais se tornam necessários à formação do sujeito-cliente para sua inserção no mercado de trabalho.

Ao divulgar ações, as quais se articulam estritamente com as concepções do mundo econômico, desde a relação entre professor e aluno até os modos como as aulas são efetuadas, percebe-se como sempre há o risco de tentar fixar a identidade e a diferença. De colar a identidade e a diferença na representação. Afinal, o discurso corrente faz crer que uma instituição atualizada é aquela que cria condições de aprendizagem consoantes com o mercado de trabalho e o sujeito ideal é o que aprende esses atributos. O oposto ou qualquer outro objetivo formativo no ES é pura diferença. Como fruto de processos linguísticos e discursivos, a identidade e a diferença não podem ser simplesmente descritas na representação. É preciso colocá-las em ação, fazê-las funcionar. Nesse sentido, é o conceito de *performatividade*, no sentido derridiano¹¹⁸,

¹¹⁸ Para Derrida (1991, *apud* SILVA, 2000b) a força de um signo consiste em ser repetível e reconhecível em qualquer lugar, independente de quem o proferiu e até mesmo na ausência de um suposto destinatário.

que desloca a identidade do risco da mera descrição, mantida pelo conceito de representação, para a ideia de transformação e movimento.

O conceito de *performatividade* derridiano surge em oposição à ideia de que a linguagem apenas se limita às proposições que descrevem as coisas. A linguagem tem uma condição que faz com que algo aconteça. Para Austin (*apud* Silva, 2000b), essas proposições são performativas. Apesar de seu aspecto aparentemente descritivo, os diferenciais apresentados acabam funcionando como performativos na medida em que repetem uma enunciação. Eles acabam produzindo o fato.

Diante desse sentido de *performatividade* é que se pode atribuir certas características à identidade. Ao enunciarmos diversas vezes características identitárias para um grupo social, sujeito ou instituição, mais do que descrever uma situação, está a se reforçar a identidade, pois os significados pertencem a uma cadeia mais ampla de atos linguísticos. Ao proferir os diferenciais, a instituição não está apenas descrevendo um fato, fazendo publicidade, cativando sujeitos-clientes. Ela está inserindo seus sujeitos em um sistema de significações, que reforçam relações de poder presentes no mundo atual fortemente influenciado pelos discursos da cultura empresarial e que invadem a educação. É sua repetição constante que fortalece um ato linguístico e a produção da identidade.

Ao anunciar as ações institucionais como diferenciais, não se está meramente manifestando uma opinião. Está-se a retirar as expressões de um contexto mais amplo em que esses significados foram enunciados diversas vezes e inserindo-os em um novo contexto sob o disfarce de uma ideia própria. É essa citação que recoloca o enunciado performativo em ação, reforça e produz as representações do mundo do mercado como próprios do ES. Reforça a educação como produto e o sujeito como investidor. Em suma, os diferenciais funcionam como agentes da normatização do modo de ser empresarial do ES.

Enquanto produto a ser ofertado, seja na forma de bens, seja na forma de serviços, os diferenciais criam a sensação de estarem perfeitamente ajustados para atender uma demanda que é particular para aquele grupo de sujeitos – os estudantes, e naturais no processo formativo. Ou seja, eles atuam de modo que o sujeito-cliente, frente a sua sensação de liberdade, possa fazer a escolha adequada para os seus investimentos pessoais.

Por meio da citacionalidade, o signo pode ser sempre retirado de um contexto e inserido em outro. Ao combinar a citacionalidade com o seu caráter performativo é que a linguagem contribui para a produção da identidade e da diferença.

Inserida dentro da educação, a noção de produção e consumo – característica do *homo oeconomicus* enquanto parceiro da troca (monetária por alguns produtos) do modelo taylorista, se amplia. Ao comprar e consumir o produto educação, o sujeito-cliente da IES privada faz um investimento em sua vida pessoal. Feito isso calcula seus atos e espera suas taxas de retorno. Essa é umas das formas de *governamentalidade* neoliberal que permitem abarcar a sociedade dentro de uma totalidade pautada por uma racionalidade econômica. O que se está a argumentar é que o ES privado desenvolve uma estrutura na qual as micropolíticas e as microrrelações que ocorrem em seu interior entre seus sujeitos e a instituição funcionam como representação local das consequências sócio-políticas e econômicas de um mercado global que tenta se espriair por todos os setores sociais.

O ES inserido na cultura do sonho e do consumo se enquadra na lógica neoliberal. Essa cultura que opera a produção de identidades e constitui o sujeito-cliente fornece outras paisagens e, por conseguinte, outras formas de subjetivação. O sujeito-cliente é interpelado por outra posição de sujeito: o empresário de si mesmo.

Foucault (2008a) explica que no neoliberalismo o *homo oeconomicus* é um empresário de si mesmo porque ele é seu próprio produtor e fonte de sua renda. O conceito é que o salário não é o resultado da venda de sua força de trabalho, que o transforma em máquina a serviço do capital, cujos dividendos obtidos pela empresa seriam investidos nela mesma ou em outros negócios. O salário passa a ser visto como renda para o trabalhador, e este se percebe como uma máquina que vai produzir fluxos de renda por trabalhar. Desse modo, seu trabalho não pode ser dissociado das competências que disponibiliza para executar sua função. Nessa lógica, não se pode dissociar o sujeito de sua renda, que é fruto de sua competência-máquina. Essa renda é o capital que o trabalhador recebe e lhe possibilita investimentos em/para si mesmo. A renda-salário o torna uma espécie de empresa para/de si mesmo. Nessa lógica de investimento pessoal, o homem do consumo também é um produtor, cujo produto que lhe traz contentamento é a sua felicidade, seu bem estar. O autor assevera que “deve-se considerar o consumo como uma atividade empresarial pela qual o indivíduo, a partir de certo capital de que dispõe, vai produzir uma coisa que vai ser sua própria satisfação” (p. 311).

A educação é tida como um dos melhores investimentos que se pode fazer para si próprio e para os filhos. O que se diz é que investir em educação traz vários benefícios, que vão desde a satisfação pessoal, melhor remuneração e até uma melhor colocação no mercado de trabalho. Por conta disso, o investimento tem que ser bem

calculado. Do mesmo modo, também se afirma quanto à necessidade de investimento que o país deve fazer na educação de sua população. Sem isso, o país estará fora do jogo econômico entre as nações. Os discursos acerca da formação superior não apenas determina, em grande parte, o que as pessoas devem fazer, mas afirma quem elas são e podem ser a partir dessa modalidade de investimento.

No bojo das relações sociais no IES privado, o sujeito-cliente também vive o sujeito-empresário de si mesmo. Esse sujeito não participa de uma essência que lhe foi dada *a priori*. Ele é produzido em meio às narrativas, aos signos que compõem o mundo social, que compõem a sua cultura. A cultura empresarial que se instaurou no ES, exerce um tipo de poder explícito sobre a vida cultural da instituição que produz significados e efeitos diversos que regulam as práticas e as condutas sociais em seu interior. Dentre as suas práticas culturais, algumas são favoráveis à regulação do sujeito empresário de si mesmo.

A seguir analiso algumas que entendo serem potentes para a produção de outras características da identidade dos sujeitos do ES privado articuladas ao sujeito-cliente empresário de si mesmo: a presença de departamentos alinhados com a lógica do investimento pessoal, as campanhas publicitárias de captação de alunos, as mensagens eletrônicas que enaltecem o mérito, projetos que possibilitam o empreendedorismo pessoal e a entrega de um prêmio meritório às pessoas de “destaque” da instituição e da sociedade civil. Por fim, faço alusão aos modos como a epistemologia do currículo de EF colocado em ação enaltece a construção da identidade do sujeito empresário de si mesmo. Nesse território, o sujeito-cliente ao empresariar-se transforma a si próprio em uma mercadoria a ser consumida. No interior dos negócios da instituição surge outro fragmento da identidade que constitui o monstro: o sujeito comodificado.

O monstro impede a mobilidade (intelectual, geográfica ou sexual), delimitando os espaços sociais através dos quais os corpos privados podem se movimentar. Dar um passo fora dessa geografia oficial significa arriscar sermos atacados por alguma monstruosa patrulha de fronteira ou — o que é pior — tornarmos-nos, nós próprios, monstruosos
(COHEN, 2000, p.41).

5.2.4 - Produzindo sujeitos comodificados: o monstro se fortalece

Entre os departamentos existentes, o de relações internacionais¹¹⁹ foi criado em 2007 com o objetivo principal de promover o intercâmbio acadêmico, docente, técnico-administrativo e de pesquisadores, bem como qualquer atividade relacionada com cooperação internacional. Atualmente, ele mantém parcerias de cooperação acadêmico-profissional com países, como: Itália, Alemanha, Chile e Argentina, e indica em seu sítio da internet mais de 10 países com os quais mantém contato para que os alunos possam efetuar intercâmbios.

Recentemente, a instituição deu mais alguns passos rumo a sua internacionalização: a) uma parceria com a empresa Rosetta Stone Ltda.; b) convênio de cooperação científica com a Universidade de Paris na área da Psicomotricidade. Quanto ao primeiro, trata-se de um software para a aprendizagem de língua estrangeira, produzido pelo grupo e está entre os mais vendidos no mundo. A aprendizagem é feita sem a mediação de professores. A partir da parceria, os alunos terão melhores condições de acesso para a compra do produto. Em relação ao segundo item, a parceria proporcionará vagas para o mestrado internacional na França, e a oferta de graduação para esta área em 2012 no interior da Instituição. Com isso, afirmam os gestores, a instituição passa a integrar um grupo de excelência na área, ao lado de outros 22 países¹²⁰.

Entendo que a criação desse departamento e das parcerias instituídas se articula com as recomendações da OMC, que concebe a educação como um serviço comerciável. Em 1996, por exemplo, o órgão regulamentou a possibilidade de compra de produtos educacionais produzidos pelos países desenvolvidos por países em desenvolvimento. Em seguida, firmou-se acordo para a internacionalização da educação por meio de sucursais universitárias. Essa lógica faz do processo de transnacionalização das trocas universitárias basearem-se em aspectos mercantis (MANCEBO, 2007).

Outro aspecto relevante em relação a essas trocas e que diz respeito à complexa conexão entre as condições da globalização, a educação e o Estado, refere-se à constituição de uma noção de cidadania cosmopolita. Neste caso, o que se tem é o encorajamento de viagens, estudos de línguas estrangeiras e tolerância multicultural. Fora isso, esses intercâmbios podem facilitar as tentativas de promover o processo de homogeneização das identidades de forma mais agressiva, pois os alunos travam

¹¹⁹ **Fonte:** os dados do departamento foram extraídos do Portal da internet.

¹²⁰ **Fonte:** Portal da internet

contato com outras concepções de educação, que incidem no reforço da crítica ao modelo local.

Como exemplo dos efeitos que a realização de intercâmbio exerce sobre o processo de subjetivação dos sujeitos da educação, tomo a repercussão de uma experiência vivida por alguns alunos do curso de EF frente a um intercâmbio acadêmico realizado com o departamento de Ciências Desportivas da Universidade de Konstanz, na Alemanha. Após o retorno da viagem, o aspecto que os estudantes mais evidenciavam era a estrutura do departamento de ginástica visitado, seus aparelhos e instalações. A todo instante, reforçavam que o Brasil estava há anos-luz de proporcionar algo similar aos praticantes de ginástica e estudantes de EF. Em momento algum, abordaram as condições que permitiram ao país visitado constituir o que apresenta, tampouco relataram quais os conhecimentos que levaram daqui para efetuar a troca acadêmica que a viagem propunha (se é que isso ocorreu). Este e outros relatos que ouvi ao longo da vida de pessoas que fizeram intercâmbio cultural nestas bases denotam que tal processo é uma via de mão única. Apenas recolhem-se os frutos sem nada dar em troca, consolidando aspectos colonialistas. Na mesma linha de “propaganda colonial”, é comum no curso de EF a viagem de professores que exercem a função de técnicos em clubes e seleções ao exterior. No retorno, suas vozes enaltecem a superioridade da estrutura esportiva dos países visitados de forma natural e neutra e, assim como os alunos, o sonho de ficar por lá ou, para alguns, de para lá retornarem. Esses comentários são potentes, pois reverberam a superioridade colonialista. Do mesmo modo, esses docentes são identificados por esses aspectos. Não são raros os momentos em que os alunos relatam as experiências descritas por esses professores.

Ainda em relação à formação na EF, a parceria com a Universidade francesa foi mediada por uma professora do curso com especialização em Psicomotricidade. Este campo influenciou o pensamento, bem como, a construção de propostas curriculares na EF nos anos 1980. No currículo investigado é grande a circulação de seus conceitos, assim como a produção de muitos TCCs com enfoque em práticas psicomotoras. Ou seja, pode-se supor que os graduandos sofrerão incentivos a realizarem outra graduação ou pós-graduação nesta área, favorecendo um processo de hegemonia.

Se já não bastasse nesse trânsito de sujeitos, culturas e concepções não ser exaltada qualquer tentativa de troca, de intercâmbio, não se vê nenhuma forma de ação política na trajetória da formação dos estudantes. Os alunos, quando questionados, não relataram nenhuma ação didática antes, durante ou depois da viagem que contestasse a superioridade econômica desses países a fim de obliterar as formas binárias de

narrativizar o sujeito e os países em termos como centro e periferia. Apenas aprendeu-se a admirá-los e, portanto, tornar possível comprar sua produção e tentar assimilar sua cultura. Do mesmo modo, não existe nos informes do departamento qualquer menção à possibilidade aludida acima

Aos efeitos desse caso pode-se acrescentar que as trocas decorrentes fazem disseminar conceitos desenvolvidos por teóricos sobre as experiências dos países desenvolvidos. Têm-se aqui outras formas das comunidades epistêmicas¹²¹ atuarem e expandirem seus setores de influência. Isso pode ser compreendido como um processo de colonização, que ocorre mediante a disseminação de ideias via publicações, palestras e consultorias, acessadas pelos estudantes em meio à movimentação que realizam em seus intercâmbios acadêmicos de diferentes naturezas por países diversos. Em meio a essas trocas transnacionais corre-se o risco de se estabelecer o que é o melhor para todos a partir de um único referencial.

Os processos de intercâmbio entre nações ampliam a ideia e a possibilidade de um consumismo global. O que incide na possibilidade de processos de identificações entre clientes consumidores, mesmo sendo eles originários de lugares distantes. O que se viu com o caso narrado foi o modo como as culturas nacionais ficam mais expostas às influências externas, o que de certa forma enfraquece as identidades locais e potencializa o fenômeno da homogeneização cultural. Nos dizeres de Hall (2003, p. 75):

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”.

A partir das críticas de Bhabha (1998) e Hall (1996), entendo que esse movimento implica a manutenção dos problemas decorrentes do colonialismo, de outra forma e em outra conjuntura histórica. Para os autores, atualmente o que se vê nas relações entre os países e dentro deles é que a assimetria de poder foi deslocada do protetorado do poder imperial para um sistema transnacional globalizado, mantendo os pós-colonizados em situação de extrema fragilidade política, econômica e militar. A mudança de controle do poder entre as sociedades colonizadas e seus colonizadores indica que a marca dessa transição tem sido a persistência da desigualdade estrutural herdada dos ex-colonizadores. A diferença é que agora isso ocorre em um sistema

¹²¹ Este conceito foi apresentado no primeiro mapa.

global, desregulamentado e de livre mercado, que atende aos interesses de corporações transnacionais e aos modelos ocidentais de controle. Eles relêem a colonização como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural, produzindo grandes narrativas imperiais do passado e o modo como o Outro pode estar no Ocidente sem que seja visto ou se sinta pertencente. Não é à toa que o intercâmbio promove em alguns o desejo de tornar-se um deles.

Ainda nessa perspectiva colonizadora, o departamento e as parcerias apresentam condições de reforçar as políticas neoliberais de mercantilização da educação. Isso ocorre, de um lado, porque há o reforço de outras modalidades de financiamento/investimento escolar. Elas geram esforços pessoais para a obtenção de créditos e fundos para a viagem e estadia. Por outro, porque dá a entender que os processos de intercâmbio asseguram que o mundo empresarial tem interesse na educação, simplesmente porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. Um intercâmbio é visto por muitos como essencial para a composição do *curriculum vitae*, logo uma forma de investimento pessoal.

Algumas mensagens eletrônicas enviadas pela pró-reitoria acadêmica asseveram as análises acima. Dentre elas, circulou entre os membros da comunidade educativa a divulgação de um programa de bolsas de estudos, ofertado pelo Banco Santander S.A. – instituição que mantém laços comerciais com o Centro, para que os alunos realizassem seus estudos na Universidade de La Rioja, na Espanha. Fora o discurso de superioridade agregado, a mensagem afirma a divisão de incentivos para o ES do grupo Santander, como um dos mais importantes do mundo, reforçando aspectos hegemônicos e interesses comerciais.

A fim de elucidar a questão, abaixo apresento uma mensagem enviada para docentes e discentes, afirmando não apenas a superioridade acadêmica das universidades estadunidense e europeias sobre as universidades brasileiras, além de destacar a pequena presença de algumas asiáticas, mas, de forma indireta, a precariedade das locais. O ranking, elaborado por uma instituição britânica, é apresentado na mensagem com todas as instituições ranqueadas e de forma asséptica.

Brasil fica fora de ranking das melhores universidades do mundo

Harvard é a melhor entre 200, segundo o levantamento. EUA tem 15 instituições entre as 20 melhores posicionadas

O Ranking Mundial de Universidades (2010-2011), elaborado pela publicação britânica educacional Times Higher Education e divulgado nesta quinta-feira, não inclui nenhuma

universidade da América Latina entre as 200 melhores instituições do mundo. Os Estados Unidos dominam o top 200 com 72 universidades no total e 15 instituições entre as 20 melhores posicionadas. O país ocupa também o topo do ranking com as cinco melhores: Harvard, California Institute of Technology, Massachusetts Institute of Technology (MIT), Stanford e Princeton.

Em segundo lugar no número de universidades está o Reino Unido, com 29 universidades no ranking e cinco entre as 50 melhores: Cambridge e Oxford, empatadas em 6º lugar, Imperial College London (9º), College London (22º) e Edinburgh (40º).

Em seguida, os países mais bem posicionados são: Alemanha, com 14 instituições, Holanda (10), Canadá (nove) e Austrália (sete). Entre as asiáticas, os destaques são para China com seis universidades no ranking, Japão (cinco), Hong Kong, Coreia do Sul e Taiwan, com quatro cada uma, e Cingapura (duas).

A Times Higher Education avaliou os docentes, funcionários, estudantes, o nível de inovação e o volume reputação e influência das pesquisas e da produção científica das universidades.

Fonte: mensagem eletrônica enviada à comunidade.

Iniciando pelo título da mensagem, que é de autoria de gestores da instituição, o que se desprende dessas informações e convites é que a *performatividade* atua por mecanismos diversos. Ela contribui, nesses casos, com a internacionalização da produção, das finanças e de outros recursos econômicos e culturais que acabam com a capacidade de qualquer Estado individual de controlar ou definir o seu futuro econômico (BURBULES e TORRES, 2003). De forma mais clara, os processos de intercâmbio fomentado pela instituição reforçam o pensamento atual que indica que as empresas multinacionais, apesar de possuírem uma base nacional (no caso citado anteriormente tratava-se de uma empresa espanhola), têm interesse na lucratividade global. Reforça aspectos globalizantes, nos quais o país nativo pouco importa para a estratégia empresarial contemporânea, ampliando a concepção de que no mundo não há fronteiras. Ou seja, essas estratégias podem ser potentes para o esfacelamento de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômicos, políticos e educacionais, inserindo tudo numa concepção única de competitividade econômica. Fato que contribui para a transformação ou abandono de propósitos sociais para a educação (BALL, 2001). Fica em risco a educação como parte do processo da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana, como, também, romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural estrangeira (FRIGOTTO; CIAVATA, 2003).

Outro departamento que dialoga com as questões mercantis contemporâneas é a Empresa Júnior. Trata-se de uma sociedade civil sem fins lucrativos cuja finalidade é proporcionar aos próprios alunos e professores da instituição o seu desenvolvimento e aprimoramento cultural e profissional. Estes, juntamente com a comunidade

empresarial, são denominados clientes. Seu foco de atuação é o segmento de assessoria e consultoria organizacional, orientando a atuação em projetos empresariais e serviços em geral. Suas áreas de atuação são:

- *Empreendedorismo: desenvolvimento, implantação e monitoramento de Planos de Negócio; capacitação de empreendedores e futuros empresários; bem como atuará na captação de recursos para iniciação ou desenvolvimento de novos projetos para o público interessado.*

- *Consultoria Empresarial: desenvolver modelos para planejamento, controle e execução dos processos organizacionais e promover a capacitação de lideranças em cenários de alta competitividade..*

- *Franquias: ser um centro de excelência do mercado de franquias, atuando como facilitadora de processos entre empresas franqueadoras, franqueadas, instituições, associações do setor, alunos e representantes das comunidades que contextualizam o [...].*

Fonte: Portal da internet.

A Empresa Júnior evidencia a intenção corrente de alinhar os sujeitos da educação à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado, pois destes desprendem-se os saberes necessários para a atuação profissional. Ao atrelar a educação à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa, o sujeito-empresário vai consolidando uma formação distante ou ausente das problemáticas sociais em que ele próprio se engendrou. A tendência é promover e reforçar uma perspectiva mais global sobre as políticas sociais locais. O foco fica voltado apenas para a formação empresarial e esta é sempre transitória, afinal visa o lucro, o sucesso e a acumulação dos dividendos. Mesmo em situações de projetos formulados para as áreas sociais, a questão é a captação de recursos e possibilidades de ganhos com a condição alheia desfavorável.

A presença da Empresa Júnior no interior da instituição favorece, teoricamente, por um lado, o modelo de *gerencialismo* empresarial e os estilos de gestão do setor privado, por outro, ela favorece o individualismo, estimulando a competitividade e o empresariamento de si mesmo.

A esses departamentos soma-se a Campanha do Amigo. Esta é uma das estratégias de captação de alunos realizada pelo departamento de *marketing* e vem sendo, dentre outras, a maior responsável pelo aumento significativo do número de estudantes na instituição. Segundo os informes da Campanha divulgados em vários meios de comunicação interna, atualmente 90% dos estudantes são oriundos dessa ação. Trata-se de uma promoção ofertada aos alunos dos cursos de graduação que estiverem

em dia com seus compromissos financeiros junto à entidade. Ela estende-se para ex-alunos e novos alunos, sendo que para os ingressantes o direito de participação é concedido a partir do momento em que efetuam sua matrícula.

*“Eu só apresento amigos porque aqui só tem gente especial”
“A gente não faz amigos, reconhece-os.”
Vinícius de Moraes*

Fonte: chamada da Campanha presente em material publicitário fornecido aos alunos.

Este modelo de captação não é nenhuma novidade. Ele é encontrado em vários segmentos sociais, desde campanhas para receber verbas para auxílio doença até a doação de animais. No âmbito da escolarização, ou melhor, da mercantilização da educação, também não. Esse modelo já se tornou uma prática corriqueira desde as instituições de Educação Infantil até as do Ensino Superior, desde instituições confessionais, sem fins lucrativos, até as com finalidades lucrativas. Cada qual com a sua particularidade nas formas de atingir o público ou recompensar seus “parceiros”¹²².

Com base nas análises de Hall (1997a), pode-se dizer que expansão desse modelo de campanha indica como os meios de produção, circulação e troca cultural têm se expandido por todos os cantos e práticas sociais. Sem dúvida, isso é realizado por meio das tecnologias e da revolução da informação, que permitem a apropriação de tudo o que outros grupos produzem para a elaboração de novos significados. Ou seja, as atividades e práticas formuladas pela instituição são formas culturais híbridas que denotam como a estrutura e a organização da sociedade moderna tardia têm levado a cabo seus processos de desenvolvimento e utilização de recursos econômicos e materiais para fins particulares. Campanhas organizadas para trocas econômicas parecem compor a cena do mercado global. O que mostra a sintonia da instituição com o cenário atual.

No caso em tela, o regulamento da Campanha¹²³ prescreve que o estudante que indicar novos alunos para qualquer curso e em qualquer período receberá um bônus no valor de R\$ 200,00. Para indicações de alunos transferidos de outras instituições, que ingressem a partir da 2ª série, será pago um bônus no valor de R\$ 400,00. Ao aluno transferido cabe um bônus de 100% na primeira mensalidade. O pagamento do bônus é

¹²² No acesso ao buscador “google” foram encontrados aproximadamente 493.000 resultados referentes a esse modelo de captação de renda e sujeitos, dentre eles, alunos para as instituições escolares.

¹²³ **Fonte:** regulamento da Campanha divulgado em material publicitário

em dinheiro e realizado a partir do momento em que o indicado estiver com 3 mensalidades pagas. Em determinada ocasião, uma aluna angariou R\$ 2.000,00 decorrentes de indicações, e ao final do 1º semestre de 2010, foi divulgado que mais de R\$ 1.000.000,00 foram revertidos aos alunos em função da Campanha¹²⁴.

Sua divulgação é constante: exposição oral realizada pelo pró-reitor de *marketing* e/ou seus funcionários em meio às aulas, *banners*, faixas, pintura nas escadarias da escola, destaque no Portal da internet, entrega de pasta, contendo material promocional de escritório (canetas, blocos de anotação etc..) entre outras compõem a cena do cotidiano. Envolve a todos e a todas e é constantemente comentado pelos alunos de todas as séries e pelos ingressantes. Em outros semestres, esta campanha premiou até professores que indicaram novas matrículas. Como nota da força contagiante da Campanha, presenciei uma cena na qual um recém-matriculado no curso da EF telefonava para outro colega, explicando que caso este viesse para a instituição, ele lucraria com a transferência. Em seguida, enfatizou que o colega também poderia lucrar transferindo-se de curso. Encerrou o telefonema, dizendo que poderiam montar uma “corrente” com outros colegas (alusão feita a um sistema popular de ganho de capital) para aumentar os dividendos.

Esta Campanha, além do aumento do número de matrículas, promove um grande fluxo de alunos e alunas no transcorrer das aulas em todos os cursos. A instituição tem sido marcada por uma migração de estudantes de outras universidades mediante incentivos financeiros, que contribuiu para a construção de uma forma de fronteira dentro de seus muros – nós (os antigos) e eles (os transferidos). É comum ver aglomerado de estudantes uniformizados com vestimentas de outra instituição de ES. A Campanha insere o sujeito comodificado em uma das condições da sociedade atual: a experiência de estar dentro e fora, o “estrangeiro familiar” (HALL, 1996). Ao proporcionar o trânsito de sujeitos, a Campanha os leva a vivenciar uma relação diaspórica com a própria identidade. Esses sujeitos, mero objeto de consumo, não conseguem viver um pertencimento, apenas o fazem temporariamente. Como consequência, vivem em estado de prontidão para aventurarem-se em outras jornadas. No curso de EF, por exemplo, já notei a presença de muitos alunos que estavam na quarta ou quinta IES.

Outro detalhe relevante quanto à captação de alunos refere-se à explicação dada pelos gestores aos estudantes quanto à participação deles nesse processo. A instituição estabelece metas de matrículas e anuncia aos alunos que caso o objetivo seja alcançado

¹²⁴ **Fonte:** Folder publicitário e informe para os professores.

haverá a promoção de descontos na mensalidade. Esse movimento já ocorreu na Educação Física e alcançou os cursos da madrugada. A campanha não bonifica os sujeitos, apenas. Mas os tornam co-responsáveis pela manutenção da instituição e pelas condições que estabelecem o custo que desembolsam para sua formação. Isso pode ser observado nos excertos retirados de uma mensagem eletrônica aos discentes acerca do assunto. Nesta, selecionei o objetivo de um encontro promovido entre alunos dos cursos da madrugada e gestores, cuja finalidade era divulgar as metas institucionais e o que a instituição já faz para auxiliar o aluno a manter o valor de seu curso:

Exposição conceitual a partir do atual cenário da Educação Superior e comportamento das organizações no que concerne à Gestão de seus Recursos e Condições de Oferta de sua Prestação de Serviços.

As instituições têm dois caminhos para garantir sua sustentabilidade e a continuidade de seus serviços: redução de despesas e/ou aumento da receita (por meio da elevação de seus preços ou aumento do número de alunos).

A meta para garantir o desconto de 50% para os veteranos é dobrar o atual número de alunos, isso é, chegarmos a 1500 alunos.

Quais as ações estratégicas implantadas pelo [...] para auxiliar nossos alunos no cumprimento dessa meta?

Fonte: mensagem eletrônica enviada à comunidade educativa.

Diante dessa mensagem pode-se dizer que a Campanha é mais uma prática que funciona como uma pedagogia cultural que ensina aos seus sujeitos alguns modos de atuação característicos da esfera do trabalho pós-fordista. Dentre algumas formas laborais desse modelo, encontram-se o conceito do trabalho em equipe, a necessidade de contar com a colaboração de todos para garantir o comprometimento pessoal com os interesses da empresa, o estímulo à competitividade por meio de premiações, participação nos lucros e outras formas de incentivos econômicos. Sem que isso implique em autonomia nas tomadas de decisão (SANTOMÉ, 1998).

Percebe-se que a Campanha também ajuda a valorizar as concepções de *gerencialismo* explicitadas por Ball (2005). Para o autor, o *gerencialismo* ajuda a criar uma cultura empresarial competitiva. É uma nova forma de poder, que, ao invés de ser uma mudança "de uma vez por todas", funciona como um atrito constante, que incrementa mudanças discrepantes. Para fixar essa nova forma, é preciso incutir uma atitude e uma cultura nas quais os indivíduos se sentem responsáveis e, ao mesmo

tempo, investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização. À empresa cabe facilitar esse processo.

No interior da Campanha, ao participar dessa empreitada, o sujeito-cliente acaba por beneficiar-se economicamente com o crescimento da empresa. É mais uma forma de investimento pessoal. Caso a meta não seja cumprida, tanto a empresa pode transferir a responsabilidade para o sujeito, assim como, ele pode assumir para si o ônus do insucesso. Do mesmo modo que no modelo pós-fordista, isso pode gerar uma necessidade, às vezes inconsciente, de auto-exploração em busca de sucesso pessoal e crítica àqueles que não colaboram. Reforça-se a ideia de que sem a cooperação e o compromisso de todos os envolvidos torna-se impossível melhorar a qualidade de formação de pessoas. As estruturas do novo *gerencialismo* permitem que um leque maior do comportamento e da vida emocional dos trabalhadores se torne público, logo, visível e passível de ser analisada para ser governada. O que se objetiva é inculcar a *performatividade* no espírito do trabalhador. Tudo isso está em acordo com a filosofia econômica da produção e do consumo vigentes.

A Campanha do Amigo é um artefato produzido mediante as condições históricas globais que buscam constituir o ES em educação terciária. Além disso, o ES brasileiro apresenta particularidades locais, como a concessão/manutenção de credenciamento das IES mediante as formas de regulação do Estado e os discursos acerca da importância da formação superior. Mais ainda, as IES privadas estão no interior do jogo do mercado, no qual os interesses de uns confrontam-se com os interesses dos concorrentes. Ou seja, a Campanha atende a muitos dos interesses em circulação nestes tempos e, especificamente, procura atender às necessidades de sustentação econômica da instituição.

Como qualquer artefato cultural, ela produz representações em meio às relações de poder que incidem sobre as formas de regulação das identidades envolvidas e, ao mesmo tempo, as produz. A Campanha fomenta práticas culturais que transformam a vida local e a cotidiana da instituição. O cenário é o da negociação do futuro de todos – a formação dos discentes, o trabalho dos colaboradores e fornecedores, a vida e a história da instituição, a subsistência do comércio do entorno. Nessas práticas, o sujeito-empresário de si mesmo é chamado a atuar.

Ser sujeito-empresário de si mesmo requer a condição de ser parceiro da instituição. A Campanha faz dessa parceria uma forma de investimento pessoal cujos efeitos materiais são sentidos no bolso. Ademais, o crescimento da instituição faz com que a mesma seja mais conhecida. Assim sendo, o sujeito-empresário faz um

investimento na sua própria imagem, pois não basta ter um pequeno ganho para gastos pessoais momentâneos ou consolidar seu curso. É necessário que o diploma tenha uma procedência para que o sujeito-empresário de si mesmo seja reconhecido no espaço público e sinta-se valorizado intimamente. O diploma possui um valor simbólico, o que lhe concede também uma forma de pertencimento, de identidade. Como ficariam seus investimentos se a instituição escolhida não fosse reconhecida no mercado em que ele atua? Em caso negativo, além da perda de dividendos, o sujeito-empresário de si mesmo abalaria a sua convicção acerca de sua competência de escolha. Não é à toa que o esforço que os alunos fazem para angariar novos parceiros é crescente.

Além de seus efeitos palpáveis, a Campanha funciona como articulação entre o empresário de si mesmo e o consumo. A invasão da cultura empresarial no ES constrói uma rede de inteligibilidade que transforma o “outro” - o amigo novo aluno, em mercadoria. O outro mercadoria é também o outro cliente, outro consumidor e outro empresário de si mesmo, pois ele, ao ingressar na instituição, além de consumir os produtos e serviços da organização, atende seus interesses pessoais e será fonte de captação de novos alunos. Será um novo parceiro. Essa relação entre as três partes intensifica trocas de mercadorias e serviços e molda outros modos de consumo, nos quais todas as partes envolvidas são objetos de desejo.

Para que a Campanha tenha o efeito esperado, a instituição faz de seus sujeitos seus agentes de *marketing*. E estes, seduzidos pela oportunidade de reembolso, mínima que seja, ajudam a inserir o ES na profusão de ofertas de novos produtos e serviços. Tudo de modo natural, como se ele estivesse disponível em prateleiras, produzindo, tal e qual qualquer mercadoria, efeitos de sedução com promessas de satisfação pessoal e oportunidade inigualável. Promessas que podem mudar o rumo da vida desses consumidores. Ao atuarem como agentes de *marketing* quais são as estratégias de convencimento que os sujeitos-empresários de si mesmo utilizam? Provavelmente aquelas que aprenderam no interior da organização. Ou seja, os diferenciais apresentados circulam em outros espaços, ampliando os ecos da mercadorização do ES e dos discursos da qualidade e da excelência. Fica a *performatividade* e o *gerencialismo* como normas destes tempos. E como fica a formação de sujeitos que migram de uma IES para outra? Sem dúvida, fica a marca da liberdade de escolha, da livre concorrência, de se obter vantagens em negociações que envolvem a compra de produtos, do fomento à competição entre as IES. Fica a formação para o consumo, para o consumo do ES, para o consumo da formação acadêmica. Fica a naturalização da formação superior como mercadoria.

Essas afirmações consolidam-se mediante dois casos relativos à Campanha que ouvi de duas alunas. No primeiro, uma delas conta que foi acessada por um conhecido sem proximidade pessoal através de sua rede social na internet. O sujeito pedira que a mesma fizesse a indicação dele para que ela pudesse obter os dividendos anunciados. Aparentemente, segundo disse, não houve nenhum interesse exposto, pois o mesmo, pelo que ela sabe, não chegou a efetuar a matrícula e nem mesmo manteve mais contato. Segundo relata, não teve mais notícias do seu paradeiro. Talvez, ele tenha sido abduzido por outra campanha mais interessante.

No segundo caso, a coisa foi mais emblemática. A aluna em questão descreve que faria a matrícula sem indicação de qualquer “amigo”. No momento em que estava na fila da inscrição, no interior da central de alunos, foi abordada por uma aluna regular, sua conhecida do bairro, mas sem qualquer vínculo de amizade mais próximo. Ao reconhecê-la na fila, a aluna regular propôs que a então pretendente indicasse seu nome e registro de aluno (RA) para que pudesse aproveitar o bônus ofertado. Como a pretendente a vaga vinha transferida de outra instituição universitária, o valor a receber pela aluna regular seria de R\$ 400,00. À ocasião, a aluna apresentou à pretendente conhecida a proposta de divisão dos dividendos. A pretendente assim o fez. Seis meses passados, a então aluna pretendente, agora regular, já encontrou diversas vezes a “amiga” que propôs o negócio. Segundo seus relatos, ela finge não conhecer a “colaboradora”.

Bauman (2008a) afirma que desde cedo somos treinados a exercitar a procura de novas necessidades que poderiam despertar um agradável anseio por satisfação. Dentre as diversas formas para desenvolver esta aprendizagem está a desabilitação do passado, tanto das experiências materiais quanto das afetivas. Desde cedo, as estratégias de *marketing* nos desencorajam a manter relações afetivas com nossos objetos de consumo e o desejo por outros. Aprendemos, ainda, a renascer constantemente; novas carreiras, novos afetos, novos planos de vida, novas identidades, novas coisas para se consumir, como se evidencia nesta pesquisa, novas instituições de ensino. Para o sociólogo, a vida na sociedade de consumidores tem pouca relação com a aquisição de posse. A retórica é outra, o que importa é estar sempre em movimento. Fazer novos amigos é mais valorizado do que manter os antigos, por exemplo. Mudar de instituição pode ser visto como um *upgrade*¹²⁵. Para Bauman (1999), o consumo é a norma da sociedade contemporânea e, ao que parece, o ES privado apresenta práticas que favorecem essa

¹²⁵ **Fonte:** diário de campo. Comentário de um aluno acerca do processo de mudança de instituição proferido no interior da sala de aula.

normatização. O discurso corrente entre os alunos é que *não há nenhum mal em ganhar uma graninha*. O sentido de compra e venda de sujeito-mercadoria não é sequer enunciado. Frente a isso tudo, não há nada demais em trocar de instituição, desde que haja uma boa recompensa na transação. Desse modo, novos amigos, novos espaços, novas oportunidades, novas propostas se abrem à porta do sujeito-comodificado.

A Campanha reforça a educação como *commodity* – palavra que inclui o significado de vantagem e conveniência, e isto é perceptível no modo como procedeu a aluna no caso acima. Essa prática cultural desenvolvida estimula o consumidor ao descarte e recompensa com seus incentivos financeiros e a reposição constante de um novo bem adquirido. O que se percebe é que o consumo dessa mercadoria opera com a lógica contemporânea na qual termos como intensidade, instantaneidade e momentaneidade colonizaram as relações sociais. Se o ES é visto como nova oportunidade de negócios, ele também planeja formas de obsolescência para que novos produtos sejam lançados no mercado e novos consumidores apareçam. Isso fica evidente com as periódicas reformas estruturais que acontecem no *campus*, a ofertas de novos cursos, a criação de departamentos e a posterior supressão desses seguida de substituição por outros, a ênfase em novas parcerias, a promoção de novos projetos, a troca de seus sujeitos, a troca de promoções, a troca de funções por parte dos funcionários. Tudo sempre acompanhado dos discursos da atualização, de fazer a diferença e de atenção à concorrência.

Não à toa ouvi de vários alunos que os motivos de sua transferência deveram-se ao fato de não estarem satisfeitos com alguma coisa em relação ao serviço oferecido na IES que frequentavam anteriormente – atendimento, qualidade da aula, estrutura, oportunidades de estágio/emprego, professores desatualizados etc., ou seja, a citacionalidade dos discursos econômicos ganha espaço e amplia seus ecos.

Do mesmo modo, como em qualquer empresa, o objetivo é o da “qualidade total”, ou defeito zero. É preciso detectar o quanto antes os defeitos de produção e comercialização para eliminar qualquer possibilidade de risco e perda. Não à toa a constante preocupação da instituição em capturar os sentimentos dos seus sujeitos-clientes para evitar que eles sigam em movimento para outras paragens. Essa ação se dá por meio de diversos procedimentos de controle estatístico elaborados pela CPA (Comissão Própria de Avaliação), pela ouvidoria e pelos canais de comunicação em tempo real com todo o corpo gestor – da coordenação de curso ao Reitor. Esses procedimentos buscam ainda a satisfação pessoal dos clientes. Afeto, trabalho, educação e seus sujeitos foram comodificados, tornaram-se bens de consumo.

Nessa sociedade de consumo e de consumidores, o sujeito-empresário de si mesmo dedica-se às práticas empreendedoras que o transformam em mercadoria vendável, logo, consumível e passageira. Afinal, a velocidade dos acontecimentos pode gerar descontentamento, criar outros mecanismos de sedução e, com isso, podem levá-lo a uma condição cambiante. O sujeito-empresário de si mesmo é um sujeito consumidor de si mesmo.

A Campanha do Amigo sujeita o sujeito-estudante a posições forjadas em outra cultura e com interesses completamente alheios à vontade que o trouxe ao ES. Ela é uma pedagogia cultural que enreda seus sujeitos em tramas que os habilitam ao consumo e reforçam noções empresariais, como, flexibilidade, iniciativa, participação, desprendimento. Com base nas explicações de Foucault (2008a), não há como negar que os departamentos anteriormente citados e este projeto são mecanismos que favorecem o processo econômico como agente da organização da sociedade e, em certa medida, contribuem para generalizar “a forma empresa no interior do corpo ou do tecido social” (p. 331). Como uma tecnologia da *governamentalidade* neoliberal que visa moldar o sujeito ao contemporâneo, a Campanha exerce uma forma específica e complexa de poder sobre os alunos, regulando comportamentos em torno do consumo e de interesses individuais.

Às campanhas de captação de alunos atrelam-se às chamadas institucionais. Desde a implementação da condição de Centro Universitário, a instituição divulga suas qualidades ancoradas em *slogans* publicitários. De início, o destaque era “*O jeito [...] de ser*”. Neste se enfatizava que o sujeito (professor, gestor, funcionário, prestador de serviço, aluno) ao participar na entidade incorpora as qualidades da instituição e estas possibilitam aos envolvidos a construção de diferenciais em consonância com o mercado de trabalho. Essa incorporação é necessária tanto para a elaboração de novas estratégias de consolidação da instituição, quanto para o aprendizado das experiências que articulam os sujeitos à realidade profissional do mercado. A cada ação de seus sujeitos ou da instituição, os resultados são apresentados com seu *slogan* em destaque. Ou seja, enquanto empreendimento, esta instituição fornece os elementos necessários aos sujeitos para estarem atualizados às demandas econômicas e profissionais diversas.

Recentemente, instaurou-se mais um *slogan*, sem, no entanto, abandonar o anterior. Os *folders* e demais materiais de divulgação trazem outra expressão: “*O valor do aluno acima de tudo*”. Seguindo as denominadas novas tendências do mercado, o discurso enunciado diz respeito às mudanças nas formas de atingir potenciais clientes. Oriundas da área de Negócios, as críticas formuladas aos modelos de atender a clientela

forneceram pistas para as mudanças anunciadas. Agora, o cliente não tem razão, muito menos as instituições devem explicitar o que são, desejam e proporcionam. A nova onda implica em conhecer o valor que o cliente dá ao produto. Qual é o valor que o aluno atribui à marca produzida? Nessa lógica, empreendem-se esforços para consolidar uma marca a partir das representações valorizadas pelos alunos perante a instituição. Construída a marca, passa-se a trabalhar nesta perspectiva. O valor do aluno determina o que a empresa deve produzir.

A mudança do foco traz aspectos interessantes: antes, os materiais publicitários traziam em suas imagens em *outdoors*, cadernos de circulação interna e no Portal da internet pessoas jovens, geralmente mulheres brancas, de cabelos lisos e com o padrão de beleza normatizado. Nos *folders* e vídeos institucionais, as imagens apresentavam os espaços internos do *campus* permeados por grupos de alunos, enfatizando o “*jeito de ser*”. A mudança foi brusca. Os atuais materiais publicitários apresentam os espaços, destacando a privilegiada área e estrutura física do *campus*, sem a presença de seus sujeitos. O destaque fica para o teatro, a piscina, os jardins, as alamedas, a fonte iluminada, a sala de aula e outras estruturas. O que se denota é que o aluno ou futuro aluno-cliente-empresário-consumidor é quem vai atribuir o valor ao espaço físico, logo, à marca da instituição.

Essa mudança de paradigma publicitário vem sendo executada em etapas. Há um consultor contratado para explicar aos diretores de áreas, coordenadores de curso e professores a necessidade da adequação aos novos tempos, bem como a importância da participação de todos no processo de construção desse valor e, por conseguinte, do seu crescimento. Do mesmo modo, é feita uma investigação junto aos alunos para verificar, sob o ponto de vista deles, quais as principais qualidades da empresa. Instituição, funcionários e alunos vão construindo outra forma de parceria, na qual todos participam de sua consolidação¹²⁶.

Prezados

Comunico, por orientação da Reitoria e de nossa Mantenedora, calendário de reuniões para viabilização do Projeto “Construindo o Valor do [...]”:

- Consultor Responsável: Prof. [...]

- Estratégia:

Reuniões para sensibilização sobre: Como o[...] é segundo o olhar de cada protagonista? O

¹²⁶ Até o término da pesquisa, o processo descrito não havia acabado.

que é reconhecido no [...]? Qual leitura pode ser feita sobre a Instituição a partir da visão do grupo? O que é cultuado? Tangível x Intangível . Capital Intelectual. Funcional e Estético. A busca da perenidade.

- Calendário das Reuniões:...

Fonte: mensagem eletrônica enviada ao corpo docente

Tanto a Campanha, quanto os *slogans* criam formas de participação que insere os envolvidos em uma concepção de trabalho característica do modelo *toyotista* de produção: o círculo de qualidade (SANTOMÉ, 1998). Nesta modalidade valorizam-se os saberes dos envolvidos e a sua colaboração imediata para detectar possíveis problemas. Aqui os participantes misturam os seus interesses com os da empresa e facilitam as estratégias de concorrência e competitividade.

Para consolidar as identidades cliente-empresário-consumidor dos sujeitos, outras tentativas de fixação são colocadas à baila. Como anunciado nas já mencionadas propostas de negociação de descontos (nº14) e em seus diferenciais (nº 8). Na virada dos semestres, professores e discentes são convidados pela instituição a ofertar cursos, palestras, oficinas e *workshops* nas áreas de competência acadêmica e profissional de cada interessado.

Como é destacado nas divulgações, o objetivo é incentivar o empreendedorismo. Nos convites, oficializados por correio eletrônico, destacam-se a grande aceitação e procura por parte dos alunos, bem como da comunidade externa ao longo do ano letivo e, principalmente, nas férias por cursos de extensão, oficinas de áreas profissionais específicas, de lazer e atividade física. A oferta é proposta mediante percentuais financeiros de parceria. Nos cursos de extensão e de idiomas, 70% da arrecadação são destinados ao denominado parceiro e os 30% restantes à instituição. Enquanto em mini cursos, palestras, oficinas e *wokshops*, 80% do arrecadado são destinados ao parceiro e o restante à Instituição¹²⁷.

Essa é uma forma de participação que estimula o empresário de si mesmo a se comprometer com a instituição, com seus objetivos de qualidade e produtividade. Do mesmo modo, essa prática cultural assenta-se na concepção de formação contínua e no paradigma informacional do mundo do trabalho, pois, ao colocar em oferta os saberes dos interessados, a empresa assegura a atualização de sua comunidade em acordo com as flutuações e inovações do mercado sem precisar arcar com o ônus dessa empreitada. O que se vê é a proliferação de cursos que podem atender a constituição de novos

¹²⁷ **Fonte:** Portal da internet e material publicitário.

empresários de si mesmo multifuncionais. Além dessa mútua colaboração, essas práticas fazem com que o sujeito-empresário de si mesmo reforce a presença do sujeito-comodificado.

O sujeito-comodificado é convocado a atuar na instituição em diversos momentos. A identidade desse sujeito deixa claro que o que somos é fruto das constantes formas de negociação e decisões que tomamos para garantirmos formas de pertencimento. Ele precisa ficar em evidência para a sua promoção pessoal. O sujeito-comodificado é promotor de *marketing* de uma mercadoria que é ele próprio. As chamadas do sujeito-consumidor acontecem de diversos modos no interior da instituição. Portanto, ele deve estar o tempo todo em evidência para poder vender seu produto.

Outra prática desenvolvida é a promoção anual da entrega de um prêmio, cujo nome é uma homenagem ao fundador, aos profissionais que apresentaram uma performance significativa, sejam eles sujeitos da comunidade acadêmica (alunos e professores) ou sujeitos dos diversos campos profissionais da sociedade. Conforme é anunciado, as indicações são provenientes de votação elaborada pelo Conselho Universitário, que é formado por membros do corpo gestor. Em dez anos de edição, foram distribuídas mais de 200 premiações.

A denominada “Noite das Estrelas”, como consta nos emails de divulgação do evento enviados a alunos, funcionários e prestadores de serviço, já premiou políticos locais e internacionais, como, Cláudio Lembo, Gabriel Chalita, Agnaldo Timóteo e Felice Spingola (Prefeito de Verbicaro, Itália); cantores, como, Andreas Kisser, Agnaldo Rayol, Inezita Barroso, Sílvio Brito; jornalistas, como, Marcelo Duarte, Luciano Faccioli, Milton Jung, Adalberto Piotto e Salomão Esper; atores, como, Cássio Scapin, Paulo Goulart, Moacyr Franco, Rolando Boldrin; atletas, como, Hortência, Paula, Ana Moser e Jadel Gregório e o técnico José Roberto Guimarães; e outras personalidades, como, Içami Tiba, Lila Covas, Mária Lúcia Alckimin, Milu Vilela entre tantas, mais professores e alunos da instituição. No caso dos alunos, são homenageados aqueles que se destacaram nos diversos cursos por mérito acadêmico e participação ativa nos diversos eventos internos, seja no âmbito do curso ou da instituição.

Este evento é realizado no teatro próprio, ao final do segundo semestre de cada ano letivo e durante o período letivo. Cabe destacar que as aulas não são suspensas, exceto quando algum homenageado for um docente com aula no dia. É preparado um cerimonial especial. Primeiro, um coquetel aos convidados. Em seguida, a cerimônia de entrega do prêmio com a presença de mestre de cerimônia, damas que acompanham os

pleiteados ao palco e banda com músicos profissionais. Tudo transmitido ao vivo para o *campus* por meio de um telão colocado no pátio.

Para compor a audiência são convidados os alunos representantes de classe das turmas de cada curso; os professores e professoras; os coordenadores de curso; os diretores das áreas e pró-reitores; o reitor, o chanceler e representantes da mantenedora, os parceiros institucionais ou representantes das empresas que mantêm vínculos comerciais, além dos familiares daqueles que serão contemplados. Outrora, no início do Prêmio, os coordenadores de curso incitavam os professores a levarem seus alunos para a cerimônia. Há alguns anos, o evento abarca uma audiência maciça no teatro (aproximadamente 700 pessoas) e, portanto, não é preciso fazer uma convocação para preencher os assentos. No entanto, é comum o alerta que caso haja necessidade, algumas turmas serão avisadas.

Na cerimônia, o homenageado é chamado ao palco mediante a descrição de um breve currículo com os seus principais feitos em sua área de atuação. Em seguida, recebe de membros da direção um certificado da honraria concedida e um troféu em bronze patinado com duas pedras em cristal, pesando em torno de 3 kg. Ele está afixado em base de granito escuro que contém placa em bronze com a inscrição da honraria, do nome do prêmio, do homenageado, e à esquerda o logo da instituição. Embaixo, contém certificado de autenticidade de artista plástica.

Outro projeto que ganha destaque é o OI, abreviação para Ousadias Interdisciplinares. Neste, as sextas-feiras, os alunos podem apresentar seus atributos artísticos em espaço projetado para apresentações, localizado no pátio do *campus*. Cantores, cantoras e bandas de variados estilos musicais, mágicos, dançarinos, grupos de capoeira, entre outros, exibem seu talento para a coletividade em horário pré-aula e/ou no intervalo do período. Destaco que no dia do OI, o intervalo de aula é ampliado em 10 minutos, logo, as aulas nesses dias são reduzidas. Nas notas oficiais, divulga-se que até o início das aulas no segundo semestre de 2010 foram realizadas 500 apresentações com a estimativa de 2.500 presentes em cada uma delas. Como prática cultural meritória, pois só os talentosos se apresentam, o OI é mais uma ação que envolve questões da produção de si mesmo e do consumo¹²⁸.

Além de seu aspecto de exaltação, as ações empregadas suscitam outras. Afinal, por que essas práticas se estabelecem? Não cabe aqui uma análise da sociedade do espetáculo, mas interessa dizer que ela está atrelada à sociedade consumista. O que está

¹²⁸ Assim como "tudo vem, tudo vai" na sociedade do consumo, durante a produção deste texto o projeto foi suprimido.

posto é a apresentação constante de novas identidades, algumas sedutoras, outras provocadoras e outras que aparecem como puro desafio ao marasmo de alguns para serem consumidas e, a seguir, descartadas. Nesse jogo do espetáculo, não há uma identidade terminal, pois qualquer uma pode, a qualquer momento, ser homenageada ou ter seu espaço de apresentação determinado para que outros a vejam para, em seguida, cair no esquecimento. Seria como se a fragmentação dos sujeitos pelas coisas do mundo pudesse ter sua reunificação temporária na sedução da imagem da apresentação da identidade. No caso do OI, o que se costuma enaltecer pelos corredores da instituição por alunos e colaboradores é a modalidade dos eventos. Os atores não são sequer nomeados. No período da coleta dos dados, não foi observado nenhuma divulgação prévia dos *shows*. Os enxames dirigiam ao local naturalmente, já sabendo que algo aconteceria. No caso dos premiados do outro evento, dá-se o inverso quando a honraria vai para aqueles que ainda estão ou se mantêm em evidência. Isso indica que a cultura hegemônica do visual se espalha também em práticas promovidas pelo ES, o que pode consolidar sem qualquer contestação o sentido da concessão de bolsas a atletas e modelos, como foi visto anteriormente. Os bolsistas atletas, por exemplo, acham justa e natural essa “ajuda”. Afinal, é o que sempre escutaram, pois convidar um aluno com habilidades motoras acima da média a estudar em determinada escola é algo comum no meio escolar privado (NUNES, 2006).

Na sociedade do espetáculo borrada com a mercantilização do ES, a questão central não é a exaltação do mercado como o padrão das relações sociais. Ao que tudo indica é a exaltação das relações humanas pela subsunção de tudo ao valor de mercadoria. Tanto na forma de premiação/reconhecimento como na forma de autopromoção vividas nas práticas descritas, os sujeitos se completam aparentemente porque tais práticas envolvem o reconhecimento permeado pelo sentimento, emoção e desejo. Quais os possíveis efeitos disso sobre a audiência desses eventos? Nas fronteiras da cultura empresarial e na do visual, a instituição, supostamente, moderniza-se e incorpora a imagem como ilustração, como motivação. Reforçam-se, mais uma vez, aspectos da *performatividade*. Nessa cultura em que se formam as identidades contemporâneas, o sinóptico¹²⁹ ganha força.

¹²⁹ Para Bauman (1999) as novas tecnologias de poder permitem que muitos vigiem poucos. Ao contrário do Panóptico de Bentham, debatido por Foucault (1993), que vigiava as pessoas imobilizando-as em seus espaços de ação, o Sinóptico seduz as pessoas à vigilância por conta de sua natureza global. Nesse modelo, as figuras globais são vigiadas por uma multidão de vigilantes locais. Estes se movimentam pelo território global por meio das redes de comunicação sem sair de sua localidade. Ser vigiado significa ser celebridade. Os eventos descritos celebram essa condição.

Além das práticas culturais meritocráticas anteriores, a Associação Atlética do Centro Universitário, fundada em julho de 2006, é mais um departamento que se associa com a concepção empreendedora e consumidora de sujeito propagada no interior da instituição. Ela preocupa-se centralmente com a formação e gerenciamento administrativo de equipes para as competições esportivas universitárias. Realça em suas metas¹³⁰ fortalecer o nome da instituição, mostrando que uma Associação Atlética reconhecida pela excelência nos esportes é fruto e espelho de uma instituição de ensino conceituada. Suas equipes são comumente formadas mediante parcerias com clubes particulares e centros esportivos municipais, chegando a ter em seu quadro equipes inteiras (atletas e comissão técnica) como bolsistas. Tendo conquistado vários títulos em campeonatos universitários de Voleibol, Basquete e Futsal, e patrocinado alunos-atletas em várias modalidades esportivas como Box, Jiu-Jítsu, Esgrima, Halterofilismo entre outras, a Atlética se autoproclama como potência e referência no cenário esportivo universitário. Apesar de manter equipes baseadas no critério de alto rendimento ou por meio de “peneiras”, a Atlética apresenta em seu *link* do portal da instituição na internet como sua *razão de ser* *querer aprender, ensinar e desenvolver o esporte no geral, assim como ações sociais e eventos, visando à aproximação e a integração completa do estudante ao centro universitário.*

A ambiguidade é marca característica dos discursos do esporte. Em outro momento (NUNES, 2006), sugeri que nesses discursos propaga-se o caráter socializante do esporte como algo que lhe é inerente, ou seja, da presença e participação de todos sem distinção, ao mesmo tempo em que se enfatizam a superação e o desempenho, qualidades também consideradas inatas à prática e aos praticantes. A Atlética apenas faz circular essas representações sem estar atenta aos seus possíveis efeitos. Ou seja, ao fim e ao cabo, o que está em jogo é a busca de um padrão, por conseguinte, da marcação da diferença e afirmação da identidade. No caso, um padrão de corpo – o eficiente, socializável, que é indissociável de um padrão de estética e saúde. Como já foi visto, o corpo neutro de sentidos facilmente incorpora o corpo eficiente.

Apesar da maioria de seus sujeitos-atletas estar vinculada ao curso de EF, nas equipes da Atlética também se encontram estudantes de outros cursos. O que faz circular seus discursos de performance. Fora esse aspecto meritório de seleção e valorização de sujeitos, o departamento também favorece a presença do sujeito empresário-consumidor. Além de elaborar eventos esportivos internos, ela mantém em atividade uma Academia de ginástica com os mesmos apelos das grandes empresas do

¹³⁰ **Fonte:** Portal da Internet

ramo. Sua chamada institucional¹³¹ é composta por uma imagem de uma aluna jovem, branca e com silhueta adequada aos padrões estabelecidos de estética corporal das grandes academias, ou seja, torneado e levemente bronzeado. As ofertas de atividade englobam: redução de gordura, hipertrofia, condicionamento físico e qualidade de vida. Além do mérito esportivo, as atividades organizadas pela Atlética favorecem a satisfação corporal e a estética de si mesmo, colaborando para que o sujeito realize práticas de empreendedorismo dedicadas a tornar a si próprio mercadoria desejável no seio de uma sociedade da imagem e das celebridades.

Os sujeitos convocados não são apenas puro investimento e retorno. Eles precisam ser valorizados pelos seus esforços e ser recompensado socialmente. Para isso, a instituição promove formas diversas de valorização, nas quais o jogo da meritocracia e da celebridade ganha destaque.

Dentre as práticas que enaltecem o mérito e põem em destaque o sujeito comodificado, além da premiação e do espaço de apresentação artística descrita, encontram-se as mensagens eletrônicas enviadas com esse sentido para toda a comunidade. No período de coletas de dados, muitas mensagens recolhidas enalteceram os feitos de sujeitos vinculados à empresa e da própria instituição. Professores, alunos, ex-alunos e a própria casa eram reconhecidos publicamente de forma meritória pelos seus esforços. Lançamento de livros; publicação de artigos científicos; trabalhos aceitos em congressos nacionais e internacionais; ingresso ou promoção na carreira de ex-alunos e docentes; aprovação em concursos; campanhas de responsabilidade social e ambiental; participação vitoriosa em campeonatos esportivos das equipes ou atletas-alunos; contratação por empresas renomadas de alunos que se destacam nas aulas; até aparição em programa televisivo ou em matéria jornalística compuseram o objeto das mensagens. Elas formulam ao público a imperiosa noção de competência e meritocracia como metas imprescindíveis para aqueles que quiserem ser “alguém na vida” – diga-se na vida do mercado de trabalho sob a lógica da eficiência.

Anexo artigo do Prof. Dr. [...], curso de Educação Física do [...]:

(Título do artigo)

É motivo de orgulho para todos nós parabenizá-lo por mais essa produção intelectual e, também, por tê-lo como um competente colaborador da Instituição [...].

Fonte: mensagem eletrônica enviada à comunidade

¹³¹ **Fonte:** material publicitário

PESQUISA NO [...] EM DESTAQUE

Dos 9 trabalhos que os acadêmicos dos cursos de Enfermagem, Filosofia, Pedagogia e Educação Física do [...] apresentaram no IV Congresso de Iniciação Científica das Faculdades Adamantinenses Integradas, na cidade de Adamantina, Estado de São Paulo no dia 20 de outubro, dois receberam Certificado de Honra ao Mérito. São eles: (autores, títulos, cursos e orientadores).

PARABÉNS AOS ACADÊMICOS E ORIENTADORES QUE DE MANEIRA IMPAR SOUBERAM REPRESENTAR O NOSSO [...].

Fonte: mensagem eletrônica enviada à comunidade

Gostaria de comunicar que os alunos [...], [...] e [...] do Curso de Educação Física e integrantes da Cia [...] de Dança irão se apresentar no Programa Todo Seu do Ronnie Von hoje, dia 21 de setembro às 23h.

Fonte: mensagem eletrônica enviada à comunidade

As exposições de si mesmo avolumaram-se à medida que novos feitos eram expostos a toda a comunidade educativa. Rapidamente, essa prática ganhou relevância. Em determinado momento, a divulgação passou a ser coletiva. Isto é, em uma única mensagem vários feitos foram vangloriados. A exposição de si mesmo passou a se tornar natural, uma norma. Como se vê, o empreendedor de si mesmo é um sujeito governável que internaliza as normas sociais e se autogoverna nessa empreitada.

Na sociedade contemporânea, a articulação entre as produções de si e o consumo merece destaque. A produção de si é, em um primeiro momento, a oportunidade de estar sob foco. E isso é algo que constitui o sujeito e a sociedade destes tempos. Estar em evidência na instituição passa a ser, mais do que uma oportunidade, uma norma. Promover a sua imagem é central para em um segundo momento o sujeito possa ser: convidado por um professor para ocupar um posto de trabalho; aceito para ofertar um curso aos seus pares; homenageado pelos seus feitos acadêmicos, esportivos, sociais, políticos etc. ou apenas divulgá-los; um corpo desejável ou ainda mostrar seus dotes artísticos e fazer algum contato/contrato etc.. Ficar em evidência é a chance de mostrar quem somos, nossos pertencimentos e, portanto, nos disponibilizarmos ao consumo. Cabe dizer que o consumo não se dá somente por atos de compra de objetos. Ele também ocorre quando se consome a si mesmo, no momento em que se produz a si

mesmo a fim de atender aos jogos de apelo e sedução das posições de sujeito em destaque em determinado tempo-espço histórico.

Assim como as mercadorias, na sociedade consumista, as pessoas também são “vendáveis” e para se manterem atraentes ao consumo por parte de outros sujeitos, elas precisam ser constantemente transformadas, recicladas. Caso contrário, serão descartadas (BAUMAN, 2008a). Na sociedade contemporânea na qual a identidade parece ser um encaixe de peças soltas, mérito e consumo, peças do mercado global, estão tornando-se necessárias para a solução dessa bricolagem.

Ao expor suas virtudes, as virtudes valorizadas, o sujeito apresenta sua imagem para ser apreciada pelos outros, logo consumida. Os projetos desenvolvidos na instituição favorecem aos seus sujeitos inserirem-se na lógica contemporânea na qual somos vistos menos pela condição de produtores e mais pela de consumidores. Não se produz para se ter, se produz para ser: ser reconhecido. Bauman (2008b) salienta que esta é a condição que constitui o eixo identitário destes tempos. Para Hall (1997a, 2003), a ideia de consumo e sua relação com a identidade do sujeito configurada pelo mapa do mercado, sem dúvida, o desenraizam das formas de pertencimento convencionais, o que acaba por deslocar também as estruturas tradicionais que davam sustentação à modernidade. A atividade de consumir deixou de ser um aspecto comum da vida cotidiana e se tornou o motivo principal da existência dos sujeitos na sociedade contemporânea, regulando as formas de convívio entre os sujeitos.

No interior desse processo, a comodificação potencializa uma hibridação de discursos. Os discursos tradicionais da cultura escolar se interconectam com os discursos oriundos de setores empresariais, financeiros e do *marketing*. O resultado é a resignificação dos discursos educacionais, que passam a realçar outras coisas em seu interior, como, por exemplo, as correspondências acadêmicas com tom publicitário; o contrato de prestação de serviços, que rege as relações entre aluno e instituição de ensino; o ranqueamento da instituição; o Portal institucional na internet com propagandas etc.. O produtor, o produto e o consumidor são integrados em uma nova forma de gerir a vida em uma cultura de consumo que o *marketing*, o mérito e a imagem constroem e simulam.

Essa condição apresenta alguns deslocamentos que incidem nas formas com que cada sujeito valoriza e vive a experiência na vida cotidiana. O que acaba por repercutir no próprio sujeito. Bauman (2008a) chama a atenção para três importantes deslocamentos na produção de nós mesmos: da ênfase no ser para o tornar-se e, atualmente, a ênfase no fazer-se.

O primeiro deslocamento leva a crer num mundo estático e desde sempre já dado. Nesse sentido, o sujeito seria algo pronto, acabado, o mesmo por toda a vida. Por sua vez, o tornar-se indica a possibilidade da mudança. Permitiria ao sujeito pensar no futuro, como, por exemplo, fazer um curso superior para ter chance no mercado de trabalho para mudar de vida. Bauman explica que fazer a si mesmo, não apenas tornar-se, é o desafio e a tarefa atual a ser atingida. E isso depende de cada um. Depende de como o sujeito se adequará às lógicas vigentes que se impõem como uma necessidade, como norma. A adequação do sujeito às condições sociais manifesta um “trabalho individual de auto-fabricação” (2008a, p.79). Na lógica do agora, do imediato, o que ocorre é a incitação a fazer-se continuamente. Isso implica a produção, por parte do sujeito, de novas ofertas de compra e venda de si.

Entretanto, não se consome qualquer coisa em qualquer lugar. O que se produz para ser consumido tem que estar indexado à lógica do desejável, e isso, no interior da formação acadêmica significa eficiência e *performatividade*. No plano pessoal, ser eficiente somente pode ser alcançado com o mérito individual, com o esforço de cada pessoa, e isso propaga a concepção que qualquer um pode conseguir o que se proponha, contanto que trabalhe duro e com muita vontade. O resultado é a consagração do indivíduo como sujeito vencedor, empreendedor, valorizando e tomando como referência as estratégias de superação dos degraus de dificuldade da sua trajetória de vida, suas fórmulas para o sucesso. Divulgado seus feitos, estes se apresentam como norma à ordem social, à qual todos são convidados a seguir, classificando e desqualificando sujeitos. Não é à toa que esforço, eficiência e produtividade são termos recorrentes na esfera de mercado. Nessa lógica, se a educação terciária atende as exigências mercantis, não há de se estranhar a presença de práticas no seu interior que valorizem essa dimensão do sujeito.

Como consequência disso, fortalece-se a meritocracia pela simples suposição que qualquer sujeito de qualquer grupo social tem as mesmas possibilidades de acesso/sucesso desde que se ajuste a esta condição social. Esta perspectiva transfere para um segundo plano as relações assimétricas de poder que impedem alguns de superarem as suas condições de partida constituídas no amplo campo das relações sociais. Em relação ao mito da meritocracia, McLaren (2000) afirma que este processo se relaciona com os mecanismos pelos quais as inscrições ideológicas se inserem na subjetividade. Ele atesta que o mérito é uma das formas utilizadas pelas correntes de poder para administrar o desejo com propósitos hegemônicos e um dos meios difusos utilizados para configurar o pensamento e a conduta.

Na sociedade do consumo e na educação para o mercado, o mérito vem acompanhado do discurso de “fazer a diferença”. Essa expressão, verbalizada em todas as palestras apresentadas aos alunos e professores e corriqueira nas rodas de bate-papo, alude a ideia de que em meio à massa somente terá oportunidade, somente se destacará, aquele que apresentar um diferencial digno de méritos, digno de ser exposto para ser consumido. “Fazer a diferença” é um discurso da cultura do presente que incide em gasto de tempo e esforço para estar atento às constantes mudanças do mercado de trabalho e gasto com investimentos para produzir-se. Não estar atento à velocidade radical das mudanças pode significar a perda de uma oportunidade de emprego, pode ser um golpe mortal na sua utilidade, em si mesmo. A produção do si mesmo, o fazer-se exige um embate permanente entre o si mesmo e os modelos expostos no espaço público, que são continuamente modificados e produzem, rapidamente, novas representações e identidades a elas associadas. Afinal, na sociedade de consumo, a todo instante, sempre há alguém querendo fazer a diferença.

Diante desses imperativos, pode-se compreender melhor a preocupação dos sujeitos em se produzirem para posicionarem-se como mercadoria disponibilizada nas prateleiras do mercado de trabalho, do mercado de consumidores. A comodificação dos sujeitos é reforçada com os discursos correntes dos professores e gestores que afirmam que o *mercado selecionará os melhores*. Ao sujeito do ES cabe expor e publicizar suas virtudes, ampliando as possibilidades de “elevar a condição de consumidores à de mercadorias vendáveis” (Bauman, 2008, p. 76).

Fazer a diferença passa a ser a forma corriqueira de marcar a diferença. Se o ES viabiliza a presença do sujeito consumidor, sua presença indica que na sociedade atual essa é a identidade desejável. Quem não apresentar um valor mercantil não pertencerá a um grupo, não terá com quem se identificar. Estará fora do mercado de trabalho, do mercado de consumidores, da sociedade. Uma pessoa na sociedade consumista tem valor não pelo que possui, mas pela velocidade com que troca seus bens e descarta os antigos, pela velocidade com que cria novas produções de si. Do mesmo modo, uma pessoa é excluída e sofre preconceitos, caso não demonstre desejos por esse estilo de vida e, com isso, não viva em função do descarte de elementos materiais e imateriais. Não ser consumista é a nova condição de emergência da diferença.

Para Souza Santos (2006), a desigualdade é um fenômeno sócio-econômico, no entanto, a exclusão é um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Ao criar novas identidades o ES mercantilizado, automaticamente, cria novas formas de marcar e excluir a diferença, de construir seus monstros.

O monstro é a diferença feita carne; ele mora no nosso meio. Em sua função como Outro dialético ou suplemento que funciona como terceiro termo, o monstro é uma incorporação do Fora, do Além — de todos aqueles *loci* que são retoricamente colocados como distantes e distintos, mas que se originam no Dentro. Qualquer tipo de alteridade pode ser inscrito através (construído através) do corpo monstruoso, mas, em sua maior parte, a diferença monstruosa tende a ser cultural, política, racial, econômica, sexual (COHEN, 2000, p. 32).

5.2.5 - O currículo da EF como espaço-tempo de construção do estilo de vida monstruoso.

Para a compreensão do currículo como espaço-tempo da construção da identidade dos sujeitos comodificados, devem estar claras as condições em que os currículos atuais de formação em EF estão assentados. Além disso, não se pode esquecer a constituição do quadro docente desse curso, que atravessou períodos de mudanças quanto às metas do seu trabalho profissional. Na confusão de fronteiras já descrita, os discursos hegemônicos da saúde e do esporte estão articulados com a concepção dos benefícios da atividade física e do combate ao sedentarismo.

No atual momento, o mito da relação entre atividade física e saúde talvez seja o mais influente no cotidiano da EF, pois ele encampa qualquer prática corporal em seu interior como elemento potente para a aquisição de hábitos saudáveis de vida. Os estudos de Carvalho (2001) chamam a atenção para os modos como os discursos da atividade física seduziram as pessoas para a prática desmedida do exercício físico, como se este por si só garantisse a condição de ser saudável. A autora mostra como os discursos midiáticos desinformam as pessoas e criam outro modelo de consumo: o mito do corpo perfeito, do invencível. “O padrão estético almejado de beleza, saúde, conservação do corpo torna-se um mito que afeta os desejos dos indivíduos quando estes pretendem corresponder ao padrão mítico” (p.37). Quanto ao empreendedorismo individual, o discurso da saúde é incontestado. Para corroborar com esse pensamento, são correntes os discursos que a obtenção de um bom emprego exige uma certa aparência e estar apto fisicamente¹³².

O discurso da saúde traz aspectos diversos no interior do currículo investigado. Primeiro, o curso de EF está inserido na área da Saúde, junto com Fisioterapia,

¹³² Como exemplo dessa prática a Academia de ginástica Triathlon traz na chamada de seu sítio da internet mensagem que enfatiza que “59% dos empregadores têm objeções na hora de contratar funcionários obesos” (fonte: www.triathlon.com.br – acesso em 25/05/2011)

Enfermagem e Radiologia. Alguns professores atuam em vários deles. Segundo, como já foi observado, a organização de eventos internos, como a Semana de Educação Física, centra-se no debate sobre a atividade física. Terceiro, dentro do quadro das atividades organizadas pelo curso para a comunidade todas se pautam na oferta de oficinas voltadas a aquisição/manutenção dos aspectos fisiológicos para o bem-estar do indivíduo. Por fim, por ser dominante, o conhecimento veiculado no currículo da EF assume estatuto de verdade no curso, fixando a sua própria identidade. Nessa lógica, é marcante no processo da formação do professor de EF a atual imposição de um estilo de vida ativo e saudável como forma “correta” de ser¹³³. A ideia de educação que perpassa o curso é a da orientação para a vida ativa e saudável, como foi visto no juramento proferido durante a cerimônia de formatura e pode ser notada na concepção do curso de Licenciatura.

*No momento atual, falar em formação profissional requer algumas reflexões e procedimentos. Reflexões no sentido de, ao criar um curso de graduação, enfatizamos a necessidade de adquirirmos novos conhecimentos e novas metodologias, evitando a repetição de fórmulas ultrapassadas, como, aliás, é a marca histórica de muitos cursos de graduação em Educação Física. Para isso torna-se necessário o acesso a um volume de informações científicas, técnicas e culturais que começam a se consolidar neste início do século XXI. Procedimento adequado na medida em que **reconhecemos o crescimento exponencial do campo de atuação do Profissional de Educação Física, sem perder de vista que sua intervenção social, de caráter eminentemente pedagógico, amplia a atuação e a possibilidade de contribuir para uma sociedade além do ambiente escolar, aportando nos mais variados espaços de convivência que se caracterizam fundamentalmente pela busca da qualidade de vida.** Assim, neste curso relacionam-se, indissociavelmente, três fatores: tempo de formação; tempo de domínio dessa formação e aplicabilidade desse conhecimento no contexto econômico e sócio-cultural.*

Fonte: Projeto Pedagógico da Licenciatura (grifos meus)

Silva (1995) ajuda a compreender esse processo de dominação do discurso saudável. O currículo, afirma, não é apenas uma forma de transmissão cultural, mas é uma forma que nos posiciona no interior da cultura. Ele é uma prática discursiva que transmite regimes de verdade particulares, que se corporificam perante certas narrativas de indivíduo e sociedade. As narrativas corporificadas no currículo afirmam qual é o conhecimento tido como oficial e qual, para sua consolidação, não é. O que se vê é a fixação da identidade da EF como área de intervenção pedagógica em busca do cultivo de corpos saudáveis. Apesar de ser um projeto de Licenciatura, nota-se a força da

¹³³ Anualmente, adentram as aulas representantes do programa Agita São Paulo a fim de incentivar os alunos a participarem do evento, bem como que os mesmos estimulem conhecidos.

interferência do sistema CONFEF/CREF que amplia aos licenciados a área de sua atuação. Reitera-se nessa concepção de curso a concordância da EF com discursos neoliberais, que tentam reestruturar a sociedade baseados nos critérios de funcionamento do mercado (SILVA, 2004). O currículo da EF dissemina informações sobre os benefícios de uma vida fisicamente ativa e os riscos do sedentarismo, desde os problemas da obesidade infantil, até as ações preventivas para a conservação da saúde na vida adulta. O que se tem é a disseminação de nova crença físico-sanitária (FRAGA, 2006).

Advinda de setores privilegiados econômica e socialmente, a “vida ativa” é socializada pelos meios de comunicação de massa, currículos da educação básica e do ES, produção científica e, gradativamente, incorporada por diversos setores da sociedade. Haja vista os inúmeros programas que buscam promover a conquista da “boa forma” presentes não somente nos clubes esportivos e academias, como também, nas escolas, hospitais, hotéis, produção editorial, administrações públicas, empresas privadas etc. (NEIRA e NUNES, 2009). Para muitos, o professor de EF tem de ter e ser um corpo, não qualquer corpo, mas o corpo que materializa princípios saudáveis.

No currículo investigado não são poucas as disciplinas que abordam os conhecimentos a respeito de constituição biológica do corpo humano¹³⁴, que acabam por enfatizar as produções da tecnociências acerca das suas potencialidades. Suplementos alimentares, vitaminas, drogas químicas, hipertrofia muscular, sistemas de alavancas, além da classificação, descrição, composição e função dos tecidos morfológicos, princípios de treinamento etc. são temas abordados nas aulas, produzindo e transmitindo significados culturais que naturalizam representações acerca das intervenções possíveis de serem feitas pelo profissional de EF sobre o corpo de seus sujeitos-alunos, sujeitos-clientes. Essas representações ganham força com as distintas hierarquizações que este corpo manipulável pode alcançar.

Se outrora a EF contribuiu para a educação do corpo e foi capaz de preparar indivíduos produtivos e marcar, inclusive, a distinção de classe, hoje, a promessa da vida mais longa e saudável ecoa por meio de inúmeros discursos que auto-regulam o indivíduo a controlar e manter seu corpo em forma. Relembrando Foucault (1992b), as investidas atuais sobre o corpo não assumem a forma de *controle-repressão*, como nos séculos XVIII e XIX. Com o filósofo, pode-se afirmar que os discursos correntes no

¹³⁴ Ao todo são 638 horas de disciplinas biológicas em um total de 2.344 horas de curso, excetuando-se as horas relativas ao estágio supervisionado (400 horas) e horas complementares (200) que completam as 2.944 horas.

interior do currículo da EF ajudam a fortalecer o *controle-estimulação*, porque a valorização e a exploração do corpo parecem ser a necessidade da sociedade atual. Como qualquer artefato cultural, o currículo colabora na construção de sujeitos particulares.

Atualmente, a maneira como as pessoas percebem seus corpos está articulada com a concepção de construção do corpo saudável, padronizado. Sendo uma construção sócio-cultural, no corpo se inscrevem ideias, crenças e imagens construídas por cada grupo cultural sobre ele. Em tempos da rápida difusão midiática, a imagem dominante de corpo passa a ser o ideal de muitos (TEVES, 2001). Há, entretanto, um paradoxo instaurado nos discursos do currículo da EF. Como já foi explicitado, o discurso da inclusão é candente na educação contemporânea. Assim como, promove ambiguidades com a presença da diferença no ES, no interior da EF, o discurso do corpo saudável vai de encontro às lutas promovidas pelos movimentos sociais e grupos subjugados. Afinal, o corpo padronizado reforça formas de produção de identidades que reafirmam valores e características repressivas da ordem social, fixando outras formas de diferença.

Essa observação favorece a compreensão quanto aos processos que ocorrem na relação entre as mudanças globais e as ocorridas no plano local que estão minimamente ligadas à formação inicial da EF. O governo do corpo é fortemente marcado nos cursos superiores de EF. São incontáveis as ocasiões em que alunos e alunas, professores e professoras marcam os corpos dos “gordinhos” ou expressam manifestações piedosas com aqueles que possuem outro corpo por meio de práticas discursivas e não discursivas¹³⁵.

Com sentido semelhante, é possível identificar a disciplina Educação Física Adaptada, cujo enfoque é o ensinamento das características que marcam os sujeitos passíveis de serem assimilados, além de técnicas pedagógicas para adaptar o sujeito “deficiente” ao processo produtivo. Ou seja, torná-lo ativo. Neste caso, é recorrente a prática de atividades pedagógicas nas quais os alunos “eficientes” se transvestem de alguma incapacidade física, como, por exemplo, realizar algum jogo de olhos vendados, para sentirem a posição do Outro “deficiente”. Diga-se de passagem, sensação extraída das percepções dos “eficientes”, cuja experiência sensitiva é significada de outro modo.

¹³⁵ Como exemplo desse caso, relato que fiz parte de uma banca de TCC cujo título era: “O preconceito contra o obeso na escola”. No entanto, o trabalho apresentava uma larga discussão sobre aspectos biológicos da obesidade e apontava como solução contra o preconceito, “a cura” do obeso. Ou seja, na relação entre o discurso global de corpo e o corpo localizado em uma escola, o melhor para as autoras do texto é exterminar o doente sujeito obeso. Para acabar com o preconceito, elimina-se a vítima. Sem contar, que o tema da imposição do estilo de vida saudável é dominante nesta modalidade de trabalho.

Além disso, há vasta literatura na área que dissemina processos pedagógicos adaptativos. O que se pode aprender acerca desses sujeitos, classificados pelo discurso científico e pelas ações didático-metodológicas com tais conteúdos?

Aqui, novamente, é possível vislumbrar o Frankenstein – o currículo da formação inicial em EF, o monstro e o *Ben 10* – o professor de EF e seus infundáveis alienígenas (identidades), e de que modo eles estão implicados em questões globais e suscitam outras criações e criaturas. Afinal, algumas vertentes do currículo da formação inicial em EF, por meio de suas práticas discursivas e não discursivas, alardearão aos quatro cantos a imperiosa necessidade do autocuidado. Feito isso, restará para aquele que não cuidar da sua saúde mais do que sofrer graves consequências físicas, ele será culpado por não agir pelo bem da sociedade e de si mesmo. Não ser saudável não é apenas um título de uma individualidade irresponsável, é, também, sinônimo de improdutivo, ineficiente, oneroso ao Estado e, principalmente ao mercado. Pode-se dizer que o Frankenstein põe em circulação algumas formas de *biopoder* necessárias para marcar fronteiras para algumas identidades. A noção de “vida ativa” associada à noção de “qualidade de vida” impõe novas tecnologias disciplinares que mobilizam novas práticas de regulação, controle, sujeição e recusa.

Se o discurso da saúde recrudescer nestes tempos, o discurso do esporte não arrefeceu. Continua cada vez mais forte, mantendo um amplo arsenal discursivo que (ainda) perpassa a seleção de talentos e agora se alia aos aspectos educativos do desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social, e, como não poderia de ser, da inclusão.

Após a queda do Regime Militar, ocorreram intensos debates na área quanto aos usos do esporte na formação dos sujeitos. Entre críticas contrárias e favoráveis à sua presença na formação dos sujeitos, surgiram correntes de EF que publicam obras acerca da Pedagogia do Esporte, com vistas a superar o seu estigma de aparelho ideológico do Estado e transformá-lo em possibilidade de aprendizagem sócio-educativa, seja funcional, seja lúdica. Nota-se aqui a presença dos efeitos dos discursos que introduziram o esporte definitivamente no currículo escolar, ora com seus princípios totalitários, ora revestidos pela atual onda neoliberal da eficiência social. Nessa onda da pedagogização esportiva, asseverei em outro momento que o atual discurso neoliberal ao encampar o esporte sob a bandeira da inclusão social (re)cria o sentido lúdico-

instrumental (NUNES, 2007). Hoje é corrente no curso a prática discursiva da aprendizagem esportiva de forma lúdica¹³⁶.

O Decreto que instituiu o esporte na escola foi fruto de políticas públicas que possibilitaram a instauração de novas faculdades de EF e o redirecionamento de outras. O que importa é que sua presença é marcante e, conforme os estudos de Rosário e Darido (2005) e Sanchotene (2007), sua prática ainda é dominante nos currículos escolares. Esses estudos encontram consonância com os relatos dos alunos do curso investigado acerca de seus estágios supervisionados nas escolas, os quais sentem estranhamento quando lhes são apresentadas outras formas de pensar e fazer a EF. Nesses momentos, afirmam que encontram no cotidiano das escolas apenas o currículo esportivo¹³⁷.

Essas afirmações remetem à relação dos efeitos da ampliação do ES sobre a EF. Tojal (1989) assevera que, em geral, os cursos de EF à época da reforma de 1968 não tinham preocupações com a construção de conhecimento e apresentavam suas propostas voltadas apenas para o ensino do esporte. Essas aulas eram realizadas por intermédio de atividades práticas, nas quais o estudante alternava o papel de aprendiz e de instrutor, executando os fundamentos dos esportes e das atividades gímnicas e rítmicas, além de aspectos pontuais da história (datas, criadores etc.) e das regras da modalidade.

Nos dias de hoje, esse modelo permanece inquestionável em muitos cursos, inclusive no investigado. Do mesmo modo, permanece como objetivo a aprendizagem da técnica específica da modalidade, elevada ao *status* de disciplina acadêmica. Sendo de domínio de professores e alunos, as aulas práticas são compreendidas como a marca do curso. Ainda neste espectro, a justificativa ancora-se na noção de que o aluno precisa saber executar para saber ensinar¹³⁸.

A descrição acima vai ao encontro do que Costa e Silva (2000) denominou de paradigma tecnológico de modelação do formando ou de adaptação ao posto de trabalho. O que se identifica é um modelo estabelecido para a produção de cópias uniformes voltadas para o aprendizado de procedimentos, no caso, das técnicas corporais estabelecidas pelo grupo dominante: os atletas e ginastas de alto rendimento. Atrelando esse paradigma com a prática docente no interior da EF, se percebe como

¹³⁶ Semestralmente, é grande a incidência de TCCs cujo objeto de estudo é a aprendizagem de habilidades motoras por meio do elemento lúdico.

¹³⁷ Com base na teoria do currículo, formulada por Silva (1999), Neira e Nunes (2006) apresentam uma classificação curricular do componente.

¹³⁸ Já atuei em diversos espaços formativos como professor e como aluno (professor em formação), nos quais a ênfase da aprendizagem se dá por meio da vivência da prática. Como foi visto no segundo mapa, os alunos do curso alvo também entendem que a EF é um campo de vivências das modalidades esportivas.

certas formas de conhecimento são produzidas e reproduzidas de modo natural e consensual a partir do momento em que se transformam em práticas sistemáticas de regulação e normalização. Práticas construídas em determinado período e atendendo a certos interesses. Sua manutenção estabelece à ordem o que é certo ou errado quanto aos modos de ensinar e fazer EF, adquirindo hegemonia. Ou seja, a prática pedagógica continua descontextualizada, reproduzindo ativamente valores e objetivos sem ninguém atentar aos interesses do que se está a divulgar.

Referendando esse modelo, na década de 1970 e até bem pouco tempo, um dos critérios de seleção para se ingressar no curso superior de EF era a avaliação das capacidades motoras e físicas dos candidatos. No curso investigado, em algumas disciplinas parte da composição das notas dos discentes é a avaliação em situações de prática. Avalia-se se o aluno sabe executar os fundamentos das práticas corporais com eficiência ou apresenta noções mínimas das estruturas de um jogo. Esse aspecto é reforçado em reuniões de conselho de série, pois, para alguns professores, esse quesito é classificado como mais importante e serve como critério para a aprovação de alunos que apresentam baixo rendimento acadêmico em várias disciplinas. O que se reforça é que o discente tem que ser apto a executar a ação. Reforça-se a imagem do sujeito performático. A aprendizagem do gesto técnico esportivo tem sido o ponto de partida e o ponto de chegada dessas disciplinas. Qualquer relação com a noção de compreensão de organização didática ou capacidade de argumentação e reflexão não é considerada.

Exemplos de objetivos de ensino presentes no Plano de Curso.

- *Oferecer aos alunos condições de executarem um nível técnico aceitável, os fundamentos individuais e defensivos e a aplicação em pequenos grupos (**Basquete**).*
- *O egresso deverá conhecer, aplicar, participar e avaliar as técnicas de ensino-aprendizagem dos fundamentos do **Voleibol**, das suas regras oficiais e dos seus valores educativos, utilizando esse instrumental para melhorar a qualidade de existência sua e dos que com ele convivem.*
- *Dominar os movimentos técnicos de cada prova de corrida (**Atletismo**).*

Fonte: Projeto Pedagógico da Licenciatura (grifos meus).

Esses modelos de formação, seleção e avaliação¹³⁹ reforçam a universidade como *locus* privilegiado de transmissão da cultura hegemônica, visto que as práticas corporais ensinadas são de origem euro-estadunidense, burguesa, cristã, heterossexual, masculina, além de serem pautadas no cientificismo e na meritocracia. Não é à toa que

¹³⁹ Em seção específica, apresento alguns modelos de avaliação presentes no curso investigado.

muitos docentes afirmam há tempo o caráter pedagógico do esporte como única possibilidade de promover a sociabilização, o respeito às diferenças, às normas e às regras, justificando, assim, sua importância na educação integral do aluno (DAOLIO, 1995). Além disso, o modelo em questão facilita ao egresso tornar-se mero executor/reprodutor de ações pré-determinadas como universais, e entender que são essas as formas que garantem a aprendizagem dos seus futuros alunos. Conseqüentemente, o currículo de EF dominante nas escolas é o esportivo.

Mais ainda, os esportes ensinados estão presentes nas diversas mídias quase sempre associados às questões de desejo e consumo, o que fomenta nos discentes a procura por essas mercadorias. Se por um longo tempo a EF esteve indexada ao esporte, confundindo sua função social com a da seleção de talentos, nestes tempos isso vem ocasionando outras representações bombardeadas pela hiper-realidade midiática. A indústria cultural apropriou-se ferozmente dos resultados de atletas profissionais e transformou-os em “super-heróis”. O esporte é, sem dúvida, um dos fenômenos socioculturais mais relevantes de nosso tempo e tornou-se uma atração crescente para muitas pessoas. Não para de aumentar o número de seus adeptos, bem como não encontra comparação com qualquer outra atividade social, exceção ao trabalho (BENTO e GRAÇA, 1999). A prática esportiva tornou-se um estilo de vida, permeia o imaginário social sob a forma de mitos e heróis, construindo comportamentos e modos de identificação (RÚBIO, 2001). “O atleta e o mito do herói”¹⁴⁰ tornaram-se modelos de consumo e por extensão os produtos associados a eles. Como explica Bracht: “A comunidade e os admiradores colocam no ídolo a expectativa da realização imaginária/fictícia do desejo de felicidade” (1997, p.115). Da mesma forma, as tecnologias desenvolvidas para os atletas de alto-rendimento têm uso prático posterior para os demais praticantes, desde chuteiras, tênis específicos para cada modalidade, até carros de passeio e próteses para deficientes em geral¹⁴¹. Como um dos campos associados às pesquisas científicas que dão suporte ao esporte, a EF tem contribuído para a criação/manutenção da sua espetacularização, fornecendo os profissionais que vão preparar os artistas/atletas e garantir o fascínio dos consumidores/espectadores sobre eles e sobre as modalidades que representam.

A questão não fica apenas no consumo, mas, também, no empreendedorismo individual. Os sujeitos da EF sofrem influência dos discursos que exaltam os valores morais aprendidos e os benefícios adquiridos com o exercício da atividade física que a

¹⁴⁰ Para maiores esclarecimentos ver Rúbio (2001).

¹⁴¹ Ver: Revista Época – sociedade - 22 de setembro de 2008.

prática esportiva proporciona. Praticar esportes reveste o sujeito de potencialidades que o mercado deseja e prioriza. Afinal, ele aprendeu a trabalhar em grupo, a cumprir com as regras, a não se entregar diante de situações desfavoráveis, a exercer a liderança, entre tantas competências necessárias à inserção no mercado de trabalho. Nessa situação, ao investir em si mesmo, o sujeito da EF também vai se tornando objeto de consumo.

Nessa racionalidade formativa, a prática docente assume um caráter de neutralidade por se voltar única e exclusivamente ao interior das próprias práticas, explicitando apenas a melhor maneira de transmitir o que se ensina, acaba por deixar de lado qualquer noção de que o conhecimento é um campo de inteligibilidade das coisas do mundo construído em meio às relações de poder. O resultado tem sido a ausência de ações que levem em conta as forças que determinaram os modos de ser das práticas corporais e seu *status* hegemônico, além da ausência de outras práticas corporais no currículo e outras formas de avaliação. Isso tudo é dado como natural e o melhor para a prática pedagógica e para os seus sujeitos. Ancorado em Deacon e Parker (1995) posso dizer que enquanto alvo (objetos) e veículos (agentes) dos discursos esportivos e saudáveis, os sujeitos da EF (professores e alunos) assumem posições de sujeito inseridas no *biopoder* que regulam o comportamento da população sob o disfarce de que estão a fazer o melhor para todos.

O processo de seleção do conhecimento e os modos de operá-lo, pedagogizá-lo, veiculados no currículo indicam como o currículo é centralmente envolvido em relações de poder. Desse modo, o currículo expressa os interesses daqueles que estão situados em posição de vantagem nas relações sociais (MOREIRA; SILVA, 2005). Aquilo que é dado como conhecimento oficial no currículo é que inclui ou exclui seus sujeitos e acaba por criar seus monstros. Isso é que implica e determina a identidade e enuncia a diferença no interior do currículo.

Retomando o conceito de fronteira, os enunciados proferidos mostram como o currículo da formação inicial em EF não é um território orgânico, compartimentado. É um campo contestado pela significação. O currículo é um *território contestado* no qual se travam batalhas para fazer valer certa visão de homem e sociedade, mesmo que seus sujeitos não tenham ciência desse caráter conflituoso nos quais se inserem. Por regular as ações dos sujeitos da educação, neste caso dos modos de ensinar EF, o currículo é entendido como forma de política cultural que contribui para a afirmação de uma hegemonia (SILVA, 2005). Afinal, nele se afirmam os conhecimentos válidos, projetam-se determinadas representações e as identidades desejáveis.

Em tempos nos quais a discussão sobre a formação inicial está em xeque, muitas disciplinas e suas formas de saber/poder estão em jogo. Estão no jogo cambiante das fronteiras onde tocam e cruzam outras significações. Pode-se dizer que é na fronteira que ocorre toda a ação dinâmica da cultura pela imposição ideológica de seus significados. A luta que se enuncia é pelo controle da informação e do conhecimento que permite ao homem interpretar e intervir na realidade. Ou seja, são as rupturas históricas frente à fertilidade proporcionada pelo contexto histórico, pelas relações sociais e pela produção científica disponível que possibilitam uma conjunção de fatores que contribui para que ocorram lutas pela significação a fim de que uma determinada concepção didática se estabeleça e prevaleça sobre as demais.

Hall (1997a) contribui com este debate, esclarecendo que a cultura é um sistema simbólico no qual as coisas têm que ser nomeadas num processo que lhes dá sentido. Ocorre mediante sistemas classificatórios que ajudam a estabilizar a cultura na medida em que se criam fronteiras simbólicas para excluir as coisas fora do lugar e criar uma homogeneidade cultural. Segundo o autor, isso implica em um esquecimento de suas inconsistências internas, das contradições e dos conflitos que marcaram a validação dos significados. No entanto, a chamada cultura de fronteiras representa uma perturbação constante que precisa ser eliminada sob o risco de atrapalhar os padrões estabelecidos e, assim, o próprio processo de classificação.

As contribuições de Hall nos dão suporte para entender o constante discurso de alguns segmentos do ES em EF a respeito da busca da identidade da área e de sua especificidade. O apagamento das lutas que promovem as rupturas históricas nas formas de pensar e nos regimes de verdade e processos de significação que nos fala Hall, fica evidente com a naturalização das novas significações. Após anos de persistência do currículo esportivo e da exacerbação contemporânea do currículo saudável, soa estranho aos ouvidos discentes e de muitos docentes abordar qualquer ideia para o campo da EF em que a aprendizagem dos esportes e da valorização do estilo de vida ativo e saudável não seja objetivada. Afinal, os sujeitos em evidência no sinóptico adotam, divulgam e conferem valor aos aspectos epistemológicos e substantivos que as práticas do currículo de formação em EF colocam em circulação. O currículo da EF e as ações comodificadas da instituição caminham de mãos dadas para a consolidação dos modos de ser globalizados e adequados às exigências do mercado. Eles afirmam uma teorização que tenta se consolidar como regime de verdade acerca do estilo de vida ativo e saudável que os sujeitos devem assumir. Qualquer corpo que transitar no social fora desses

termos poderá se transformar em objeto de desejo econômico pela sua mudança e de rejeição pela resistência da sua monstruosidade.

Uma “teoria dos monstros” deve, portanto, preocupar-se com séries de momentos culturais, ligadas por uma lógica que ameaça, sempre, mudar; fortalecida pela mudança e pela fuga, pela impossibilidade de obter aquilo que Susan Stewart chama de a desejada “queda ou morte, a paralisação” de seu gigantesco sujeito, a interpretação monstruosa é tanto um processo quanto uma epifania, um trabalho que deve se contentar com fragmentos (pegadas, ossos, talismãs, dentes, sombras, relances obscurecidos — significantes de passagens monstruosas que estão no lugar do corpo monstruoso em si). (COHEN, 2000, p. 29 e 30).

5.2.6 - O monstro é um híbrido que transita nas fronteiras do laboratório do ES/EF.

Até aqui foi possível observar os esforços institucionais para adequar seus sujeitos às formas hegemônicas que vêm sendo anunciadas na sociedade contemporânea. Torna-se importante afirmar que as estratégias formuladas não se tratam de simples ações celebratórias que enaltecem a globalização como forma dominante de mudança cultural. No entanto, elas não podem deixar de ser consideradas como fruto das transformações nas relações globais constituída pela revolução cultural e da informação.

A formação oferecida pela instituição por meio de suas pedagogias culturais enalteceu temas como: a negociação; a liberdade de escolha; a livre iniciativa; a eficiência; a inovação; a criatividade; a exposição pessoal e o mérito. Tudo isso parece reforçar uma mentalidade afeita às necessidades da flexibilidade e da *performatividade*, do empreendedorismo e do consumo. Entretanto, esses aspectos não ocorrem em um vazio. Eles são atravessados por outros significados permeados por relações de poder que transitam na vida de qualquer indivíduo sujeito às assimetrias das relações sociais e às representações decorrentes. O processo de comodificação “ainda” não é tão “poderoso” assim.

Ao ingressar no ES e na instituição que acolheu a investigação, o estudante sujeito-comodificado fica diante das metas estabelecidas tanto pelas políticas públicas para o ES, quanto pelas políticas desta entidade, que por ser privada e cumprir um papel social que lhe é característico, apresenta um caráter híbrido em que os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais se misturam. Como qualquer elemento híbrido, as partes não são anuladas. Elas convivem em uma forma de integração, onde não há fusão nem anulação de suas partes. Ambas estão ali, vivendo a ambivalência que

caracteriza a fronteira. Trata-se de uma fronteira fluida, fragmentada, borrada, que permite o trânsito entre as partes. O que existe é uma tensão permanente em que pode haver ressurgimento de conflitos, ou domínio de uma política sobre a outra a qualquer momento (BHABHA, 1998).

Essa é a paisagem em que se encontra o ES e a escolarização de um modo geral. O espaço em que se inserem os sujeitos da educação também é atravessado pelos valores e crenças que seus sujeitos significam em relação ao processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos e da constituição das identidades. Como diz Silva (1995, p.205), “as identidades e as subjetividades sociais existem num terreno de indeterminação, num território de significados flutuantes”. Isso pode explicar as intenções institucionais, em que aspectos antagônicos são privilegiados.

a) Missão:

“Desenvolver e formar pessoas por meio do ensino, da pesquisa e de ações humanísticas para a vida profissional e o exercício consciente da cidadania”.

b) Visão:

“Ser reconhecido como um centro de excelência de formação profissional e um importante parceiro para o desenvolvimento sócio-econômico e sustentável da iniciativa privada e do poder público”.

c) Valores:

- Transparência e ética nas relações*
- Responsabilidade social e desenvolvimento sustentável*
- Princípios humanistas e igualitários*
- Comprometimento com a qualidade de ensino.*

Fonte: Porta da Internet

Diante desse quadro é possível vislumbrar que o ES brasileiro não é homogêneo, pois possui vários cenários que manifestam ponto de vistas tanto ideológicos como administrativos plurais. Além de a instituição não ser uma Universidade (o que lhe afasta de estudos referenciais desse sistema), ela expressa vocações e intenções que podem traduzir em seu interior movimentos de luta e resistência em função dos sujeitos que por lá atuam, inclusive gestores. Isso ocorre mesmo que se pesem as relações de concorrência que mobilizam suas estratégias de ação e as políticas públicas que as fazem operar. Como os sujeitos que por lá atuam significam essas intenções? Quais são seus possíveis efeitos objetivos e subjetivos? Esses sujeitos são efeitos tão simples da maquinaria da globalização?

Como afirma Hall (2000b), as identidades nunca são singulares. Elas são múltiplas e “construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar

ou ser antagônicos” (p. 108). Os aspectos econômicos hibridizam-se às intenções humanísticas enunciadas pela instituição e ganham materialidade na sua *missão, visão e valores*, nas falas de membros gestores, nas práticas descritas e em outras aqui preteridas. Nos encontros entre gestores, docentes e discentes, é comum o comentário no qual a meta institucional e o sonho que moveram a história do fundador, da entidade e a sua manutenção é possibilitar aos alunos a ascensão social. Afirma-se que a intenção é *preparar os alunos para serem da classe A*. Nessa empreitada a meta é que o futuro egresso *possa servir a sociedade e a sociedade servir-se dela*¹⁴². Expressões que enunciam concepções de homem, educação e sociedade.

Nessa confusão de fronteiras entre promoção social e promoção do social, é relevante na relação entre sujeito-comodificado e instituição a aproximação entre os gestores e a comunidade. Este procedimento é enfatizado como um diferencial da entidade e a manutenção de seu caráter humanístico na formação dos discentes. Tanto o Reitor, como os Pró-Reitores, diretores de área e coordenadores de curso atuam em sala de aula no exercício da docência e respondem e-mails, construindo outros significados para a posição de sujeito que ocupam. Esta prática, segundo os próprios, tenciona mostrar que a Educação não pode perder seu aspecto idealista, praticada por paixão e crença dos seus sujeitos naquilo que realiza. O sujeito-herói vai mostrando sua face¹⁴³.

Outro aspecto importante dessa relação é a afirmação do que é ser humano e o modelo de inclusão propalado. Silva (2001) explica que o Humanismo fixa-se em um conjunto de pressupostos que afirmam que o homem nasce com uma essência, uma qualidade intrínseca na qual ele é o centro do universo, e a sua trajetória é a busca por si mesmo. Sua identidade é fixa, individualista, universal e totalizada. Para Hall (2003), essa concepção de sujeito dotado das capacidades da razão, de consciência e ação e portador de um núcleo interior é contestada a partir de uma série de deslocamentos e rupturas do conhecimento moderno. O que se tem é que o ser humano propalado pelo Humanismo tem data de nascimento, uma determinada geografia e história: ele é seiscentista, europeu, branco, patriarcal, heterossexual, cristão e burguês. Isso fica ainda mais evidenciado pela meta institucional de inserir os seus sujeitos na classe A, “local” constituído e ocupado, em geral, pelas identidades acima descritas.

Essas condições abrem portas para outra dimensão de análise. Apesar de “bem intencionado” e, em alguma medida, contrário aos ditames do BM, pois este quer

¹⁴² **Fonte:** Diário de campo - falas proferidas por um dos Pró-Reitores em reunião com todo o coletivo docente.

¹⁴³ Abordarei o sujeito-herói mais adiante.

apenas uma mão de obra consumidora de tecnologias e qualificada para estes tempos, o discurso de inserção social dá a entender que o ES privado tem apenas uma visão específica da civilização industrial que se formou nos últimos dois séculos, como a melhor para todos. Esquecem a dinâmica que a consolidou, e esquece, principalmente, o valor das dúvidas que o próprio conhecimento acadêmico formulou a respeito das certezas das ações do homem dito civilizado.

Aqui a questão da inclusão social apresenta outro aspecto relevante. Veiga-Neto e Lopes (2007) afirmam que as políticas de inclusão, principalmente a política de inclusão escolar, aqui ampliada para todo o percurso de formação, “são dispositivos biopolíticos para o *governo* e o controle das populações” (p. 947). Os autores enfatizam que ao se promover uma educação para todos, corre-se o risco de realizar uma inclusão excludente das diferenças, pois como já foi dito ao longo das análises, são diversas as ações de exclusão desses sujeitos. O resultado pode ser o reforço daquilo que se quer apagar.

Não há nada de errado no tocante à luta pela superação das desigualdades sociais. Promover os sujeitos historicamente desprivilegiados de bens e produtos não pode ser visto como algo indigno. A questão não é essa. As políticas de inclusão, de modo geral, tratam a diferença como diversidade. E isso significa ignorar a diferença como algo construído em meio às relações de poder. Incluir sujeitos de setores populares em classes abastadas é reforçar que o diferente, “o estranho no ninho”, apresenta algo que os normais não têm. O resultado dessa operação tem sido o de reforçar as noções de normalidade, para os que já estavam lá e anormalidade para aqueles que foram incluídos. Logo, passíveis de serem normatizados pelos saberes especializados. Ou seja, as políticas de inclusão diferenciam os sujeitos e fazem disseminar as normas vigentes da normalidade. O que de certo modo promovem é o que os autores denominam de uma inclusão excludente. Isso pode ser evidenciado pelo discurso corrente que realça o aspecto de inclusão social e o estranhamento do discurso de transformação social. Este, para muitos, não difere do primeiro.

Ao enunciar que os sujeitos das classes populares C, D e E podem, via ES, ingressar na classe A, para assim ter condições de superar a desigualdade social, sem dúvida, a instituição os insere em formas de *governamentalidade* que os modificam ou reforçam representações nas quais eles não estão inseridos. Como forma de governo de si, o esforço passa a ser a ação sobre si mesmo para adequar-se ao padrão afirmado como válido – o padrão classe A. Na busca para ser o que não é, para atender às expectativas sociais divulgadas pela instituição, muitos podem ficar pelo caminho. Tais

premissas incitam a pensar que as “ações humanísticas que formam para a vida profissional e o exercício consciente da cidadania” somente poderão ser contemplados quando os sujeitos desta educação atuarem em conformidade com os padrões de classe A, pois estes parecem ser os pontos terminais do projeto educativo institucional. O que denota a contradição com os valores de formação anunciados.

Essa proposta parece estar ancorada em discursos históricos que associa o compromisso com a qualidade com a noção de igualdade. Não se trata, creio, da tensão entre reconhecimento e distribuição, como apresentado por Fraser (2007). Parece se tratar de uma luta pelo controle dos discursos, logo, do significado do que venha a ser viver melhor. Afinal, para *servir a sociedade e dela se servir* é necessário pertencer a certo grupo e ter certos saberes/formação. Sem dúvida, uma apurada observação das estruturas de avaliação, conhecimento e aprendizagem que sustentam qualquer processo de escolarização e das estratégias cotidianas que movem a instituição investigada, faz crer que a igualdade anunciada não se refere aos direitos de reconhecimento e de distribuição, mas as questões de rendimento, de produção, de homogeneidade. Ou seja, a formação no ES tende a ser uma ação de assimilação. Fazer valer a classe A como meta de humanidade e a visão de “*ser reconhecido como um centro de excelência de formação profissional e um importante parceiro para o desenvolvimento sócio-econômico e sustentável da iniciativa privada e do poder público*”, implica a produção de uma dinâmica que insere seus sujeitos em padrões que delimitam a maneira como os sujeitos podem narrar a si mesmo e aos outros. E nesse ponto, alguns iguais terão o privilégio para inscrever o Outro na representação, na diferença.

Isso ocorre porque essas narrações são marcadas por valores desiguais, pois o contexto em que essas metas, missões, visões e valores são engendrados é constituído pela complexidade das relações sociais externas que influenciam à instituição, além da tensão entre as relações de exclusão e inclusão que as práticas do cotidiano dessa cultura produzem. Portanto, essas narrações são discursos constituintes de regimes de verdade, na acepção de Foucault (2006), que dependem da posição de quem os enuncia. Mais do que qualquer coerção a modos de ser diferentes da classe A, humanísticos, compromissados com a qualidade, de excelência profissional etc., os discursos enunciados são produtivos dessas formas de ser. O que mais uma vez indica contradições com as intenções anunciadas na sua missão, valores e visão.

Se o padrão classe A pode ser visto como homogeneizado em torno de normas e condutas ocidentais, ou, talvez, estadunidense, o questionamento que fica frente à presença da diferença nos bancos universitários gira ao redor de outras tensões, quais

sejam: o pertencimento ou a ilusão de pertencer a uma identidade cosmopolita, apreciando e consumindo modos de vida heterogêneos; e a produção de novas identidades fragmentadas no interior de formas culturais dominantes, ampliando ou criando novas situações de conflitos e fronteiras identitárias. Quais são os resultados dessas tensões em que a diferença é posicionada?

O caráter ambíguo das intenções institucionais funciona como fronteira interna, em torno da qual estão marcadas as diferenças, e que, portanto, é lugar potencial de contestação quanto ao sentido da formação anunciado. Hall (2000a) se posiciona diante dessas tensões advogando que ao atravessarmos velhas fronteiras culturais o resultado pode não ser a obliteração do velho pelo novo, mas o surgimento de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma delas. A ascensão da diferença social pode, quem sabe, modificar as condições de existência da classe A, bem como seus jogos de poder que investem forças para torná-la a norma. O monstro começa a perturbar seu criador.

Vimos que o monstro surge no intervalo no qual a diferença é percebida como a divisão entre, de um lado, a voz que registra a “existência” do “diferente” e, de outro, o sujeito assim definido; o critério dessa divisão é arbitrário, e pode ir desde a anatomia ou a cor da pele até à crença religiosa, ao costume e à ideologia política. A destrutividade do monstro é realmente uma desconstrutividade: ele ameaça revelar que a diferença tem origem no processo e não no fato (e que o “fato” está sujeito à constante reconstrução e mudança). (COHEN, 2000, p.44,45).

5.2.7 - O monstro é o sujeito da periferia.

A partir do momento em que se enuncia que a meta institucional é formar um aluno classe A está a se dizer tanto que os alunos dessa instituição não são dessa classe, como a que eles estão posicionados enquanto sujeitos não é a desejada. No entanto, as condições culturais e discursivas de existência do ES privado brasileiro trazem para o seu interior a presença de público bem variado. E isso, diante dos discursos conservadores característicos da universidade e dos discursos da sua expansão e acessibilidade, promovem discursos contraditórios, tanto os produzidos pelos docentes acerca dos discentes, como os dos discentes acerca deles mesmos. No caso dos primeiros, há vários elogios referentes aos esforços que muitos empreendem para graduarem-se. A turma do turno da madrugada, por exemplo, é elogiada pelos docentes como compromissada e mais engajada que outras. A justificativa refere-se à *consciência que o grupo tem em relação à necessidade de superar sua condição social*. De modo

geral, as críticas são mais ásperas quanto às dificuldades que os alunos da instituição têm em relação aos processos de aprendizagem, produção de escrita, empenho etc.. Chega-se a comentar que as aulas não podem ter elevado nível de exigência, pois a maioria dos alunos não tem como dar conta daquilo que deveria ser solicitado. Enfatiza-se que os professores têm que compreender que os estudantes da instituição são oriundos das classes sociais mais baixas e, por assim ser, tiveram uma formação básica deficiente.

A essas críticas podem-se acrescentar significações docentes acerca das condições de moradia de seus discentes. A expressão *do outro lado do rio* ou *do outro lado da ponte* é utilizada com certa pompa por alguns ao se referirem ao espaço geográfico que a maioria dos discentes da instituição habita. Ou de sua condição de herança, pois em diversas ocasiões, os discursos de motivação proferidos pelos docentes para que os alunos se dediquem aos estudos, ou pelo fato de eles não apresentarem o esperado são embasados nas críticas às suas condições econômicas e ascendências familiares. O sujeito comodificado dessa instituição é um sujeito da periferia.

Na escola pública só tem filho de bandido!

Quem não tem coordenação pra girar o braço não pode ser professor de EF!

Vocês vão dar aula pros gordinhos!

Querem manter sua condição de herança? Herança de borracheiro! Se quiser mudar isso aí tem que estudar pra ganhar mais!

Fonte: Diário de campo - depoimentos proferidos pelos alunos em aula, reproduzindo falas de professores.

No contexto da prática, no chão da sala de aula, os docentes traduzem e reinterpretam as propostas institucionais e os textos oficiais, incorporando discursos de origens diversas e permeados por relações de poder marcadas por questões de gênero, raça, classe, corpo, etnia etc..

Os discursos impactantes para alunos de classes ascendentes e de corpos multiformes¹⁴⁴ também são formas de subjetivação. As estratégias disponibilizadas pelos professores reforçam a lógica instrumental do estudo da formação inicial e valorizam os corpos eficientes e a visão particular/empresarial do ensino básico e do ES. No quarto caso, por exemplo, a questão não está na luta por justiça social, por melhores

¹⁴⁴ A segunda frase foi comunicada por uma aluna atleta-bolsista praticante de voleibol adaptado. Ela não consegue girar um dos braços em decorrência de uma paralisia no momento de seu parto.

condições e reconhecimento do trabalho. O que se está a fazer é enunciar profissões com *status* econômicos e sociais diferenciados. O que se faz é marcar distinções de classe e fomentar preconceitos. A ênfase recai na desvalorização da profissão do pai como algo indesejado, mais ainda para quem está no ES. Se o conhecimento não for traduzido em ganho de capital, em renda, em lucro, ele será visto como perda de tempo e de oportunidade para a ascensão sócio-econômica.

O que se vê são pedagogias que se materializam em discursos que valorizam a formação individual em detrimento de uma formação participativa, coletiva. O efeito desejado pelo professor pode ser apenas o de fazer com que os alunos e as alunas estudem sua matéria, mas a forma como enuncia seu discurso traz à tona, ou pelo menos retroalimenta, os discursos da educação como local de investimento para a obtenção de um capital privado, tal qual fora formulado pela Teoria do Capital Humano. Onde e como será que este professor aprendeu a “motivar” seus alunos apenas ecoando as vozes do mercado? Por que será que seus discursos não caminham em direção da educação como um bem civil? Não seria essa uma estratégia de segregação de sujeitos do espaço que lhes foi aberto?

Nas concepções de Foucault (2008a), a introdução da grade econômica como bastião das análises de todo o comportamento social foi uma das estratégias de implementação do pensamento neoliberal no século XX. Surge o sujeito de interesse que terá como princípio de inteligibilidade compreender as relações sociais unicamente pela grade econômica. O que passa a valer é o sujeito individual, empreendedor de si mesmo. As falas do docente tanto reforçam a identidade do empreendedor de si mesmo, constantemente incentivada pela instituição, como marcam a diferença de classe e de profissão. O raciocínio pode ficar mais ou menos assim: se não estudar não ganho; se não estudar e não ganhar, logo, serei como meu pai, cuja profissão não é digna de herança; se não estudar e não ganhar, logo, não serei ninguém; meu pai é ninguém.

É exatamente esse tipo de discurso que Giroux (2003) ataca, pois ele impede a possibilidade de falar sobre a vida pública fora da lógica do mercado. Na esteira dessas proposições, McLaren (1997) diria que os professores sem perceber acabam por exercer formas de violência simbólica, impondo uma condição de classe e desvalorizando as experiências e as vidas de estudantes oriundos de grupo minoritários, que configura a grande maioria dos discentes da instituição. Isso fica ainda mais problemático mediante as outras afirmações, pois a maioria desses alunos é proveniente da escola pública. Do mesmo modo, é visível a crescente presença de sujeitos no ES que apresentam corpos não hegemônicos. E como fica o filho do bandido – que até pode estar lá na sala de aula

silenciado pela sua condição. Ele não tem direito à educação? E o corpo “deficiente”? Ele não pode ser professor de EF? Sem falar nos discursos que enfatizam que as dificuldades relativas à ação docente na Educação Básica estão consolidadas pela presença de certos sujeitos, os anormais, a diferença, reforçando qual deve ser a identidade válida com as quais o futuro egresso irá trabalhar.

Em meio à formação do sujeito-comodificado da sociedade contemporânea, há a irrupção dos outros, do estranho, do sujeito da periferia. Rapidamente, a formação se transforma em uma narrativa sobre aquele que é o distante, que ao mesmo tempo está muito próximo. Sem dúvida, isso faz com que o ES consolide-se como um território cultural em que se tenta manter representações dominantes e, ao mesmo tempo, conjurar a autoridade de representar. “A presença do outro já não se estabelece comodamente em um território exótico, distante e diferente, a não ser aqui mesmo, em meio à produção do discurso colonial” (SKLIAR, 2003, p. 51).

Os discursos proferidos assumem um caráter performático e na medida em que sua enunciação é repetida, eles acabam por produzir o fato. O que se produz é o outro, de outro jeito, talvez, no mesmo lugar. O interessante é que no atual momento socioistórico do ES isso é feito com a sua presença. Nos dizeres de Skliar (2002), o outro massacrado historicamente continua sendo culpabilizado pelo seu próprio massacre. Ao enunciar diversas vezes características identitárias para um grupo social ou sujeito, mais do que descrever uma situação se está a reforçar a identidade. Se já não bastasse a condição menor de ser aluno, ser *do outro lado do rio, aluno de uma escola na qual só estuda filho de bandido, com dificuldade motora ou ser filho de borracheiro* não são apenas simples descrições. O que se está a fazer é inserir os sujeitos em um sistema de significações que reforçam relações de poder no tocante ao local de moradia, à ascendência familiar, à classe social, à corporeidade, em suma, a sua condição histórica de vida. A situação é mais grave ainda porque se está a negar as condições de existência desses sujeitos. As tentativas de incluir o outro na lógica do consumo e do empreendedorismo passa, necessariamente, pela redução de sua condição de ser incapaz, desalojado, anormal, sem ancestralidade. É nessa prática de significação que o sujeito da periferia vivencia a ambiguidade da fronteira em que os usos da sua presença trafegam entre a condição travestida de cliente e a de ser violentamente fixado na sua diferença.

De qualquer modo, sendo sujeito da instituição, o sujeito da periferia não pode ser descartado, pois ele é central à organização da empresa. Em torno dele giram esforços e objetivos. Em recente explanação de uma assessora contratada para orientar

os docentes a implementar mudanças nos currículos a fim de consolidar o processo de expansão da instituição, a palestrante proferiu que as aulas devem ser ministradas em acordo com o público. Ressaltou que ali era um espaço para formar trabalhadores e não líderes e que as competências necessárias a serem desenvolvidas eram as essenciais à empregabilidade¹⁴⁵. Ou seja, determina-se o lugar que o sujeito-comodificado-periférico poderá ocupar no mundo do trabalho, logo, para quem ele conseguirá se vender. Essa explanação também indica o caráter ambíguo do ES privado. A mesma instituição que afirma a inserção social de seus sujeitos na classe A como seu objetivo, contrata alguém que afirma o ES como forma de fixação de identidades de sujeitos em outra classe.

A presença do sujeito da periferia produz mais. Também é notória a repetibilidade do discurso que enfatiza a pouca capacidade reflexiva dos alunos quando o assunto é a exigência de leituras de livros e artigos científicos. Reforço que esse é um discurso que circula entre professores de todos os cursos e, claro, não é uníssono. Elogios ou críticas, ambos os discursos referem-se às condições de origem e formação básica inadequada dos estudantes, realçando contraditórias posições de intolerância e complacência. De certa forma, os discursos que realçam a meta de inserção dos alunos na classe A são, muitas vezes, solapados na prática educativa. Afinal, os docentes também são sujeitados às confusões entre metas pessoais, educativas, econômicas, sociais, políticas etc..

Apesar de o processo de subjetivação docente não ser objeto desta investigação, elucidado com uma situação pontual a forma como estas confusões estão instauradas para a produção dos sujeitos do ES privado. O destaque fica para as orientações que os docentes recebem para conduzir sua prática pedagógica, denominada pelo corpo gestor de *10 mandamentos do sucesso docente do [...]*¹⁴⁶. Além de o título ser um reforço da *performatividade*, dos *dez mandamentos* apresentados, oito deles se referem às normas de pontualidade, transparência e outros pontos rotineiros do exercício do professor proletarizado. No entanto, dois desses itens realçam o caráter contraditório do ES:

8 – Valorizar a instituição perante aos discentes e a sociedade, pois esta imagem é reflexo direto da qualidade do trabalho e seus colaboradores;
9 – Motivar o discente, oferecer aulas teóricas e práticas levando a sala a vivenciar experiências cada vez mais próximas a realidade profissional do mercado.

¹⁴⁵ **Fonte:** diário de campo

¹⁴⁶ **Fonte:** encarte com informes distribuído aos docentes em reunião colegiada.

Na lógica neoliberal, a melhor solução para a gestão administrativa educacional seria a reforma de objetivos, métodos de ensino e conteúdos, adequando-os à gestão da qualidade total. A participação do “cliente” deveria ser elaborada a partir das necessidades e desejos dos mesmos. Melhor dizendo, às necessidades do mercado. Ou seja, o ensino, enquanto representação de produto a ser consumido, é construído para o mercado comercial. E nessa operação, há a necessidade de operários especializados em produzir e divulgar o produto das instituições e fazer com que os interessados os consumam. Não é por acaso que os discursos dos docentes também estejam hibridizados.

No entre-lugares da fronteira cultural, no centro da sua ambivalência, em que, de um lado, busca-se atingir sua meta social e, do outro, procura manter-se enquanto empresa com fins lucrativos, a instituição depara-se com a questão da baixa qualidade de escolarização da comunidade estudantil e a problemática dos processos avaliativos externos¹⁴⁷. Isso pode prejudicar o objetivo de formar sujeitos ajustados à lógica da competitividade. Ou seja, trata-se de mais uma condição para que a diferença seja inventada, traduzida, governada.

Essa condição fez com que a instituição, a partir de olhares regulatórios, formulasse um projeto que suprimisse a debilidade anunciada da formação básica, ofertando aos seus sujeitos a possibilidade do *prosseguimento de estudos*, conforme pode ser verificado a seguir:

Comunicamos que foi aprovado pela Mantenedora do [...] a continuidade das Oficinas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir de 10 de Abril de 2010, observando-se:

1- Essas Oficinas ficarão sob a gestão da área de Educação, sob a coordenação da [...], que destaca:

“ As Oficinas propostas apresentam como característica básica o resgate e a compreensão efetiva dos conceitos das duas áreas de conhecimento ”;

“ Dados oficiais da Prova do SARESP – Sistema de Avaliação da Rede de Ensino do Estado de São Paulo as duas áreas apresentam enorme defasagem com dados alarmantes que comprovam que os alunos concluintes do Ensino Médio (antigo Colegial) não estão aptos a responder questionamentos sobre conteúdos da 8ª série do Ensino Fundamental II (antigo Ginásio) ”

“ A Secretaria da Educação de São Paulo implantou Curso de Capacitação, específico para os Professores de Matemática, com o objetivo de suprir a defasagem na aprendizagem ”

2- Temos que entender essa realidade crítica na formação de nossos alunos, mas, ao mesmo tempo tomar iniciativas ou empreender ações estratégicas que tenham por meta resolver essas deficiências para torná-los aptos para prosseguimento de seus estudos no Ensino Superior e,

¹⁴⁷ Debato esta questão mais adiante.

mais adiante, em suas respectivas áreas de atuação profissional.

3 - As Oficinas ocorrerão, a princípio, apenas aos sábados, manhã (9h às 12h) e tarde (13h às 16h), para atingir o maior número possível de alunos.

4- A divulgação e inscrições serão feitas via [...]

5- Solicitamos aos professores que divulguem essa proposta em suas respectivas salas de aula.

Fonte: mensagem eletrônica encaminhada aos docentes.

Nesses ditos e práticas encontram-se ecos das reformas do sistema universitário brasileiro e da educação em geral. Os documentos publicados pelo BM reforçam a necessidade da introdução da população de baixa renda no ES como única possibilidade para que os países desprivilegiados possam competir no mercado global e, desse modo, participar da sociedade do conhecimento. A primeira publicação do órgão destaca que caso os países não alcancem essa meta, a culpa será deles mesmos. Para Barreto e Leher (2008), as ações implementadas pelo Banco Mundial forjam realidades. Elas afirmam o que é melhor para o mundo e isso indica ajustar os países ao seu modelo gestor. O que elas não demonstram é que por meio de relações assimétricas de coerção econômica, o BM estabelece as condições funcionais para os Estados nacionais, principalmente os países periféricos, e as atrela aos interesses geopolíticos dos países centrais e aos econômicos das grandes corporações. Dentre suas estratégias, está a persuasão ao conjunto da sociedade de que as soluções apresentadas são as melhores para a situação cultural, social, política e econômica em que ele se encontra, e não que elas são o fruto de ações impostas por contratos.

Outro ponto de destaque do projeto está nas disciplinas ofertadas. Já é de largo conhecimento a ênfase dada às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa nos processos avaliativos externos da educação básica, como os citados na mensagem. Atualmente, nesse jogo centram-se esforços para que os alunos dominem essas áreas do conhecimento, entendidas como essenciais para a formação humana, principalmente nas atividades profissionais ligadas às ocupações de serviços. Qualquer outra disciplina fica condicionada à condição de coadjuvante dos processos de formação. Se outros conhecimentos disciplinares são preteridos, o que dizer dos conhecimentos subjugados ou não disciplinares. Não há qualquer interesse em nivelar esses aspectos.

Essas estratégias reverberam com força nos espaços educativos. Ao perceber que suas experiências de formação básica foram precárias, um aluno pode assumir para si a

importância de “voltar no tempo” e investir esforços para corrigir o possível déficit, participando desse “momento corretivo de formação”.

Vejo aqui a mola propulsora para outra forma de subjetivação do sujeito-comodificado da periferia ou não. Afinal, esse processo de reconhecimento de negação do auto-conhecimento pode ser fomentado em todo o transcorrer do curso que o sujeito realiza e “inventar” para si a necessidade de novos investimentos em outros cursos de capacitação. Uma das questões centrais da promoção da inserção dos alunos na lógica empresarial e do consumo é o apagamento das insuficiências do ES. Ao aprender a lógica do descarte imediato, da necessidade de fazer um curso de aperfeiçoamento, pois a produção de novos conhecimentos é rápida e instantânea, o sujeito-monstro esquece-se das inconsistências e dos mecanismos que o criaram. Dos processos maquínicos que constituíram a sua insuficiência. O que se tem é a ampliação da comodificação da educação e dos seus sujeitos mediante as afirmativas de prosseguimento de estudos.

Esse jogo torna-se interessante, pois o sujeito comodificado para ter sucesso na vida em tempos de consumismo depende da velocidade com que se livra de hábitos antigos, mais do que adquirir novos (BAUMAN, 2008b). O sujeito precisa se livrar da educação que teve, das crenças e valores que construiu e, mais do que obter novos conhecimentos, novos modos de atuar, ele precisa aprender que nestes tempos o hábito a se aprender é viver sem hábitos, mantendo apenas um – o hábito de consumir. A cada curso, a cada investimento, o sujeito da periferia comodificado livra-se de coisas anteriores e aprende coisas novas. A educação terciária precisa dessa lógica para se consolidar, pois ela é um espaço de formação contínua e esse processo é parte de sua subsistência. Ao que tudo indica, ao fomentar momentos de nivelamento de conhecimentos, a instituição colabora para que esse gerenciamento internacional de sujeitos torne-se um fato natural da educação local.

As estratégias de regulação não param por aí. Do mesmo modo que nas outras práticas descritas, o projeto apresentado contribui como forma de empoderamento dos discursos neoliberais. O Estado não fez por eles, mas o setor privado faz e faz melhor. Pode-se supor que esse modelo de estudo enalteça as práticas discursivas contra a educação pública (e todo o sistema público) e ainda colabora para a fixação da educação terciária. Entendo que essa condição possa reforçar “expressões de autoconsciência burguesa, disfarçadas em discurso popular, produzidas no interesse do povo” (McLaren, 2000, p. 292), como propagada pelos professores.

Os discursos proferidos por parcela dos docentes denotam como condições de classe e hierarquia não são resultados de competições e relações neutras entre os seres,

mas decorrentes de arranjos sociais assimétricos e das relações de poder. É nessa microestrutura de poder e privilégio que se ressalta o paradoxo da democracia contemporânea, pois ao se ignorar as características particulares dos sujeitos, reforça-se o caráter universal de ser. Fica a dúvida acerca da composição da sociedade: teremos uma vida em comum mais diversificada ou em acordo com uma única cultura dominante?

Esse processo de assimilação e homogeneização também se encontra nas falas dos discentes. Quando o assunto aborda os estudantes do turno vespertino, as identidades são forjadas de modo negativo. Eles e elas são vistos como “filhinhos de papai” ou “burguesinhos”, pois, para muitos, só estuda no vespertino quem não trabalha e prefere acordar mais tarde. Não é de hoje que a identidade é marcada por questões referentes ao fato de trabalhar ou não. No entanto, essas atuais representações locais sofrem intercorrências das consequências sócio-políticas e econômicas de um mercado global em que a produtividade é a sua lógica. Muitos alunos, de outros períodos, dizem que estudar no meio da tarde “atrapalha o ritmo de vida”, “corta o dia” e “prejudica o trabalho”. Já para outros, tanto faz estudar à tarde ou de madrugada, pois o que está em jogo é melhorar de vida e, para isso, é necessário ter completado o ES. Sem esquecer as condições financeiras que determinam a presença dos sujeitos em horários distintos.

Os embates entre os sujeitos acima descritos indicam a construção cultural dos processos de diferenciação da identidade e da diferença. Os discursos proferidos produzem efeitos de fronteira, que estabelecem o limite entre o eu e o Outro. Entre o professor e o aluno, entre sujeitos de classes sociais diferentes, entre sujeitos capazes e incapazes, entre os que trabalham e os que não, entre aqueles que trabalham em certos lugares e horários. São situações de dominação em que o grupo (ou o indivíduo) dominante estigmatiza uma identidade negativa para o outro, pois o poder de identificar depende do lugar que se ocupa nos sistemas de relações que ligam os diversos grupos e sujeitos. São expressões de relações de poder produzidas em ações que oprimem certa parcela de indivíduos e grupos, que silenciam suas vozes, histórias e anseios. Essas questões implicam a manutenção do discurso colonialista, cuja característica é a sua dependência do conceito de fixidez, signo da diferença cultural, que “garante a sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes” (BHABHA, 1998, p. 106).

O ES privado brasileiro, ao assumir para si a formação de ampla parcela de identidades subalternizadas, apresenta em seu interior diversas condições de negociação entre o capitalismo contemporâneo, os cânones dominantes e as políticas de identidade

dos grupos desprivilegiados. O resultado parece ser a transformação da diferença em objeto. No caso da instituição investigada isso não é diferente, apenas variam suas particularidades nas formas de atuar.

Comunicamos que agora TODAS as salas de aula do [...] passam a ter um nome “escrito em aramaico com o seu respectivo significado”.

Ações estratégicas como essa possibilitam um conhecimento sistêmico de outros povos, seus usos e costumes e nos permitem refletir sobre a tão discutida pluralidade cultural.

É nesse contexto que estaremos implantando a partir de março de 2010 o Centro de Pesquisas Integrativas e de Terapias Complementares; com os seguintes objetivos:

Ser um Centro de referência internacional, a partir de espaço interdisciplinar e multidisciplinar de estudos integrativos e de terapias complementares.

Conceder espaço para leituras, reflexões, pesquisas, desenvolvimento de trabalhos, entre outras iniciativas, em caráter permanente; os doze meses do ano.

O espaço estaria estruturado com boxes, tipo consultório ou sala de atendimento, de pequeno porte e uma sala com cerca de 15 a 20 cadeiras para apresentações de palestras específicas.

Firmar convênios com associações ou instituições formalmente constituídas em áreas de pesquisa e de desenvolvimento de trabalhos científicos.

Essas Associações manteriam representantes, literaturas e trabalhos formais no [...] para as atividades propostas.

A princípio pretendemos abranger: Antroposofia - Feng shui - Osteopatia - Homeopatia - Holismo - Rolfing - Acupuntura - Projeiologia - Interdisciplinaridade, entre outras áreas de pesquisa.

Lançar publicações nessas áreas em parcerias com as respectivas instituições.

Manter uma revista com essa diversidade.

Fonte: mensagem eletrônica enviada à comunidade.

Para reforçar esse caso, vale retomar o projeto que valoriza as manifestações artísticas dos alunos – OI. Após um período de apresentações denominadas pelos alunos de populares, a instituição retirou de cena algumas modalidades de apresentação e mantém as mais “eruditas”, fato que afastou os estudantes da cena.

“Antes a gente ficava lá com a galera. Agora, só tem um cara lá tocando sax. Eu não fico mais ali”

Fonte: diário de campo – fala proferida por uma aluna concluinte do curso de EF.

Na sociedade de consumo, a celebração das diferenças, difundidas pela política contemporânea de cidadania multicultural, foi rapidamente absorvida pelo capitalismo e introduzida como nova forma de consumo. É nessa paisagem socioistórica que Hall (1997a) enfatiza que a cultura global depende da diferença para prosperar. Mas, mesmo com a valorização discursiva da diversidade cultural, ao “convidar o outro para entrar em sua casa” enfrenta-se o perigo e os riscos de conviver com a diferença. O que se tem é uma luta entre a política de representação, que visa colocar a diferença no cenário cultural e a estetização de suas imagens, que visa colocá-las à venda no supermercado cultural das identidades.

No entanto, nesse jogo de inclusão da diversidade, parece que nem todas interessam, ou, caso interessem, não são nomeadas e por isso não se manifesta vontade em divulgar a sua presença.

*Prezadas Alunas
Prezados Alunos
Sabatistas*

O [...] tem acolhido nos últimos anos, com números crescentes, alunos adventistas e de outras confissões afins, motivo que nos levou ao agendamento de uma reunião, em caráter extraordinária, para conversarmos sobre os seguintes assuntos:

Planejamento das atividades acadêmicas para o primeiro semestre letivo de 2010 e, conseqüente viabilização de estudos.

Ingresso de novos alunos Sabatistas no [...] por Processo Seletivo ou Transferência com aproveitamento de estudos anteriores.

Lançamento da Campanha do Amigo Sabatista.

Detalhamento da estratégia de marketing para captação de novos alunos da mesma confissão religiosa.

Desenvolvimento de novas Parcerias específicas.

Data: 10 de dezembro de 2009 (quinta-feira)

Horário: Oferecemos 3 opções de horário para que os alunos interessados tomem conhecimento dessa nova iniciativa do [...]:

- Manhã 11h - Tarde 16h30 - Noite 21h30

Local: sala A-204, no corredor de acesso à Biblioteca do campus [...].

Fonte: mensagem eletrônica enviada à comunidade educativa.

As terapias sugeridas possibilitam a aprendizagem da cultura de outros povos? Só existem essas terapias? Por que trocar (retirar) certas manifestações artísticas culturais? Por que há esforços em agregar alunos sabatistas? E os das outras religiosidades, onde ficam? Por que não há campanhas para agregá-los? Outros grupos não apresentam formas de organização comunitária capaz de negociar a formação universitária de seus sujeitos? Não há respostas precisas para essas questões. O que importa neste estudo é que essa presença/ausência de sujeitos e práticas também pode ser vista como uma forma de negação de certos sujeitos e valorização de outros, o que caracteriza o antagonico jogo de captura dos sujeitos da educação e a reificação da diferença.

Os dados apresentados não se constituem em um processo somente no plano do pensamento, das intenções, mas como reitera Hall (1997b), atua sobre a regulação das relações e sobre a própria prática social. Para o autor, é através do uso que fazemos das coisas, ou como as integramos em nossas práticas do cotidiano, que damos significado às coisas do mundo. Ou seja, nossa representação depende da estrutura de significados que construímos culturalmente. A questão, então, passa ser: como se edificam as representações da diferença dos grupos lembrados e esquecidos nas campanhas de adesão e publicização que permeiam o ES?

O discurso do ES privado para com o sujeito da periferia constrói e mantém, sob diversas formas, um processo que tenta fixar e estabilizar certa identidade. Além disso, ele é um processo de subjetivação possível que produz sobre esse sujeito, ao mesmo tempo, o desejo (econômico) de sua presença e a desconfiança, se não o escárnio, de sua condição cultural. Entre “tapas e beijos”, as articulações entre as políticas públicas de inclusão e as ofertas apresentadas pelos gestores da instituição para o sujeito comodificado da periferia realçam o caráter cambiante, fragmentado e contraditório destes tempos.

Nessa luta por significações, também não se pode negar que o jogo entre os processos regulatórios das agências governamentais, a concorrência entre as IES e a presença de sujeitos da periferia no ES privado formula processos antagonicos na dinâmica do jogo do poder cultural. Pode-se supor que quanto mais o monstro mostra que pode escapar, mais estratégias para evitar sua fuga são empreendidas. Quanto mais distante se quer que ele fique, mais sua presença é desejada. A partir da chance da presença ou do prosseguimento de estudos, seja ele inicial ou pós-terio, sejam os lembrados ou os esquecidos, os valorizados ou os negados, a identidade do sujeito da periferia pode cruzar fronteiras entre territórios simbólicos diferentes. Pode ser a

oportunidade de resistência contra qualquer ideia de fixação de identidades. É mais uma chance do monstro mostrar suas armas.

Para melhor compreensão dessa possibilidade, estendo as análises de Bhabha (1998) sobre povo e nação para esta questão. No sentido do autor, pode-se dizer que a presença do sujeito da periferia, do Outro da educação, no ES pode ser compreendida como uma temporalidade performática, que para ele significa a negação de qualquer referência a um passado brilhante. Ao mesmo tempo, o ES apresenta uma temporalidade continuísta, que seria o conjunto de saberes culturais legitimados transmitidos em um movimento contínuo e repetitivo, tal e qual o projeto que favorece o prosseguimento dos estudos. Nesse jogo entre a continuidade e a *performatividade* surge uma zona de ambivalência, um espaço-tempo em que é possível pensar a existência do Outro sem ser representado pelas culturas legitimadas presentes no ES. Ele está lá na própria temporalidade introduzida pela possibilidade da sua presença. Uma temporalidade que, na expressão de Bhabha, é um entre-lugar que permite que as vozes marginais "não mais necessitam dirigir suas estratégias de oposição para um horizonte de 'hegemonia', que é concebido como horizontal e homogêneo" (1998, p. 213).

Nessa temporalidade, podemos conceber que nenhum processo escolarizante poderá ser meramente de assimilação do Outro, do controle das populações em busca de um estado de equilíbrio social. Tampouco, nenhum processo escolarizante será capaz de impedir a construção de processos disruptivos. O ES e suas práticas de adequação, enquanto espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências. Afinal, é nesse movimento entre o mesmo e o outro que a diferença aparece na negociação com as estruturas de negação que a produziram.

Os monstros são nossos filhos. Eles podem ser expulsos para as mais distantes margens da geografia e do discurso, escondidos nas margens do mundo e dos proibidos recantos de nossa mente, mas eles sempre retornam (COHEN, 2000, p. 54).

5.2.8 - O monstro se mascara.

Até aqui a construção do monstro escancarou o lado econômico da formação do sujeito da educação da IES privada, e tentou evidenciar as forças que tentam amarrá-lo a uma suposta identidade pautada na lógica do cliente-empresário-comodificado. Do mesmo modo, foi possível notar que a intencionalidade de formar um sujeito na lógica

do mercado esbarra no jogo das identidades e suas táticas para marcar a diferença e não deixá-la escapar da representação e da chance de manter o controle de representá-la. Nesta seção, o esforço é feito na tentativa de seguir outro rastro do sujeito contemporâneo. Qual seja? A sua inserção na lógica da responsabilidade sócio-ambiental. Para um sujeito aterrorizador escarificado com as marcas do consumo e do individualismo cria-se outro diferencial para amenizar ou tentar “deixar de lado” esse efeito muitas vezes visto como nefasto, como causador de estragos sócio-ambientais. Na onda atual do consumo, os sujeitos da educação do ES e as IES acompanham tanto a moda verde como a moda do trabalho voluntário e se dizem protetores do meio ambiente e responsáveis sociais. Todos querendo acreditar que praticam ações na direção de um mundo melhor.

Além das chamadas para a “valorização” da diversidade cultural, a instituição investe de forma maciça no discurso da responsabilidade ambiental e nas políticas de inclusão social. O que ocorre é outra forma de celebrar a diferença, a celebração do cuidar do próximo (que está distante). Aqui se instaura o embrião de outra identidade dos estudantes do ES brasileiro: o sujeito responsável socioambiental. Talvez, uma tentativa de fixar um aspecto romântico ao monstro, escondendo sua face e camuflando suas condições de construção.

Após a homologação do Centro¹⁴⁸, a instituição ampliou e vem mantendo diversos departamentos que participam ativamente da comunidade educativa, promovendo eventos mediante amplas e variadas formas de divulgação. Conta com amplo programa de extensão (cursos e serviços) que envolve 300 parcerias¹⁴⁹ formalmente constituídas e 60 projetos sociais de intervenção direta em diversas comunidades. Na sua ação, a instituição já desenvolveu 430 projetos comunitários e 15.000 atendimentos à população realizados pela área da Saúde.

O departamento de extensão e assuntos comunitários articula o ensino, a pesquisa e as comunidades internas e externas, por meio de atividades experienciais, oficinas promovidas pelos próprios alunos ou docentes, projetos sociais, culturais e estágios, desenvolvidos internamente ou em campo. Por meio dele, ocorre a realização de diversos projetos que promovem práticas educativas e ações comunitárias,

¹⁴⁸ Antes desse ato a então faculdade mantinha alguns projetos sociais realizados, em sua maioria, pelos cursos de Enfermagem e Fisioterapia.

¹⁴⁹ As parcerias, em geral, referem-se à programas de estágio supervisionado e financiamento de estudos com valores acordados entre as empresas do setor privado, do setor público, comunidades paroquiais e a instituição.

principalmente em comunidades denominadas carentes. Nelas, os alunos e alunas de alguns cursos atuam em ações múltiplas e interdisciplinares¹⁵⁰.

Dentre os programas realizados, em 2007, com participação de coordenadores – professores – alunos e representantes da comunidade, o departamento instaurou uma comissão interna de meio-ambiente e responsabilidade social, que vigora até os dias atuais. Esta realiza constantemente atividades de conscientização da comunidade, no seu âmbito interno e externo, por meio de palestras de orientação acerca da necessidade de cuidar do planeta e meio ambiente. Dentro dessas atividades seus mentores destacam:

- A instalação de 3 conjuntos de coletores de lixo seletivo;
- O recolhimento de papel e a arrecadação de latas de alumínio e garrafas pet destinados para a reciclagem;
- A coleta de pilhas e baterias de celular para descarte ambientalmente correto;
- Palestra para todos os alunos proferida pelo então Deputado Federal Ricardo Trípoli no teatro da Universidade;
- A instalação na sala dos professores do campus de coletor de copos descartáveis;
- A criação de boletim informativo da comissão a fim de manter comunicação com a comunidade interna da instituição e interagir com as comunidades externas para expandir essas ações e informações;

Fonte: Portal da internet e mensagem eletrônica encaminhada à comunidade.

A responsabilidade com o meio ambiente também funciona dentro do jogo de trocas de mercado, sem deixar de lado as necessárias formas de controle para regular as ações dos sujeitos, como pode ser observado na mensagem eletrônica a seguir, dirigida aos alunos e docentes:

Tem sido comum, nos últimos semestres, um número expressivo de alunos converterem em Horas de Atividades Complementares a reciclagem de latas, garrafas pets e óleo de cozinha.

Esses materiais eram entregues de segunda a sábado, no horário das 8h às 23h, causando enormes problemas para todos nós, inclusive péssimas condições de limpeza e higiene ao campus pelo transporte e manipulação dos mesmos nas diversas instalações do [...] e, em alguns casos, até mesmo em sala de aula.

Outro detalhe, não há como manter 3 ou 4 funcionários, em tempo integral, para esse atendimento de acordo com a disponibilidade de cada aluno.

Isso posto, decidimos e estaremos comunicando a todos os alunos que esses materiais, doravante, serão recepcionados em nosso campus APENAS E EXCLUSIVAMENTE EM ALGUNS SÁBADOS PREVIAMENTE DETERMINADOS POR NÓS.

¹⁵⁰ **Fonte:** os dados referentes aos programas e projetos estão disponíveis no Portal da instituição na Internet.

Nesses dias designaremos local e funcionários para recepção dos produtos de maneira ordeira e higiênica, sem prejuízo as demais atividades da Instituição.

Por cópia, damos ciência à Ouvidoria, pois certamente alguns alunos reclamarão da entrega ocorrer apenas aos sábados, mas, temos como argumentos:

- o aluno não é obrigado a entregar tais produtos para cumprir suas Horas Complementares Comunitárias; no Comunicado que enviaremos a todos daremos sugestões alternativas;

- a atividade é comunitária, portanto, o fato de o alunos vir ao campus em dia alternativa é sinal de seu comprometimento com as comunidades carentes ou com as questões de auto-sustentabilidade.

Fonte: mensagem eletrônica encaminhada à comunidade educativa.

Além do programa de responsabilidade ambiental, o Centro dedica seus esforços em outro discurso contemporâneo. A responsabilidade social. E assim como a ação anterior, a instituição faz das trocas de interesses sua locomotiva.

Agradecimento

É com grande alegria que comemoramos o sucesso da campanha:

“sua solidariedade vale horas complementares. KIT PÁSCOA”

*Com um total de **1.642 kits** doados pelos alunos foram distribuídas*

***3088** lembrancinhas de Páscoa para crianças, adolescentes e idosos de comunidades carentes.*

Fonte: mensagem eletrônica enviada à comunidade educativa

Talvez, o mais interessante das mensagens esteja na sua força para naturalizar a relação que se estabelece entre serviço voluntário e interesses pessoais. As diversas ações formuladas projetam uma cultura de solidariedade em que um ato somente pode ser feito em troca de outro. A nova significação dessa ação humana também fica amarrada aos jogos de interesses. De fato, parece que de uma hora para outra todo mundo está envolvido com noções de responsabilidade social, desenvolvimento sustentável e outras "práticas". Em tempos de neoliberalismo, a relação com o próximo e com o ambiente também foi commodificada.

A lógica neoliberal também transformou ações sociais diversas em ações inseridas e planejadas sob a lógica da grade econômica. Uma atividade comunitária atrelada à troca por horas complementares, que deveriam ser realizadas por outras modalidades de conhecimentos não acadêmicos, é mais uma estratégia de controle político sobre a identidade do sujeito-comodificado. Uma atividade que fornece condições para normalizar a ação comunitária-solidária-responsável e as trocas econômicas. Na mesma medida, essa prática, por regular comportamentos, produz

sujeitos de modo que eles se tornem aquilo que é desejado, sejam gestores ou alunos. Eles se inserem em “novas distribuições funcionais e graduais/hierárquicas de responsabilidades” (DALE, 2002, *apud* BALL, 2004, p.1106). Desse modo, os resultados da coleta apagam suas teias de saber/poder e tornam o discurso da responsabilidade sócio-ambiental legitimado, enaltecendo sujeitos colaboradores e a instituição organizadora. As bondades sociais realizadas por ações institucionais também compõem a cena do casamento do neoliberalismo com o ES.

A onda verde e voluntária está minimamente articulada com as novas formas de controle das populações. Esses movimentos caracterizam a nova ordem empresarial, que visa manter a hegemonia do pensamento capitalista. Dentre eles, a assistência pode ser compreendida como conjunto de práticas que tem como objetivo atenuar (ou superar) não só o déficit material, mas, principalmente, "moral" dos necessitados de uma sociedade (CASTEL, 1995, *apud* FONTES, 2005). Isso implica dizer que ela é gerada no interior da sociedade e, desde a Revolução Industrial, é consequência da sua estruturação em classes sociais. Em todas as épocas, ela teve como objetivo manter a coesão social de seus membros. E isso não é diferente em tempos de risco de fragmentação da sociedade, nos quais é necessário assegurar as condições de reprodução da força de trabalho.

Como já foi dito, não foi somente a educação que sofreu mudanças estruturais nos anos 1990. Elas também atingiram a seguridade social. Frente à redução dos gastos com essa área, foi necessário criar novas estratégias sociais para combater as consequências do modo de produção capitalista, ainda mais aprofundadas pela globalização e pelo neoliberalismo.

A "responsabilidade social empresarial" parece ser a resposta para esse dilema. Esse conceito emerge na década de 1990 como a nova estratégia da assistência em uma sociedade na qual as entidades empresariais assumem um caráter relevante. O aumento da concorrência, intensificado com a entrada de investidores estrangeiros no Brasil, fez com que essa prática ganhasse força nas formas de gestão e de relacionamento das empresas com seus potenciais consumidores. O resultado foi que as entidades privadas assumiram o discurso da solidariedade com uma roupagem de voluntariado. Em um país marcado pela desigualdade, em um momento que o mundo reclama contra o processo de devastação ambiental causado pela exploração econômica, a preocupação das empresas passou a ser a promoção de uma economia solidária, isto é, a criação de vínculos entre questões econômicas e coesão social, o propalado discurso do desenvolvimento sustentável. Nessa empreitada, a corrida passa a ser pelo selo de qualidade sócio-

ambiental. Com crescentes investimentos, os empresários estão vinculando a sua ação social às várias áreas além da educacional e assistencial, áreas de cultura, meio ambiente, esportes, lazer também são seus alvos. Nesse contexto, cada vez mais se criam fundações, institutos e departamentos dentro das próprias empresas para desenvolverem de forma sistematizada essas ações (FONTES, 2005).

Para Fontes, a responsabilidade social somente dá retorno à empresa mediante ações mais contundentes, como desenvolver projetos sociais interligados com instituições comunitárias, escolas, postos de saúde, centros de esporte e outros, envolvendo-se em todos acontecimentos da comunidade, apoiando eventos locais, apoiando o comércio local, emprestando suas instalações em benefício de programas comunitários, para encontros, aulas e eventos de grupos e organizações sem fins lucrativos. Ações como estas não representam grande ônus financeiro, mas são fundamentais para a imagem da empresa. Ser "socialmente responsável" para as empresas, hoje, vem se tornando um dos pilares de sustentação dos negócios, tão importante como a qualidade, a tecnologia e a capacidade de inovação. Sem contar que é preciso manter o controle das populações, logo, da coesão social, para a manutenção das bases de produção e acúmulo de capital sem interferências do Estado.

Nesse quadro, os projetos sociais da instituição não param. Eles acompanham o crescimento de sua marca e consolidam o ES como espaço de diversas práticas sociais. São estratégias que também se inserem na lógica da educação terciária.

Desde dezembro de 2008, a instituição presta serviços em assessoria administrativa, pedagógica e social para uma creche que atende crianças em estado de abandono familiar. Na área de Educação e Cultura, os projetos desenvolvidos voltam-se para jogos e brincadeiras, música, narração de histórias, alfabetização, artes visuais, inclusão digital, artesanato, teatro e arte culinária. Na área de Educação e Cidadania, as propostas desenvolvidas referem-se à conscientização de direitos para os membros das comunidades que atendem; à valorização da 3ª idade e assistência ao idoso; organização de bazar para levantamento de fundos; promoção de eventos para o fortalecimento de vínculo afetivo entre crianças e seus familiares; organização de palestras sobre a inclusão de pessoas com deficiência física e intelectual. A realização desses projetos ocorre em escolas públicas, ONGs, associações de bairro, abrigos para crianças, CEUs, igrejas, hospitais e no próprio *campus* da instituição.

A área da Saúde mantém uma clínica-escola de fisioterapia que promove atendimento gratuito às pessoas da comunidade, além de campanhas de doação de sangue e preventivas realizadas frequentemente, entre elas: propostas voltadas à

promoção da saúde por meio de exercícios físicos, à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e à gravidez na adolescência; programas de orientação de aleitamento materno e ainda a realização de palestras educativas visando o combate ao mosquito transmissor da dengue. Fora estas ações, a área realizou uma “caravana da saúde” em 2008, que envolveu alunos dos cursos de Educação Física, Enfermagem e Fisioterapia, juntamente com o Comando de Policiamento de Área Metropolitana Sul. O evento aconteceu em uma EMEF situada em um bairro desassistido politicamente, englobando palestras, orientações sobre saúde, testes de glicemia capilar e aferição de pressão arterial. Em outro momento, ocorreu também um projeto em parceria com a Polícia Militar que objetivou o desenvolvimento de ações voltadas à integridade física das pessoas, valorizando as campanhas de combate à violência e criação de uma “Cultura de Paz”.

No tocante a área de EF, reiteradamente alguns professores e a coordenação enfatizam a intenção de implantação de escolinhas de esporte, atividades rítmicas e acrobáticas, ginástica laboral para a comunidade do entorno da escola. Há ainda a ênfase em se realizar campanhas de promoção de atividades físicas para grupos da terceira idade ou em postos de saúde e Casas de Cultura, mas não há nada consolidado. Em funcionamento, há um espaço destinado para todos os professores, funcionários e colaboradores diretos interessados em praticar exercícios de musculação e ginástica em dois horários no espaço da academia-escola: no almoço, entre o final das aulas da manhã e início do vespertino, e ao entardecer, entre o final das aulas do vespertino e início do noturno. Ele é organizado por dois professores do curso de EF, e auxiliado por alunos que atuam sob a forma de estágio para o curso de Bacharel em EF. O espaço da piscina é sublocado a um professor externo ao curso, que emprega alunos regulares para ministrarem as aulas e os treinamentos para os interessados da comunidade do entorno e da comunidade educativa. Há também um espaço destinado ao treinamento de um grupo de ginastas (alunos e ex-alunos) que atuam na modalidade de trampolim acrobático.

Quando da realização de projetos efetuados pelo curso de EF, o departamento de extensão e assuntos comunitários ainda não existia, pelo menos no formato atual. As ações realizadas pela EF centraram-se na realização de torneios esportivos intercursos. Com participação dos alunos e sob a supervisão docente, o campeonato intercursos apresentou competições de Basquetebol, Voleibol, Futsal, Handebol, Atletismo e Natação, com o intuito de arrecadar brinquedos para a semana da criança e principalmente, reiniciar as atividades esportivas, que havia tempo estavam desativadas. No ano de 2010, foi realizada a divulgação de um campeonato esportivo, envolvendo

alunos do 3º ano de Ensino Médio, a fim de divulgar a marca da instituição e captar alunos para o curso de graduação em EF.

As ações projetadas e realizadas pelos departamentos, bem como seus resultados, são realçadas e valorizadas em todas as reuniões gerais do coletivo docente e divulgadas à comunidade educativa por meio de seu Portal na internet e mensagens eletrônicas. Estão todas em sintonia com os pressupostos da responsabilidade social, contribuindo para que a formação no ES faça com que seus sujeitos possam assimilar a cultura de prover o próximo que está em situação de abandono social, promover noções hegemônicas de saúde e socialização e valorizar a função voluntária como parceiro-chave da responsabilidade social empresarial. A meu ver, elas são utilizadas de forma genérica e coadunam-se com a ordem social vigente. Nesta, valorizam-se os conceitos que se aproximam da ideia do cuidar do próximo, atendendo expectativas pessoais, tanto daqueles que se preocupam com questões sociais, quanto daqueles que estão centrados nas questões mercadológicas. O que reforça o novo papel da universidade como instituição social

Em tempos de reestruturação do Estado e do seu descaso com o bem-estar social, da falência forçada de suas funções liberais revolucionárias ou da sua recontextualização em tempos pós-modernos e transnacionais, a instituição faz seu papel. Ela reforça os discursos e as práticas que enaltecem as transformações da sociedade e a criação do pós Estado da Providência que nos fala Ball (2004).

Não é o objetivo desta pesquisa realizar um aprofundamento acerca da “relação dialética ente o local e o global”¹⁵¹, entre as comunidades contempladas pelas ações sociais e a instituição, entre os modos que os indivíduos envolvidos organizam ativamente suas relações entre si e entre eles e outras influências provenientes de sistemas sociais mais amplos. Tampouco, é intenção debater o papel das agências do Terceiro Setor nessa esfera social, muito menos as ações desenvolvidas pela instituição. Apenas um alerta para possíveis formas de subjetivação, visto que as ações da instituição são reforçadas nos diversos tempos e espaços que os alunos e as alunas frequentam. No espaço interior do *campus* várias práticas são fomentadas no sentido indicado acima que incorrem fortes ações de divulgação interna e grande participação dos alunos e da comunidade. São discursos recorrentes cujas técnicas sobre as quais se apóiam funcionam como vontade de verdade que exerce sobre outros discursos “uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 2006, p. 18). Isso

¹⁵¹ Giddens (2002) utiliza a expressão para designar o jogo de oposições entre envolvimento locais e tendências globalizantes.

fica mais explícito quando se observa a quase obrigatoriedade com que os sujeitos se sentem para realizarem ações voluntárias.

Como se pode observar, os projetos são realizados em espaços sociais denominados carentes, em verdade marcados como auto-insuficientes e de abandono social. O que reforça os discursos vinculados à ineficiência do Estado, à necessidade da atuação do Terceiro Setor e ao recrudescimento de políticas de compensação cultural. Cabe ressaltar que o policiamento do território e da população consolida-se, muitas vezes, por ações executadas (nem sempre planejadas) pelos mesmos representantes das populações localizadas, que neste caso são alunos da instituição.

Essa trama possibilita dizer que as localidades não conseguem mais determinar e gerar seus sentidos e ficam cada vez mais à mercê de ações exteriores/globais que atribuem sentidos às suas vidas, criando formas de regulação e imobilização (BAUMAN, 1999). Isso ao mesmo tempo cria formas de empoderamento e dupla consciência¹⁵². É nessa trama que outra forma de subjetividade é convocada a atuar: o sujeito-herói.

Desaprovando plenamente os métodos tradicionais de organizar o conhecimento e a experiência humana, a geografia do monstro é um território ameaçador e, portanto, um espaço cultural sempre contestado (COHEN, 2000, p.32).

5.2.9 - O monstro é um herói: Ben 10.

O herói surge do povo, se levanta e tem a coragem de atender ao chamado para fazer frente ao mal que ameaça sua gente. O sujeito-herói dessa instituição, que não podemos esquecer também é um sujeito da periferia, traz consigo diversas marcas e discursos de um sujeito neocolonizado e de outras posições possíveis de sujeito, como, raça, gênero, classe, orientação sexual, religião etc.. Não é só isso, o sujeito-herói ao retornar à sua comunidade-localizada é legitimado para atuar junto aos seus conterrâneos por ostentar a marca identitária do ES. No caso desses sujeitos-heróis não tarde para lembrar que muitos deles são os primeiros de sua família a ingressar no ES e trazem consigo histórias de seus companheiros de classe social que não lograram sucesso e desejam compartilhar com eles o conhecimento adquirido. Além do mérito e da empregabilidade que um certificado de ES pode lhe conferir, o sujeito-herói busca

¹⁵²Na teorização pós-colonial, a dupla consciência refere-se ao momento em que o colonizado/oprimido de forma mimética reproduz a ação do colonizador/opressor frente aos seus pares.

estratégias para o enfrentamento das experiências subalternizadas que marcaram sua vida, de seus familiares e de seus pares. Experiências vividas diante de políticas sociais que submeteram a população de baixa renda a um sistema cruel de violência simbólica e física, acompanhado por ações de benevolência e compensação cultural (que também são violentas).

A crítica a essas políticas ganhou forças com a globalização e ecoou em discursos neoliberais a afirmação de que o Estado deve atuar apenas como regulador do sistema social. Isso abriu portas para a transferência dos serviços de provisão da população para entidades assistencialistas e o trabalho voluntário. Não que isso seja uma novidade, muito menos em se tratando de Brasil. Cabe reforçar que nosso país nunca vivera o Estado do bem-estar-social na sua plenitude, talvez ele tenha ocorrido para poucos e em raros momentos. Vivemos por estas terras um Estado clientelista e paternalista. Ou seja, não há como associar o neoliberalismo brasileiro com a retirada de conquistas sociais e o desmonte do Estado. O que temos é a afirmação das prerrogativas de concepção neoliberal nas quais o Estado do bem-estar é dispendioso, desvia recursos públicos, desequilibra o orçamento, provoca déficits públicos, atos que têm por resultado a geração da inflação e do desemprego, criando e ampliando a crise social.

Esse raciocínio implica que o Estado não deve fornecer seus recursos para as políticas sociais. Os recursos do Estado devem ser direcionados apenas para os setores produtivos, assim o mercado pode gerar benefícios para todos aqueles que produzem, *fazendo-os viver*. Como resultado dessa matemática social, quem produz não pode arcar com o ônus do sujeito improdutivo. Como estes não podem ser exterminados fisicamente, *deixemo-los morrer*¹⁵³. Enquanto isso não ocorre, a vida desses sujeitos ficará a cargo das ações beneficentes dos homens de boa-vontade com seus atos benevolentes e da crença que a produtividade do mercado gerará excedentes financeiros que poderão ser designados para cuidar dos improdutivos.

Nessa contingência, a constituição do sujeito-herói articula a cultura brasileira assistencialista e de benemerência com a atual cultura neoliberal de auto-ajuda, ajuda solidária e auto-culpa pelas mazelas sociais que reverberam no espaço público por meio de editoriais, ficções literárias e fílmicas, campanhas midiáticas etc.. Por negar o espaço público em detrimento do privado, o neoliberalismo reforça a nossa tradição populista, que associada aos discursos apaziguadores do Terceiro Setor e da “comunidade solidária” transfere para os voluntários das ações empresariais e da sociedade civil as

¹⁵³ Utilizo essas expressões em itálico, referindo os termos a análise de Foucault sobre os efeitos da *biopolítica* sobre a população produtiva e a improdutivo.

funções do Estado. Cabe aqui, também, enfatizar o efeito dos discursos que reforçam o protagonismo social: “fazer a diferença”. Cada um fazendo a sua parte não há necessidade de o Estado “desviar” seus recursos para os mais necessitados. O que sobra para quem não tem capacidade de “fazer a diferença” é ficar preso à imobilidade do local, aguardando uma ação caridosa, quem sabe de um herói. Os projetos sociais traduzem o *slogan* comodificado de “fazer a diferença” para outros campos. Aqui ele ganha ares de benevolência e de heroísmo.

Aqui há outro ponto que pode ser relevante para a subjetivação do sujeito-herói. Na tradição sociocultural brasileira a beneficência é uma marca da tradição judaico-cristã, tem configurado as elites brasileiras desde o século XIX, ganhou corpo com as políticas populistas dos anos 1930 e, mais recentemente, incorporou as celebridades midiáticas, instantâneas ou não. Do ponto de vista religioso, as pessoas que disponibilizam seu tempo em favor do próximo são denominadas bem-aventuradas e futuras donatárias de um espaço no céu. Quanto às personagens das elites e celebridades, é fato comum vê-las estrelando cenas de solidariedade. Muitas fundaram instituições de auxílio (muitas vezes de reforço) à pobreza, à infância desprotegida, às vítimas das mais variadas gamas de violência, promovem campanhas solidárias às vítimas de catástrofe naturais, de cuidado com o meio ambiente etc., tudo sob as luzes de holofotes que valorizam seu despojamento e responsabilidade social. Ademais, os projetos desenvolvidos pela instituição estão minimamente ligados aos projetos de grande repercussão nacional como “criança esperança”, “amigos do bem”, “amigos do peito”, “campanha do agasalho”, entre tantos, que incitam a todos a “fazer a sua parte”.

Na mesma onda, não se pode esquecer que muitas empresas perguntam em seus questionários de contratação quanto tempo o sujeito interessado pelo cargo disponibiliza para ações voluntárias e exigem experiência nessa prática social. A instituição, além de fornecer e valorizar a posição de sujeito-herói, também prepara e adequa seus sujeitos para as particularidades do mercado de trabalho. Em suma, a condição referente à responsabilidade social pode ser mais uma forma de comodificação do sujeito universitário, pois nas relações de mercado:

Nem o vendedor nem o comprador precisa ser impelido pela boa vontade ou pelo amor ao próximo ou pela solidariedade para alcançar o sucesso no jogo do mercado. Na verdade, o mercado funciona melhor se cada parte da transação consultar exclusivamente seu próprio interesse (HALL, 1983, p.276).

...e o interesse está cada vez mais em expor, produzir e fazer a si mesmo.

Há mais ainda, “fazer a diferença” pode ser uma estratégia de desmobilização social quanto às reivindicações populares para que o Estado cumpra seu dever no que tange às garantias dos direitos sociais aos seus cidadãos. Os projetos sociais podem ser vistos como uma forma de responsabilização compartilhada que se opõem às formas tuteladas pelo Estado. Em poucas palavras: o ES privado apresenta mais uma forma de subjetivação que se articula com as mudanças globais.

Esses discursos encontram ecos no interior do curso da EF investigado. Em primeiro lugar, devido à fragmentação Licenciatura/Bacharelado abriram-se portas para a absorção dos profissionais da EF no interior de ONGs e outras formas de trabalho social. Em geral, essa mão de obra refere-se aos serviços de professor em escolinha de esportes, lutas e danças e/ou agente da saúde, ministrando trabalhos de prevenção por meio da aplicação de atividades física afins. Diante disso, atualmente, vários alunos e ex-alunos do curso trabalham nesses espaços. Em segundo lugar, por valorizar discursos referentes ao empreendedorismo e à responsabilidade social, no interior do currículo investigado a atuação nesses campos é reforçada. Atualmente, ocorrem pressões institucionais para a introdução de disciplinas comuns (ética e responsabilidade social; empreendedorismo) em todos os cursos, a fim de abordarem as questões relativas aos discursos citados.

Dentro e para além disso, no interior do corpo docente do curso em evidência, encontra-se um professor que atua em uma ONG que atende comunidades carentes por meio do que se denomina esporte educacional¹⁵⁴. Este professor seleciona alunos para o instituto que trabalha a partir do quadro de discentes do curso investigado. Interessante notar que, em geral, esses discentes irão atuar em pólos próximos de sua casa, reforçando a presença do herói e validando ações compensatórias e salvacionistas. O quadro se expande e o círculo dessa política se fecha, pois há no curso alunos provenientes desse projeto.

Ainda em relação à força dos discursos heróicos, vários alunos são até fundadores de instituições que atendem a “sua” comunidade ou têm parentes nessa condição. Um deles chegou a afirmar que trabalhava em prol dele e de seus pares, pois achava justo ser bem remunerado por ajudar o próximo. Outro depoimento interessante é o de um aluno, técnico de boxe, que demonstrou a mim e à sala em que atuava, por meio de carta registrada, como havia sido importante para salvar a vida de um sujeito.

¹⁵⁴ Segundo o Ministério dos Esportes, o esporte educacional deve evitar a hipercompetitividade de seus praticantes e ter por objetivo alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer (art 4º, I do decreto 6.180/07)

Na carta, seu depoente atesta que as orientações do “mestre” e a prática esportiva permitiram que se afastasse das drogas e se tornasse um vencedor no esporte e na vida. Além de vencer campeonatos, agora, o sujeito tinha carro de marca, do ano, casa própria e havia concluído o ES. Com o exemplo advindo do esporte (e de seus sujeitos midiáticos), reforçados por aspectos aqui já apresentados, aprende-se que ser vencedor na vida é ser possuidor de certos artefatos e *status*. O aluno sente-se herói por incorporar no seu sujeito as características da superação e do mérito valorizadas pela sociedade dominante.

Além de o currículo oferecer oportunidades para reforçar o discurso do herói esportivo e do herói social, as atuações dos discentes frente às exigências promovidas pelo currículo e às metas de formação do futuro egresso de EF solicitam dos mesmos a apropriação de técnicas de sobrevivência no seu interior. Pode-se dizer que o percurso de formação vivido pelo sujeito herói assume o caráter iniciático da docência, trata-se de um ritual de passagem.

Fora a formação para campos distintos de saberes e conhecimentos e a obrigatoriedade de cumprir 200 horas de AACC, os graduandos em Licenciatura têm que realizar 400 horas de estágio supervisionado. No curso alvo, assim como em qualquer outro, o estágio apresenta características próprias. Aqui o aluno é obrigado cumprir 100 horas em ciclos específicos da educação básica e todas afirmadas por um professor de EF devidamente registrado no MEC e no CREF (além de indicar uma postura política do professor-orientador de estágio quanto ao sistema - isso não é obrigatório por lei). Assim, ele tem que estagiar na Educação Infantil; no Ensino Fundamental I; no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Em detalhe está a questão que a maioria das escolas de educação infantil não possui um professor de EF, visto que as Diretrizes da Educação Infantil não concebem a aprendizagem disciplinarizada dos infantis. Além disso denotar concepções de Educação e de infância no interior do curso, a obrigatoriedade da audiência em ciclos específicos apresenta dois pontos: o primeiro é o pensamento dominante desenvolvimentista, pois este é o que justifica o estudante observar os modos diferenciados da proposta de intervenção do docente regente em relação às fases de desenvolvimento humano. O segundo é o afastamento da EF das coisas que acontecem no interior da escola, pois o estágio centra-se na observação das aulas de EF. Questões como gestão, reuniões docentes, dos pais e dos diversos conselhos que compõem o cotidiano da escola são pouco considerados¹⁵⁵, quiçá o

¹⁵⁵ **Fonte:** regulamento de estágio supervisionado – Licenciatura em Educação Física: 2009/2010

conhecimento da comunidade, seus interesses e condições sociohistóricas. Mais uma vez, o conhecimento universal determinista e totalitário impinge suas marcas.

No tocante ao Bacharel, seu estágio também apresenta a exigência de 400 horas. Sua área de atuação deve contemplar os seguintes campos: a) condicionamento físico e fitness: aulas para crianças, jovens, adultos e 3ª idade de ginástica localizada, alongamento, condicionamento físico, musculação, ‘personal training’, hidroginástica e outras atividades consideradas tendências ou com outra nomenclatura; b) área de treinamento esportivo e manifestações culturais: aulas de iniciação, aperfeiçoamento e treinamento esportivo, atividades para grupos especiais, em esportes individuais e/ou coletivos; e manifestações culturais, como artes marciais, capoeira, dança, atividades circenses, ioga, entre outros. E os mesmos devem começar a ser realizados a partir do 5º semestre¹⁵⁶.

Para além das horas de estágio supervisionado, as AACCC e todas as atividades de sala de aula que os alunos devem cumprir, as novas Diretrizes estabeleceram a apresentação de trabalhos de conclusão de curso (TCC) para os que findam seus estudos. Ou seja, dentro dos rituais de iniciação, o sujeito-herói deverá elaborar em dois anos, dois trabalhos – um para cada curso, com arguição e defesa dos estudos frente a uma banca de docentes. Retomando que a maioria dos discentes faz os dois cursos em um só, o cumprimento das exigências é uma atitude vista por muitos como superação. Acrescenta-se a tudo isso o fato que a maioria dos alunos da IES investigada é constituída de trabalhadores, moradores de bairros periféricos e se locomove pela cidade por meio de transporte coletivo. Isto é, a formação do futuro egresso é precarizada. Cabe a ele “acelerar” seu ritmo de vida para dar conta das tarefas discentes. Não é por menos que é grande o número de alunos que não cumprem com essas exigências no transcorrer da sua formação. O resultado desse processo tem que ser a adequação dos sujeitos ao modo de viver produtivo do neoliberalismo. Aprende-se a ser um sujeito herói flexível.

A ênfase neoliberal da responsabilidade social e flexibilidade do trabalho do discente encontra respaldo na representação de professor em voga. Em se tratando do exercício da docência, enquanto produção cultural, a identidade do professor está profundamente marcada por características missionárias, como sacerdócio, dedicação, cuidar e conduzir o próximo. Essas características também estão incorporadas à figura do herói. Para Campbell (*apud* RÚBIO, 2001) o herói é aquele que deu a própria vida por algo maior que ele mesmo. Fabris (2010) explica que as narrativas contemporâneas

¹⁵⁶ **Fonte:** regulamento de estágio supervisionado – Bacharelado em Educação Física: 2009/2010

colocam o herói como um semideus, um homem dotado de características específicas a quem se atribui poder extraordinário pelos seus feitos guerreiros, seu valor, sua bondade, etc. Essas características dão ao professor um sentido de pertencimento à mesma luta do herói. Ao analisar a figura dos professores em filmes hollywoodianos, a pesquisadora explica que essas produções culturais ajudam a indexar a figura do herói à do professor, demarcando posições e lugares de sua atuação.

Na esteira dessa construção do sujeito docente, Law (2001) indica que a identidade dos professores deve ajustar-se à concepção de educação da nação. Para isso são criados mecanismos para acompanhar a escola e suas práticas, através do discurso oficial, que sejam capazes de monitorar a identidade dos professores. O pesquisador inglês afirma que a identidade de professor pode, de forma sub-reptícia, ser manobrada a favor de interesses que não são necessariamente dos próprios professores e dos demais sujeitos que partilham o espaço escolar. Ou seja, elas podem estar em acordo com outros interesses, como, por exemplo, os da cultura empresarial. Para o autor, a identidade do professor sempre esteve ajustada às necessidades da nação e à medida que o sistema de coesão social balança, os professores são chamados para a resolução dos problemas. Tal chamado é correlato ao chamado do herói.

Fazendo um traçado entre as práticas voluntárias da instituição, as exigências da formação inicial e os discursos salvacionistas que constituem o fazer docente, observa-se que ambas potencializam a formação da identidade docente como responsável por transformações sociais¹⁵⁷. Os discursos hegemônicos veiculados exaustivamente pelas escolas, pelas famílias e pelas mídias, divulgam o fazer docente, impregnando a educação de valores como paixão, doação pessoal, dedicação ao trabalho, cuidado com o próximo, entre outros, que fazem com que muitos sujeitos assumam a posição desses discursos. O resultado pode ser o compromisso com o ensino transpor a ação social e incitar sentimentos de responsabilização pelo futuro do mundo, revelando os sentidos de heroísmo que marcam a profissão docente.

À condição de responsabilização sócio-ambiental propagada pelas práticas institucionais, aos esforços para se obter a graduação e aos discursos da docência somam-se outros discursos que atribuem a essa “missão” um significado individual. Estes circulam em momentos de importância para todos aqueles que investiram e

¹⁵⁷ É comum nas atividades em sala de aula, os alunos enfatizarem a responsabilidade individual de si e de seus pares para a realização da prática docente. Atribuem, com a mesma frequência, que os problemas da educação são decorrentes de professores desatualizados e desestimulados e que cabe a eles a mudança.

acreditaram na formação superior, como nas cerimônias de formatura. Evidenciando ainda mais a *performatividade* e o discurso da responsabilização pessoal.

“A faculdade fez a parte dela, de agora em diante é com você”.

Fonte: frase pronunciada no cerimonial de formatura dos egressos de EF pelo presidente da seção.

Os rumos do professor e da nação estão marcados até por juramento. Esse momento de “pompa e circunstância” é caracterizado pela ambiguidade. Isso ocorre porque ao mesmo tempo em que é dado ao futuro egresso seu diploma de conclusão de curso, ele recebe o seu certificado de incompletude. Afinal, a certificação da formação vem acompanhada pelo discurso da importância da continuidade dos estudos, do “consumo” da pós-graduação.

Após ouvir as congratulações pela conclusão, o agora professor recebe a convocação para a necessidade da formação permanente. Sem ela, tudo está a perder e o sucesso anunciado vira uma obsessão por cursos para sua infinita capacitação. O interessante é que na formatura anuncia-se o convite para continuar os estudos na própria instituição. Mais ainda, anuncia-se que a instituição dá valor aos seus ex-alunos. Como dado, no curso investigado há a presença de dois docentes formados na casa.

A responsabilização pessoal funciona como modalidade de legitimação social dos sistemas educacionais e de seus agentes, como um mecanismo privilegiado de objetivação da prática docente (BALL, 2004). O sucesso da nação, logo da superação das mazelas do país, fica, desde cedo, a cargo dos futuros professores. Afinal, são eles que colocaram em circulação as políticas públicas e, de modo não tão claro, as formas de arranjo da parceria mercado/Estado. Esse processo, ao mesmo tempo, vem acompanhado do discurso de carreira. O sistema educacional faz a parte dele, oferecendo novas oportunidades de incremento pessoal. Sendo o sujeito responsável pelo seu próprio sucesso, ele será aquilo que ele objetivar alcançar. O herói segue sua jornada na trilha de sua solidão.

Nessa trilha é interessante observar a atuação do graduando/egresso. Nosso herói *Ben 10* aciona seu *ominitrix* e recorre a um alienígena diferente a cada situação enfrentada. O que se vê é o graduando/egresso compor a sua renda arbitrando jogos e organizando eventos esportivos aos finais de semana; atuando em espaços de recreação, como festas de aniversários, condomínios e SESC ou praticando ações voluntárias, como “Dia do McLanche Feliz”; orientando atividade física personalizada ou em

academias de ginástica; treinando equipes esportivas, correndo de lá pra cá e daqui pra lá. Sem contar que ao se formar ministrará aulas de EF em várias escolas, em sistemas de ensino particular e público (municipal e estadual), atendendo crianças com faixa etária diferente. Tudo para dar conta de seu chamado heróico. Nessa condição, o sujeito-herói contribui com a proletarização, a precarização e a mercadorização da docência, fortalecendo os princípios neoliberais de produção.

A construção da identidade do sujeito herói é mais um processo do jogo da inclusão/exclusão que caracteriza a formação no ES. Nesse jogo, a identidade não está associada simplesmente a um processo de rotulação. Nos dizeres de Popkewitz (1999), inclusões/exclusões estão inseridas nos sistemas de reconhecimento, divisões e distinções que constroem as identidades. Os sistemas de reconhecimento geram as normalidades pelas quais os sujeitos atuam e julgam a si mesmo como pessoas normais dentro das relações que estabelecem nas arenas de práticas sociais. Estar inscrito socialmente com a figura do herói, com a marca daquele que tem responsabilidade sócio-ambiental, que não esmorece diante das dificuldades do trabalho, que cuida do futuro da nação, faz a diferença, disciplina o auto-governo de sujeitos em conformidade com estes tempos. O professor *Ben 10* é mais que a força de seus alienígenas. Ele é uma criatura monstruosa.

Diante da imprevisibilidade que caracteriza nossos tempos e que gerou a propalada “crise de identidade”, entendo que a identificação com o sujeito-herói pode se configurar de dois modos. O primeiro pode fornecer ao sujeito a sensação de segurança, solidez, pois parece que dentre as mudanças constantes que a sociedade constrói o trabalho excessivo, a miséria e a incapacidade dos subalternizados ou dos imobilizados parece não se liquefazer. Pensar desse modo pode ser a possibilidade de encaixar a identidade do sujeito-herói em um campo permanente nos tempos da modernidade sólida. Isso talvez explique a grande aceitação das exigências formativas e das ações benevolentes e comunitárias sem questionamentos de suas origens e impactos por parte dos alunos. Parece que essa é uma situação necessária a todos, dada e imutável. Escolher essa identidade de sujeito-herói pode favorecer o reconhecimento por parte de muitos, sejam eles carismáticos, populares ou desconhecidos.

Já o segundo modo pode incitar a ambição e o desejo por mudança. Se os tempos são de instabilidade, flexibilidade, rupturas e deslocamentos, o sujeito-herói pode tirar sua capa vermelha (quem sabe verde e amarela ou rosa, negra, branca etc.) e lutar com seus pares para tornar as coisas melhores do que são. Afinal a realidade da modernidade líquida pode permitir novos arranjos sociais, novas formas de imaginar a

vida em sociedade (BAUMAN, 2001). Não é à toa que o personagem do *Ben 10* incorpora o monstro e o herói ao mesmo tempo.

Bauman (2005, p. 19) nos sugere que:

As 'identidades' flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente.

A identidade do sujeito-herói é mais uma forma de atribuição de ambivalência às relações saber/poder que a presença do sujeito da periferia no ES mobiliza. Ela é mais um entre lugares do convívio do monstro que pode intervir na constituição do contemporâneo.

Representar uma cultura prévia como monstruosa justifica seu deslocamento ou extermínio, fazendo com que o ato de extermínio apareça como heróico (COHEN, 2000, p. 33).

5.2.10 - A avaliação como tecnologia de regulação: a tentativa de capturar o monstro.

O sujeito comodificado, herói da periferia é subjetivado de outra forma para ser governado na lógica global da *performatividade*, da comodificação e da responsabilidade sócio-ambiental. Ele é falado, pensado e constituído no interior de práticas avaliativas.

Assim como a análise da arquitetura empreendida anteriormente, a análise da avaliação aqui formulada não pretende dar conta de suas diversas funções sociais e pedagógicas. Não interessa a análise relativa à aprendizagem, à eficácia de seus métodos, a qualidade de seu material didático, tampouco elucidar as expectativas dos alunos, da Instituição ou da sociedade em geral quanto aos seus resultados. O que interessa é outro aspecto referente à avaliação, que, assim como os demais, também recai sobre os alunos: a avaliação como dispositivo de regulação da cultura e de identidades. Mais do que os efeitos classificatórios de sujeitos e instituições, as práticas de avaliação aqui deslindadas acabam por contribuir com a imersão dos sujeitos-clientes nas bases dos processos performativos do neoliberalismo.

Isso é decorrente da adoção de vários instrumentos de avaliação por parte da instituição. São elas: a) Avaliação de Nivelamento; b) Avaliação Semestral dos

Professores na opinião dos alunos; c) Avaliação Anual de Satisfação dos Alunos; d) Avaliação de Clima Institucional; e) Avaliação da Instituição pelo seu Corpo Docente; f) Avaliação de Satisfação dos Alunos Ingressantes; g) Avaliação Pedagógica Institucional (API); h) Avaliação do Desempenho Acadêmico. Além desses, existe a presença de um Ouvidor¹⁵⁸, que mantém contato com a comunidade e atende as reclamações e sugestões dos acadêmicos clientes, tendo em vista produzir elementos para redirecionar a organização interna.

Das citadas, centrarei esforços na análise de quatro delas, pois, além de serem as mais comentadas pelos alunos, no meu ponto de vista, são as que mais interferem diretamente nas relações entre o sujeito-cliente e a instituição. São elas: a API, as que mensuram o desempenho dos discentes, as avaliações do corpo docente por parte dos alunos e a avaliação institucional. Em alguma medida, essas fazem com que os alunos vivam academicamente em sua função.

A API (Avaliação Pedagógica Institucional) é uma atividade avaliativa não obrigatória que envolve todos os alunos de todos os cursos de graduação da instituição. A intenção anunciada deste evento é preparar os alunos para o ENADE¹⁵⁹ – o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes. Semestralmente, em um sábado ou domingo ocorre uma prova com as características do exame nacional. Ela contém questões de conhecimento geral e questões de conhecimento específico. Cabe a cada coordenação de curso preparar uma prova que atenda às exigências da avaliação nacional. Em um primeiro momento, a coordenação do curso de EF solicitou aos docentes a elaboração de questões pertinentes à disciplina que cada um ministra. No entanto, além de a maioria não atender ao pedido, as questões elaboradas por alguns não se assemelhavam ao padrão solicitado. O efeito disso foi a busca por questões oriundas de provas anteriores do próprio ENADE e questões de concurso público, disponíveis na internet. Isso fez com que vários conteúdos presentes nas diversas disciplinas não

¹⁵⁸ De acordo com o Art 2º do regulamento da ouvidoria de alunos são seus objetivos: I – Estimular a efetiva participação de Alunos, Familiares e Representantes da Comunidade no processo de melhorias contínuas, pois todos representam de maneira significativa à formação de opinião da imagem da Instituição. II – Interagir com todos os setores do [...] na busca de otimização da qualidade de seus serviços, com o objetivo de torná-los mais eficazes, cuidando do compromisso ético da Instituição. III – Acolher, analisar, encaminhar e dar devolutiva das sugestões, insatisfações, consultas e elogios dos Alunos, seus Familiares e Representantes da Comunidade. IV – Estreitar os relacionamentos de uma comunicação organizacional aplicada na reflexão dos fluxos das informações e tornar-se um agente de transformação, constituindo uma rica fonte de informações para a realimentação do sistema acadêmico. **Fonte:** Portal da internet.

¹⁵⁹ Em substituição ao antigo PROVÃO, este modelo de avaliação faz parte das políticas de controle do ES, instaurada a partir das reformas dos anos 1990. Dentre as suas metas e efeitos, ele visa garantir a adequação do profissional que favorecerá o desenvolvimento econômico da nação, amarrando-o no enredo dos resultados (LUDKE, 2004).

fossem contemplados na prova, levantando alertas acerca do teor das aulas e da prática docente. Fato que reforça a concepção de que as avaliações externas acabam por regular a formatação do currículo das instituições, amarrando a todas na mesma trama e minimizando sua pseudo-autonomia para a construção de seu currículo.

A presença dos alunos na API é condicionada a dois aspectos:

-Pagamento de uma taxa “simbólica”;
-Entrega “voluntária” de produtos não perecíveis, que são destinados para entidades “carentes”.

Fonte: Regulamento da avaliação, divulgado no Portal da Internet e por meio de circular.

O benefício concedido para os participantes é o ganho de pontos, conforme o rendimento de cada um, na média final em todas as disciplinas que o aluno estiver cursando, inclusive nas dependências e adaptações. Para isso, basta vir ao evento. A gratificação é dividida em quatro notas conforme a performance individual na avaliação.

1 a 5acertos, nota na API = 2,0 a 4,5 – os alunos recebem 0,5 ponto na média;
6 a 10 acertos, nota na API = 5,0 a 7,0 - os alunos recebem 1,0 ponto na média;
11 a 15acertos, nota na API = 7,5 a 9,0 - os alunos recebem 1,5 pontos na média;
16 a 20 acertos, nota na API = 9,5 a 10,0 - os alunos recebem 2,0 pontos na média;

Fonte: Informes sobre a Avaliação entregues aos docentes e discentes.

A participação dos alunos na API é ressaltada pelo corpo gestor como fruto do grande empenho dos professores e da Instituição em geral. Nesses momentos, suas táticas de sedução e apelo não são sequer mencionadas. No bate-papo informal de alguns professores, a prova é vista como incentivo aos não produtivos ou insuficientes, como explicitou um deles ao criar outra denominação para as siglas. Para os alunos, a API tornou-se a “salvação da lavoura”, pois todos podem ser recompensados com algum “pontinho” na sua nota final do semestre. Mesmo diante de taxas e entregas voluntárias, não é de se estranhar que o *campus* fica abarrotado nesse dia, chegando a receber mais de 6 mil alunos. Fora isso, a avaliação segue os moldes de organização dos grandes concursos. Há a presença de fiscais, que, assim como nos projetos sociais, também são alunos “voluntários”, que trocam sua presença por horas complementares.

No horário estabelecido, os portões são fechados e os retardatários perdem a oportunidade concedida.

Recentemente, constatou-se que os alunos que entram no transcorrer dos cursos são os que apresentam pior rendimento nessa modalidade de avaliação. Por conta disso, somado ao baixo desempenho de grande parte dos alunos da instituição e inspirados por outras IES, foram elaboradas ações a fim de capacitar os alunos que participarão do ENADE. Surgiu a ideia de um cursinho preparatório que constaria na grade curricular como aula regular para as turmas que deveriam prestar o exame. Como isso se mostrou inviável em termos organizacionais, várias aulas-palestras foram realizadas para este fim, contendo desde estratégias para responder as questões, até orientações para que os alunos atentassem para os questionamentos institucionais que compõem o exame. Há também a ênfase na adequação das aulas em sua função. Para tanto, os docentes devem fazer atividades de orientação de estudos com questões provenientes dessa modalidade de avaliação. Essa preocupação expandiu-se para os ingressantes dos diversos cursos. Cabe ainda o destaque que essa preocupação é central às turmas que estão no semestre anterior a sua participação no evento.

Os resultados da API evidenciaram os riscos que o rendimento dos alunos podem provocar para a obtenção do credenciamento da instituição junto ao MEC, bem como a manutenção de seu *status* de Centro Universitário. Diante dessas análises, emergiu a Avaliação de Nivelamento, cujo objetivo é selecionar 25% dos alunos que apresentam baixo nível de compreensão conceitual e prepará-los desde a sua entrada na instituição para enfrentar o processo de avaliação nacional. Enfatiza-se que o Centro não pode colocar egressos no mercado sem as “mínimas” condições necessárias para a atuação profissional. Por conta disso, exige-se que eles tenham desenvolvido a retórica e a gramática, entendidas como elementos essenciais para o desenvolvimento da lógica. A instituição tem reforçado o *trivium* clássico medieval, simbolizado por três azulejos colocados no piso elevado em que o professor professa seus saberes nas salas de aula. A ambiguidade mostra presença mais uma vez nesta IES. Como valorar um símbolo da universidade conservadora de tempos idos frente às mudanças contemporâneas de suas funções e as demais práticas que coloca em circulação?

Além dos aspectos financeiros referentes ao pagamento de taxa de inscrição, essa modalidade de avaliação também está incluída na grade econômica de organização social por outro motivo. Os processos de avaliação acadêmica reforçam a presença do sujeito-comodificado, pois nem ela escapa das negociações entre os interesses da IES e os de seus sujeitos. A troca envolve interesses mútuos. Enquanto a instituição tem a

colaboração dos alunos mediante doações para consolidar sua ação de responsabilidade social, e a contribuição de muitos para organizar o processo, minimizando possíveis custos, os alunos ganham benefícios quanto aos quesitos extras, necessários para consolidar seus estudos. Pode-se notar esse câmbio pela mensagem abaixo:

ATIVIDADES COMPLEMENTARES EM FUNÇÃO DAS PROVAS NII E API

1 – PROVA API

1.1 O aluno que faz a Prova API tem direito à seguinte carga de Atividades Complementares, conforme Regulamento da API:

“O aluno que fizer a Prova API receberá 20 (vinte) horas de Atividades Complementares, sendo 10 (dez) Acadêmicas e 10 (dez) Profissionais, para todos os cursos”.

1.2 O aluno que atuar como auxiliar na aplicação da Prova API terá direito à seguinte carga de Atividades Complementares: 10 horas de Atividades Complementares na (s) modalidade (s) Acadêmica e/ou Profissional.

Obs: - Alunos da área de Negócios poderão auxiliar na aplicação de provas API para as áreas da Saúde e Educação. Alunos das áreas da Saúde e Educação poderão auxiliar na aplicação de provas API para a área de Negócios. Portanto, o aluno deverá fazer a Prova no horário de sua área e poderá atuar como auxiliar no horário da outra área, podendo totalizar, assim, 30 horas de Atividades Complementares apenas na API.

2- PROVA NII

2.1 O aluno que faz a Prova N II não tem direito à carga de Atividades Complementares, conforme é de conhecimento de todos os veteranos do [...].

2.2 O aluno que atuar como auxiliar na aplicação da Prova N II terá direito à seguinte carga de Atividades Complementares: 25 horas de Atividades Complementares na (s) modalidade (s) Acadêmica e/ou Profissional para aquele que atuar os 5 (cinco) dias de aplicação de Provas.

Obs: - Alunos da área de Negócios poderão auxiliar na aplicação de provas N II para as áreas da Saúde e Educação.

- Alunos das áreas da Saúde e Educação poderão auxiliar na aplicação de provas N II para a área de Negócios.

- Será obrigatória a presença do aluno nos cinco dias de aplicação de prova para fazer jus à carga de horas de Atividades Complementares (25 horas).

3- ONDE FAZER SUA INSCRIÇÃO PARA AUXILIAR DE APLICADOR DAS PROVAS NII E API?

Faça sua inscrição para Auxiliar nas Provas N II e API, a partir de 19 de abril de 2010 (segunda-feira), na EMPRESA JUNIOR DO [...], com acesso pela escadaria de granito à direita do “Lustre Monumental”, no horário das 8h às 21h, de segunda à sexta-feira.

Essa inscrição pode ser feita, também, por e-mail [...].

O ato da inscrição não garante a participação do aluno como Auxiliar das Provas, pois caberá às Coordenações dos Cursos de Graduação efetuar a seleção dos participantes com base no número de auxiliares exigido para cada uma das Provas (N II e API).

A Coordenação do Curso confirmará por e-mail e afixará no quadro de avisos da Empresa Junior (Praça dos Murais) os nomes dos alunos selecionados.

Fonte: mensagem eletrônica enviada à comunidade educativa.

Como se pode observar pelo item 2, a avaliação do desempenho acadêmico também entra no bojo das negociações de interesses mútuos.

Como não poderia deixar de ser, a Avaliação do desempenho dos estudantes merece atenção. Quanto a sua lógica, esse modelo avaliativo é dividido em três notas ao longo dos semestres – NI, NII e NIII. A avaliação NII é a questão e preocupação central dos alunos. Ela é feita de forma pontual e tem o maior peso no processo (7,0).

A complementação das notas dá-se por meio da NI e NIII, sendo que a primeira tem peso 1,0 e a segunda tem peso 2,0 para efeitos de cálculo da média final do aluno no período e por disciplina. Nessas, o professor tem a liberdade de compor a nota, desde que não faça uma única avaliação. Em geral, elas são obtidas por meio de trabalhos, seminários, pequenas avaliações, participação por frequência etc.. Na EF, esses mecanismos se ampliam com a avaliação prática e relatório de jogos assistidos. Quanto a esse último quesito, é comum o professor que atua em segmento não acadêmico convocar os alunos a assistirem as ações que ele desenvolve em outro local de trabalho. Isso ocorre quando está impossibilitado de comparecer às aulas em função da coincidência de horários. Nesse caso, o docente acaba por preterir as aulas, ora enviando substitutos, ora usando do expediente descrito. Há de se destacar que a instituição não fornece condução para os alunos. Eles têm que se locomover por conta própria. Nos quadros abaixo, pode-se notar alguns dos critérios utilizados pelos docentes:

Disciplina: Princípio éticos professor-aluno

A avaliação obedecerá aos critérios estabelecidos pela faculdade, sendo composto das seguintes notas, pesos e processos.

NI (peso 2) Prova escrita sobre os conteúdos desenvolvidos até a data.

NII (peso 6) Prova escrita sobre os conteúdos ministrados durante todo o semestre letivo.

NIII (peso 2) Soma da participação e dedicação dos alunos nas aulas práticas e teóricas (2 pontos) e a elaboração de trabalhos em grupos e a participação em debates com a sala sobre a concepção da Educação Física escolar (8 pontos).

Assim o resultado da somatória das três notas (NI + NII + NIII) será dividido por DEZ (10) para se chegar a média final do aluno.

Fonte: Critérios de avaliação presentes no Plano de Curso da disciplina – Projeto Pedagógico da Licenciatura

Disciplina: Atividades rítmicas e culturais

- Presença em aulas, participação e envolvimento nas atividades propostas no decorrer do curso, provas práticas e escritas.

- Relatório das visitas que deverão ser entregues até a 2º aula após as visitas.

- Apresentação de trabalhos, seminários, pesquisas bibliográficas e trabalho interdisciplinar.

- Apresentação prática no Teatro [...] como avaliação prática de final e semestre de atividade idealizada pela classe sobre o Folclore Nacional Brasileiro.

Fonte: Critérios de avaliação presentes no Plano de Curso da disciplina – Projeto Pedagógico da Licenciatura

Disciplina: Ensino-aprendizagem do Atletismo escolar

- *Provas teóricas e práticas*
- *Avaliação dos trabalhos individuais e em grupo*
- *Participação nas aulas*
- *Observação durante as atividades desenvolvidas*
- *Relatórios de campeonato*

Fonte: Critérios de avaliação presentes no Plano de Curso da disciplina – Projeto Pedagógico da Licenciatura.

Outro detalhe da avaliação NI refere-se ao critério da avaliação por participação ou interesse. Além das citadas acima, no total de trinta e duas (32) disciplinas que compõem a grade do curso de Licenciatura, vinte (20) apresentam como critério de avaliação a participação do aluno nas aulas, duas não elucidam seus critérios e (8) não se utilizam desse expediente. Essas (8) disciplinas são ministradas por três professores, o que pode indicar que estes possuem outras concepções de avaliação.

A avaliação dos alunos por participação ou interesse e o relatório de observação de eventos reforçam o caráter técnico-instrumental do curso e a tradição da área, constituídos ao longo da sua expansão nos anos 1970, como já dito. Há mais ainda. As práticas avaliativas pautadas no interesse e na participação estão vinculadas aos dispositivos de governo das populações e de si mesmo. Elas são discursos pedagógicos que produzem e articulam formas políticas e éticas de *governamento*. Afinal, como fica o futuro professor de EF caso ele não se interesse e participe daquilo que diz respeito ao seu futuro. Essa prática avaliativa faz definir o aluno imaginado. Ela se enquadra em uma miríade de instrumentos criados para apreciar, descrever, avaliar e comparar sujeitos a fim de inscrevê-los em uma posição de sujeito a ser assumida. Ela conecta as ambições dos docentes e da sociedade em geral com as capacidades dos sujeitos que a ela estão submetidos. A avaliação do interesse e da participação manifesta a confiança na possibilidade de cada um alcançar o seu objetivo, que é o de ser professor. Diga-se certo tipo de professor. Como o interesse é tido como algo inerente ao sujeito, algo que é dele, aquele que não se interessa confessa, escancara que não pode ser incorporado à docência da EF. Nessa linha de raciocínio, as práticas avaliativas aqui destacadas conseguem articular as práticas pedagógicas com as estratégias de *governamento*. O que se deseja é a presença de alunos ativos, que se movimentam a partir de seus interesses e,

se assim for, indicam que são sujeitos capazes do governo de si mesmo, conseqüentemente, são sujeitos governáveis.

Marín (2011) indica que o conceito de interesse emergiu no saber pedagógico entre o século XIX e os primórdios do século XX. Esse conceito passou a orientar tanto as discussões quanto as experiências educativas a partir dos discursos pedagógicos de Hebart. O filósofo alemão afirmava que o “interesse” faz parte da natureza da criança, de seu aparato psíquico como objeto e como ação. A pedagogia do “interesse” de Herbart encontrou eco em outras propostas pedagógicas apoiadas na psicologia do desenvolvimento no início do século XX, como, por exemplo, as de Decroly, Froebel e Montessori, que recrudesceram recentemente com as concepções construtivistas que centram a atenção do processo educativo na criança, no seu desenvolvimento e crescimento, nas suas experiências e aprendizagens, nos seus interesses. Ou seja, trata-se de uma concepção pedagógica de longa trajetória e influência.

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

Essa prática avaliativa, dominante na EF, evidencia, por um lado, o uso de uma técnica de *governo* própria da racionalidade liberal por meio do ES. Essa técnica se ancora na concepção de que os sujeitos apresentam tendências naturais. Assim eles podem ser ordenados em relação com outros sujeitos, a fim de anular o risco que implica que sua vontade tome um sentido contrário ao da sociedade. No caso em si, a avaliação por participação visa a garantir e quem sabe perpetuar um significado tanto ao processo, como à própria EF. Por outro lado, também há a concepção jurídica de liberdade. Diante dessa, por força de lei, todo indivíduo possui certa liberdade, da qual cederá ou não uma parte determinada para conseguir o exercício de uma série de direitos fundamentais no seio de um grupo social (FOUCAULT, 2008a). No interior da EF, o sujeito tem que se autogovernar diante do que lhe é dado, participando do processo a fim de ser classificado dentro da norma. O risco da sua não participação ou da sua falta de interesse escancara o medo da presença do monstro no interior das aulas.

Para a realização das avaliações do período de NII, os docentes recebem um encarte contendo orientações para a organização do processo. Eles devem entregar com antecedência de dois meses um CD contendo 40 questões de múltipla escolha, respeitando o padrão ENADE. Ou seja, todas as questões devem apresentar cinco alternativas; não utilizar do dispositivo de NDA (nenhuma das anteriores) ou TODAS

as anteriores; contextualizar o cenário da pergunta para estimular o raciocínio ou análise comparativa e/ou avaliação holística do tema abordado; subdividir as questões em grupos de dificuldades e identificá-las conforme as cores e proporções de quantidade, sendo 20% de maior complexidade, 60% de complexidade média e 20% de menor grau de complexidade. Professores que ministram a mesma disciplina devem fazer a avaliação em conjunto. Outro item reforça que o professor deve estar atento para não repetir questões de semestres anteriores. Afinal, os alunos veteranos fazem trocas ou até comércio de suas avaliações com os colegas dos semestres iniciais. À época da avaliação, os professores são chamados para conferir a elaboração da prova que é feita por departamento à parte, que assessora a parte pedagógica da instituição e é composto por docentes.

De alguns anos para cá, a NII é realizada em um período específico – como a tradicional semana de prova das escolas. Conforme o tamanho da turma, os alunos são divididos em dois grupos, de acordo com a numeração de seu registro de aluno (pares e ímpares) e as provas em turma A e B. Nessa semana, as avaliações são para os alunos dos cursos de uma determinada área (Saúde e Educação ou Negócios) e, na outra semana, se inverte os participantes. Na semana em que os alunos não fazem avaliação, estão dispensados da presença, e é o que faz a grande maioria. Outro aspecto que merece destaque é a vista de provas. No período, os alunos são incentivados a não comparecer a essa data por meio de comunicado oficial. O que se enfatiza é que somente os alunos reprovados deverão comparecer. E assim o faz a maioria. A intenção é que o ambiente fique mais propício para que o professor e o aluno possam resolver qualquer querela quanto às notas. O que o aluno aprendeu, errou, acertou parece pouco importar. Esses são indicadores do valor atribuído aos processos de avaliação e o peso deles sobre a formação dos alunos, pois, mesmo sem ter aula, esses períodos constam no calendário acadêmico como dia letivo.

Os formatos das avaliações têm por justificativa o aprendizado por parte dos alunos dos modelos de concurso público e de outras provas de seleção. As avaliações são estruturadas em formato no qual são propostas 12 questões testes, sendo que estes devem apresentar textos contextualizados sobre o que será perguntado, além de duas questões dissertativas. Para completar, o tempo das avaliações segue o padrão de outros concursos e provas de seleção, sofrendo regulação rígida quanto ao tempo de resolução das questões. Há horário limite para chegada, início da prova, tempo mínimo de permanência em sala de aula. Somente poderão sair do recinto após 45 minutos de prova. Nesse período, é permitida a entrada de retardatários. Após a saída do primeiro

aluno, ninguém pode adentrar a sala. A duração estabelecida é de 2 horas e 30 minutos. Há mais: os três últimos alunos são obrigados a permanecer em sala até o término, a fim de evitar formas de constrangimento.

Com o intuito de efetuar maior controle sobre o desempenho dos estudantes, a aplicação da prova é realizada por mais de um professor por sala e de cursos ou séries diferentes. Isso é feito para evitar que os alunos possam dirimir suas dúvidas. A avaliação apresenta um modelo geral de cabeçalho para todas as disciplinas no qual é realçado que *a correta interpretação da prova é parte do processo de avaliação desta prova*, o que pode ser entendido como indicador de regulação de pensamento. Como exposto acima, outro detalhe é que alunos de áreas diferentes são “convidados” (os presentes, denominados voluntários, também recebem horas complementares para atuar) a exercerem a vigilância para que ninguém possa copiar as respostas dos colegas. Há ainda a apresentação de documento que comprove a identidade dos avaliados. Caso o aluno venha a perder o dia da prova, o mesmo deverá solicitar uma prova substitutiva, que é realizada em um único dia mediante pagamento de taxa específica. Ou seja, o aluno corre o risco de fazer cinco avaliações em uma mesma data, em período de horas muito inferior ao do dia oficial. Sem dúvida, trata-se de outra tarefa de superação, de iniciação heróica.

Na EF, a avaliação enfrenta outros problemas. Se a trajetória da área ateu-se em avaliações classificatórias quanto ao domínio motor dos alunos diante das exigências técnicas das denominadas modalidades práticas, nas disciplinas teóricas isso não está muito distante. A exigência, em geral, é relativa à memorização das partes do corpo, funções metabólicas etc..

1 - Sobre o revestimento muscular, complete:

- a) O _____ envolve uma fibra muscular.
- b) Já o _____ envolve todos os feixes de fibras musculares.
- c) Um feixe de fibras musculares é envolto pelo_____.

2 – Ao engolirmos um alimento, este é empurrado em direção ao estômago mesmo se estivermos “de cabeça pra baixo”. Qual nome é dado a este processo e onde ele ocorre?

Fonte: questões extraídas das avaliações de: 1) Bases Biológicas Corporais e Ambientais; 2) Bases Fisiológicas do Corpo Humano.

O mesmo se dá em relação às avaliações NII que os professores das disciplinas denominadas práticas realizam. A ênfase nesse sentido pode ser observada pelas questões formuladas aos alunos quanto às exigências do domínio informativo de fatos,

datas e regras. Sendo que na instituição, como foi dito, o peso da avaliação em que a pergunta está inserida tem 70% do peso da nota total do aluno no semestre:

- 1- *A medida da quadra, a medida da tabela e a altura do aro em relação ao solo no basquetebol adulto são respectivamente (em metros):*
- 2- *O Crawl moderno surgiu com:*
- 3- *As _____ diferem dos _____ porque nunca têm vencedores.*
- 4- *No que se refere às regras do futebol, do futsal, do futebol society e do futebol de areia/beach soccer, o professor de Educação Física, mesmo aquele que somente trabalha na área escolar/licenciatura, necessita de um mínimo conhecimento técnico acerca das regras que regem as modalidades em tela, até porque se trata de um profissional deste campo do saber e, como tal, deve conhecer o básico acerca da dinâmica de jogo, sobrepondo-se, assim, ao chamado “senso comum”. Desta forma, sobre o impedimento/off side é correto afirmar:*

Fonte: avaliações das disciplinas de Basquete, Natação, Recreação e Futebol respectivamente.

Como pôde ser observada no quadro acima, a formação do egresso caminha por algumas veredas instáveis. Na quarta questão, por exemplo, o professor que a formulou afirma a necessidade do conhecimento de certo tipo de conteúdo como requisito essencial para a ação docente. Essa valorização é corroborada com presença das demais questões, que apesar de serem de disciplinas diferentes, escancaram a modalidade formativa que engendram os estudantes. O futuro egresso aprende alguns conhecimentos que pouco contribuirão para a sua ação didática-prática, seja no campo da Licenciatura como no Bacharelado.

Outro ponto relevante refere-se ao nível de dificuldade das questões. Alguns professores afirmam que as provas são coerentes com o nível da capacidade dos alunos, reforçando a ambigüidade da presença do monstro da periferia no ES. Nessa esteira, cabe destacar que os alunos conseguem terminar as avaliações antes do tempo mínimo exigido para a permanência deles, realizando a prova com facilidade e alcançando as médias exigidas. O que de certo modo denota o equívoco dos professores no tocante às suas afirmações. Após, constarem esse movimento em algumas provas, os gestores pressionaram os professores a colocarem textos para contextualizar as questões e os discentes ficarem mais tempo atados à prova.

Outra questão é candente. Em seu ofício de aluno, os discentes procuram as turmas de séries anteriores e de outros turnos para obterem antecipadamente informações acerca dos conteúdos das avaliações. E, muitas vezes, obtém êxito nessa empreitada. A avaliação parece atender outros propósitos.

Nesse jogo de interesses e concepções fica a pergunta: qual a concepção de docência que as avaliações preconizam? Com base em Neira e Nunes (2009), posso asseverar que as avaliações apresentadas valorizam a funcionalidade da aprendizagem obtida, reforçando o pensamento de identidades hegemônicas no interior do currículo. Em meio às exigências das Diretrizes Nacionais, alguns docentes parecem estar distantes das orientações formuladas pelas políticas curriculares e das problemáticas que a formação docente tem enfrentado para atuar diante das questões que cercam a sociedade multicultural¹⁶⁰ que vivemos. O que se avalia parece acolher uma teratologia do saber.

As tentativas de padronizar os formatos das avaliações coadunam-se com as denúncias feitas pelas críticas a respeito dos processos de avaliação. Autores como Ludke (2004) têm apontado a relação entre exames externos e a organização interna das escolas e das universidades. A autora aponta que o resultado tem sido o de direcionar os cursos para os processos de avaliação e não para garantir a efetivação de seus projetos pedagógicos. Isso é decorrente do uso que as IES e a sociedade em geral têm feito acerca dos resultados desses exames que acabam por classificar as instituições. Assim como as suas concorrentes, a instituição em tela utiliza a sua colocação no IGC¹⁶¹ como estratégia de marketing. Além disso, como a instituição foi reconhecida pelo MEC recentemente e o resultado no ENADE tem peso sobre o credenciamento institucional, é grande a preocupação com o desempenho dos estudantes.

Em se tratando de formação para o exercício da docência, a Avaliação do Professor torna-se relevante na formação de sujeitos em acordo com a lógica da *performatividade*. Ao final de cada semestre, uma semana antes do período de avaliação NII, os docentes recebem um envelope com um questionário acerca de sua atuação que todos os alunos deverão preencher. O professor deve entregar cinco minutos antes do intervalo e ausentar-se da sala para não haver constrangimento. Cabe ao representante de classe recolher o material. Posteriormente, os dados são tabulados e entregues a cada coordenador de curso para que este faça as devidas devolutivas aos professores.

Prezado(a) aluno (a),

Esperamos que sua avaliação não fique atrelada exclusivamente a notas e médias obtidas nas

¹⁶⁰ Hall (2000a) destaca que multicultural é um termo qualificativo, e refere-se aos problemas de governabilidade de qualquer sociedade onde diferentes comunidades culturais tentam conviver e construir algo em comum e, concomitantemente mantém algo de original

¹⁶¹ Índice Geral de Cursos.

disciplinas, mas que reflita, acima de qualquer outro aspecto, sua contribuição para a melhoria da qualidade de ensino e serviços administrativos prestados pelo [...].

Para atribuir conceito a cada questão, utilize o intervalo de nota UM (insatisfatório) a QUATRO (ótimo).

- 1 - Como você avalia o desempenho do professor como um todo?*
- 2 - Apresentou com clareza o programa e os objetivos da disciplina?*
- 3 - Cumpriu o programa apresentado?*
- 4 - Expôs a matéria com clareza?*
- 5 - Relacionou teoria e prática, por meio de exemplos profissionais?*
- 6 - Demonstrou preparar as aulas e demais atividades com antecedência?*
- 7 - Estimulou sua participação em atividades complementares, sugerindo leituras, pesquisas, visitas monitoradas etc.?*
- 8 - Relacionou-se adequadamente com a classe?*
- 9 - Criou interesse e estimulou a participação dos alunos em sala de aula?*
- 10 - Foi pontual?*
- 11 - Conseguiu manter a disciplina em sala?*
- 12 - Você indicaria para um colega uma disciplina com esse professor? () SIM () NÃO*
- 13 - O que você acha que o professor fez e deve continuar fazendo nas suas aulas?*
- 14 - O que você acha que o professor fez e não deve continuar fazendo nas suas aulas?*
- 15 - O que você acha que o professor deveria passar a fazer nas suas aulas?*

Fonte: Questionário entregue aos alunos.

A avaliação do docente é bastante contraditória. Ao mesmo tempo em que se solicita ao aluno que não fique atrelado ao seu rendimento pessoal, o que poderia apenas indicar simpatia ou antipatia pelo professor devido a um aspecto particular, centra-se o processo no rendimento do docente, destacando o cumprimento de normas institucionais (itens 2,10 e 11) e das metas pedagógicas previamente apresentadas (itens 3, 4 e 6) como, também a relação com os alunos (itens, 8 e 9). Ademais, o item 1 parece ser o resumo dos demais.

Na EF, em especial, a cada começo de semestre, o coordenador entrega os envelopes com os resultados das avaliações dos alunos para cada professor em reunião com o coletivo docente. Anuncia a todos as médias obtidas pelos professores frente às avaliações dos alunos e enfatiza que os resultados ruins somente devem ser levados em conta pelo docente, caso eles se repitam por duas vezes. Por diversas vezes, o professor mais bem avaliado recebeu, além da salva de palmas dos demais colegas, uma medalha de honra ao mérito pelo feito. Em busca da *performatividade*, os itens da avaliação podem levar alguns professores a direcionar o modo como conduzem a sua prática e estabelecerem formas de negociação com seus alunos e vice-versa.

Quanto ao preenchimento dos folhetos avaliativos, em geral, o que observo é que os alunos dão a mesma nota para todos os itens e não escrevem nada nas perguntas

dissertativas. Muitos reclamam que, ao não responder, a maioria perde a chance de poder obter melhoras para o curso e para a própria formação. Alguns, afirmam que não há condições para que dez mil questionários sejam lidos e, assim, ser levado em consideração o pensamento de cada um dos alunos, por isso não gastam seu tempo. Chegam a afirmar que é mais fácil reclamar diretamente com os gestores. Quanto à noção de contribuição para com a prática pedagógica do professor, não constatei nenhum comentário.

Embora algumas avaliações sejam elaboradas pelo setor pedagógico da instituição, de modo geral, todos estão vinculados com a CPA (Comissão Própria de Avaliação). Essa comissão é decorrente de decreto de Lei nº 10.861, de 10 de Abril de 2004, que trata do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, que tornou sua instauração obrigatória em todas as IES¹⁶². No portal da instituição exalta-se que o seu desafio foi o de ir além do comprimento da obrigação legal. Para tanto, a intenção é a de estabelecer uma cultura de auto-avaliação, nas cinco dimensões da organização: estratégica, estrutural, processual, tecnológica e nos indivíduos e seus papéis. Na instituição, a CPA é vista como essencial para o planejamento de melhoria contínua de seus serviços, e para isso faz da Avaliação Institucional, uma oportunidade para correção de seus rumos e procedimentos. Afinal, se considera que as atividades de auto-avaliação estão alinhadas com o objetivo de propiciar à direção, uma visão ampla e profunda da instituição frente à sua proposta educacional, além de estimular a criação de projetos que atendam às necessidades cotidianas. Dentro do percurso que direciona o ES para a lógica do mercado, a Avaliação Institucional tem como referência um método extraído do campo dos negócios. Trata-se do PDCA (*Plan-Do-Check-Act* ou Planejar, Executar, Verificar, Agir) e o espírito da melhoria contínua (*Kaizen*)¹⁶³, compondo assim uma referência de avaliação de cunho performativo. Periodicamente, todos os sujeitos envolvidos no cotidiano da recebem, por mensagem eletrônica, um formulário para responder questões relativas aos serviços prestados pela instituição e à adequação das suas estruturas.

Os diversos resultados dos processos avaliativos proporcionam o redimensionamento das ações da instituição. São esses redirecionamentos que

¹⁶² O parágrafo 1º do Art. 1º da Lei, explica que o SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social. O Parágrafo único do art.2º define que os resultados da avaliação institucional constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

¹⁶³ **Fonte:** Portal da instituição na internet.

caracterizam o *contexto da prática*, definido por Ball (1998) como o local em que as políticas curriculares são recriadas e reinterpretadas. É nesse contexto que as questões institucionais, as diferentes histórias de seus sujeitos, as variadas concepções pedagógicas e formas de organização produzem diferentes experiências para responder, favoravelmente ou não, às mudanças curriculares e às políticas mais amplas que cercam o ES. Disso decorre não apenas a reinterpretação das políticas externas em seu interior, como, principalmente, a redefinição das próprias políticas públicas frente aos resultados e interpretações que os sujeitos locais fazem delas.

Ao olhar para os processos avaliativos do ES, não se pode esquecer os efeitos da relação entre a globalização e a educação. Primeiro, e central, é a mudança/passagem no que diz respeito às atividades do setor público do Estado como provedor para o Estado como regulador. É preciso estabelecer as condições sob as quais vários mercados internos são autorizados a operar, e o Estado como auditor avaliando seus resultados. Para consolidar esse mecanismo, autores como Ball, Burbules, Torres e Stoer entre tantos, afirmam que os processos de escolarização devem ensinar essa lógica aos seus alunos.

O que se vê é que a instituição atende a esses condicionamentos com maestria. Ao “reverenciar” o produto da avaliação e torná-lo mais importante do que o processo de ensino, assim como a própria prática de avaliar mais importante do que o ensinar¹⁶⁴, a IES introduz seus sujeitos no mundo da auditoria, cercando toda a possibilidade para preparar seus sujeitos para o mundo do trabalho e a mensuração de seus aspectos performativos e valer-se disso.

A vida dos alunos gira em torno dos processos avaliativos. Expressões proferidas em sala de aula como: ‘é pra entregar?’ ‘Eu participei das aulas!’ ‘Vale nota?’ ‘Vai cair na prova?’ e outras não são frutos do acaso. Qualquer risco de reprovação evoca formas de negociação entre alunos e professores. A questão é que a dependência e a reprovação são custosas para eles, tal e qual as imposições do BM para as reformas da educação dos anos 1990 anunciaram que os custos da retenção de alunos e a conseqüente desistência dos estudos por parte deles¹⁶⁵ eram custosas para o Estado. Ainda há a cobrança de parte dos alunos para que os processos avaliativos sejam capazes de promover a seleção dos sujeitos adequados e exclusão dos inadequados.

¹⁶⁴ A entrega com antecedência das questões da avaliação NII faz com que o professor “corra” atrás do conteúdo selecionado para a prova.

¹⁶⁵ Além da situação descrita na página 144, dentro do quadro comum da reclamação dos alunos quando da sua retenção nas disciplinas, eles relatam histórias diversas que convergem na impossibilidade de arcar com os custos da dependência. Esse mecanismo está explicado na página 148.

As falas e os comportamentos dos alunos explicitam alguma forma de *governamento* que constituiu os discentes. Do mesmo modo, observa-se a combinação antagônica do *jogo da cidade* e o *jogo do pastor*, pois, ao mesmo tempo em que se nota a preocupação dos sujeitos com seu *status* individual, nota-se como o sujeito é governado para comportar-se e tirar a nota que o insira no âmbito da produção econômica da população. Sem a nota necessária ou a projetada, o sujeito-aluno da EF é inoperante e ineficiente. Ele não é nem será professor de EF. No jogo da regulação, da qualidade e da *performatividade*, a avaliação torna-se mais uma estratégia de comodificação da educação e da inclusão e exclusão de seus sujeitos nesse processo.

A formação do profissional anunciada nas intenções institucionais (p.205) incorpora uma concepção de cidadania hegemônica, assim como a maioria dos documentos oficiais da educação pós-reformas do Estado (MACEDO, 2008). Essa concepção universalizada de sujeito vincula cidadania à noção de nação, que, sem dúvida, está posta em suspensão pelas reformas atuais do próprio Estado, que visa incluir seus sujeitos no jogo da globalização, que é o mesmo do consumo. Além disso, na lógica da formação de uma identidade nacional, historicamente, o que se viu foi a prioridade de certo tipo de sujeito em detrimento de outros. O resultado foi a criação do estranho, que, diga-se de passagem, tem a mesma origem semântica de estrangeiro, e a consequente exclusão social dos sujeitos incapazes. Para tanto, a avaliação serviu a esses propósitos com eficácia, produzindo os sujeitos que ocupariam escalões variados na estrutura social (SACRISTAN, 2000)

As concepções acerca da formulação e prática dos processos de avaliação têm a ver com as mudanças que a instituição educativa cumpre na sociedade e no mercado de trabalho. Os processos avaliativos assumem esse caráter contraditório da formação dos sujeitos contemporâneos. De um lado, a realização do ENADE valoriza o atendimento às particularidades locais (SINAES, 2004), ao mesmo tempo em que apresenta exigências que atendem às particularidades globais. De outro, na instituição sua presença produz efeitos de regulação dos sujeitos que ela atende. O que se vê diante dessas práticas é a tentativa de incorporação da diferença como se ela fosse o idêntico, o mesmo, a identidade (SKLIAR, 2002) e dos sujeitos-clientes exporem seus interesses. Abrem-se as portas para a diferença e, paradoxalmente, tenta-se colocá-la no todo homogêneo que o resultado das avaliações visa identificar para corrigir. Abrem-se as portas para o sujeito-cliente e, paradoxalmente, tenta-se afastar os perigos de seus desejos. Parece que mais uma vez que o que se tenta é mediante o exame, no sentido de

Foucault (2005)¹⁶⁶, identificar as diferenças para normalizá-las. As práticas avaliativas institucionais destacam a emergência de um Estado avaliador que regula as identidades afeitas ao novo modelo do Estado, que, cada vez mais, faz dos assuntos de políticas regionais e globais um assunto de interesse comercial internacional (BALL, 2004).

Em suma, o que se tem é a organização de certa forma de *governamentalidade* na qual se desenvolve uma estratégia de *governo* da população que encontra no indivíduo, no seu interesse, a força motriz para constituir os interesses particulares e coletivos. Em tal racionalidade o ES parece ser central para encaminhar, incitar e organizar os desejos e as vontades dos indivíduos.

Em geral, os processos avaliativos acima descritos são dos aspectos substantivos das práticas analisadas no interior da instituição os que mais favorecem a constituição e a presença do monstro em seu interior. No tocante às avaliações dos docentes e às institucionais, o que mais se escuta são reclamações de professores e atendentes acerca das queixas diversas, fundadas e/ou infundadas, que os discentes proferem. Fica em jogo a vida do docente, do atendente e, quiçá, da própria instituição. As avaliações acadêmicas, por sua vez, transformam o conhecimento em moeda de troca pela sobrevivência do discente. Seus escassos investimentos não comportam as custas que envolvem o perigo de uma retenção. Ao ser contrariado, prejudicado, o sujeito-cliente pode se transformar no monstro que assombra seu criador, seja ele o professor, o currículo ou a instituição.

Assim, dividido entre “tudo (na natureza) é humano” (visto que o homem não é senão natureza e código genético) e “tudo (no homem) é artificial”, o homem ocidental contemporâneo já não sabe distinguir com nitidez o contorno da sua identidade no meio dos diferentes pontos de referência que, tradicionalmente, lhe devolviam uma imagem estável de si próprio. Daí o intenso fascínio actual pela monstruosidade. Os monstros são-lhe absolutamente necessários para continuar a crer-se homem (GIL, 2000, p.170).

¹⁶⁶ O exame se articula em torno da norma e das práticas sociais que dele se utiliza. Ele é um saber de vigilância que controla os indivíduos no transcorrer de suas vidas e é “a forma de saber/poder que vai dar lugar não às grandes ciências de observação, como no caso do inquérito, mas ao que chamamos ciências humanas: psiquiatria, psicologia, sociologia etc.” (FOUCAULT, 2005, p.70).

Em direção à nova ficção...

A força e a saúde de uma cultura medem-se pela sua aptidão a transformar-se; pela sua plasticidade, pela sua apetência em devir, evoluir, provocar grandes mudanças internas. (...) Daí o espanto inesgotável que suscita a visão do monstro: como se a paisagem que o rodeia fosse afectada por um factor caótico decisivo que a deveria virar do avesso, desconjuntá-la, arruiná-la definitivamente. (...) Daí, talvez, a ambivalência da atracção actual pelos monstros: como sintoma de movimentos irreprimíveis de devir que por todo o lado se esboçam — devir outro espaço, outro tempo, outros afectos —, e como medo pânico do caos e da irreversibilidade incontrolada que esses movimentos podem induzir. Caos que assola já o nosso tempo; então, como para o esconjurar, criam-se monstros como se, ao construí-los e exhibi-los assim, algum efeito se produzisse no caos virtual de onde vem tudo (GIL, 2000, p.177, 182).

O atual debate a respeito das transformações sociais e a ênfase crescente na centralidade da cultura como base para a análise deste momento sociohistórico foram basilares para o desenvolvimento da presente pesquisa. Em se tratando de Educação e Ensino Superior, o que está em jogo são as políticas públicas, as aulas, as teorias, os sujeitos que as produziram e os que as colocam em circulação, os locais em que se ensina e aprende a docência, enfim, o currículo. Pois, nestes tempos, o currículo está interconectado a um cenário em que o global e o local produzem novas formas de ser, estar, pensar e agir. Nessa estrada percorrida por múltiplos sujeitos em busca de sua formação, a preocupação centra-se em qual sujeito está sendo formado.

O trajeto está impregnado por princípios e tecnologias operacionais marcado pelo neoliberalismo. Em muitos aspectos, o processo de globalização e o fortalecimento do capitalismo de livre mercado que o acompanham, influenciam as práticas sociais e os sujeitos que nele vivem. Sendo um dos andaimes que sustentam determinados projetos hegemônicos e favorecem a constituição das identidades, cabe perguntar como a universidade atua na formação do sujeito globalizado. Aqui eclode uma das lutas atuais. Lutas pela produção dos sujeitos universitários. Afinal, eles também serão responsáveis por colocar em ação e fazer valer as normas estabelecidas, constituindo os outros e a si mesmo, enfim, construindo a sua cultura.

A cultura contemporânea subsiste em um terreno em que o pensamento neoliberal é hegemônico, para não dizer imperioso. O neoliberalismo é quase uma metanarrativa global. O cenário mundial traçado pelas grandes corporações e pelas nações desenvolvidas e em desenvolvimento afirma um novo *ethos* - produtividade e consumismo, transformando tudo e a todos em mercadorias. O neoliberalismo imperial aguça a crítica ao Estado, naturaliza o mercado como um artefato decorrente da evolução cultural e o torna responsável por regular a esfera econômica. Mais ainda, faz

dessa esfera a base de qualquer política pública e das operações realizadas pelo Estado, além de fortalecer a concepção do auto-interesse, logo, da competição entre sujeitos e instituições. Disso decorre o estabelecimento da cultura empresarial como padrão, como norma, classificando tudo e a todos que possam servir aos seus interesses.

Minha meta nesta pesquisa foi tentar compreender como essa forma cultural contemporânea tem regulado o comportamento dos futuros egressos de um curso de Licenciatura em Educação Física, identificando suas estratégias. Procurei atentar para as formas de normalização que incidem na constituição da identidade dos sujeitos que dela participam, como essa cultura cria sistemas classificatórios de inclusão e exclusão, como ela marca a identidade e a diferença. Para tanto, investi esforços na análise das práticas substantivas e epistemológicas que acontecem no interior de uma instituição de Ensino Superior privada. Realizar esta pesquisa na vertente teórica dos Estudos Culturais implicou colocar a cultura em uma posição de destaque nas práticas analisadas. Como indica Hall (1997a), toda prática social tem condições culturais ou discursivas de existência e produz efeitos sobre seus sujeitos. Essa premissa permite afirmar que as ações promovidas no interior dessa IES, bem como os conhecimentos produzidos e divulgados no currículo da EF, não são neutras. São práticas políticas desenvolvidas como construções culturais, portanto, sujeitas às relações de poder que marcam os processos de significação.

Como a cultura é quem dá os contornos para a constituição da identidade de seus sujeitos, foi necessário atentar às formas de regulação que circulam em seu interior. A noção de *governamentalidade* de Foucault forneceu subsídios para examinar com olhar histórico o governar como uma atividade proposital dirigida ao sujeito ou a categorias de sujeitos presentes em nichos do corpo social. Essa noção ajudou a compreender que a configuração do sujeito sob a ação do governo é algo inesperado, complexo e influenciado pelas lutas discursivas que ocorrem em meio à cultura. Nessa visão, a liberdade do sujeito é fundamental, pois ele internaliza as normas culturais colocadas em circulação para regular seu próprio comportamento. A questão passou a ser quais normas estão em vigência ou em processos de dominação e quais são os seus possíveis efeitos na constituição das identidades e marcação das diferenças.

Ao articular as questões da sociedade contemporânea com as questões das políticas públicas para a formação superior e a trajetória da EF, foi possível perceber alguns rastros dessa relação e expor os mecanismos de controle que produzem os sujeitos desse currículo.

Um dos rastros anunciados no primeiro mapa referiu-se às transformações do setor público e sua incidência no Ensino Superior. Neste trabalho, enfatizei que qualquer problematização acerca da formação inicial não pode desconsiderar o quadro socioistórico em que o Ensino Superior brasileiro se instaura. Sua trajetória é marcada por diversos jogos de poder, nos quais interesses econômicos e culturais estabelecem as condições de acesso e permanência para os seus sujeitos. A presença maciça das instituições privadas em seu interior vem sendo ampliada constantemente, distinguindo-se, a cada época, apenas por justificativas diferentes. Do mesmo modo, ao longo do século passado e no início deste foram notórias as lutas pela ampliação de acesso à universidade, que durante séculos serviu para a conservação da cultura de certo grupo social. A inserção de novos grupos no seu interior, primeiro da classe média e, recentemente, das classes populares, vem transformando seus princípios e finalidades.

No atual cenário globalizado da educação superior, as instituições privadas foram chamadas a atuar a fim de dar conta de pressões tanto locais quanto globais. As primeiras são fomentadas pelas lutas por condições de igualdade promovidas pelos diversos movimentos sociais. Enquanto as segundas são engendradas por instituições supranacionais e por interesses econômicos, que solicitam a formação de um sujeito cosmopolita capaz de atuar com certas competências diante das novas condições impostas pelo mercado de trabalho.

As pressões globais pela formação superior de certo sujeito encontraram no Brasil condições para a ampliação da atuação do sistema privado no setor. Com a força dos discursos proferidos pelas comunidades epistêmicas, os interesses econômicos atraíram investimentos de grupos sediados no Brasil e no exterior, o que fortaleceu o ES como parte do mercado financeiro. Ou seja, como o ES privado detém a maioria da oferta de matrículas, o foco da sua atuação está voltado para a acumulação e o consumismo.

Esse momento é pautado nos princípios da performatividade e do gerencialismo. Mediante estes, as IES privadas se estruturam na lógica da eficiência, produtividade e competitividade. O que passa a importar é a consolidação de sua marca. Aos interessados em graduar-se no ES são disponibilizadas várias ações que permitem maior flexibilidade institucional com vistas a atender às necessidades de uma população estudantil cada vez mais heterogênea.

Acrescenta-se a isso o aumento da competitividade entre as IES privadas. Para garantir seu lugar no pódio, acabam por adotar um estilo de gerenciamento educacional que visa à qualidade de ensino. É aqui que suas práticas ganham ares de consumo,

ecoando um novo modelo de discurso no âmbito da educação universitária. O investimento em inovações tecnológicas, instalações físicas, eventos internos, espaços de convivência e muito mais colocam as IES e seus sujeitos no jogo da concorrência. Algumas práticas instauradas indicam atualização e compromisso com a qualidade. Conforme se observou, ministrar e assistir às aulas na atualidade são significadas pelo uso das tecnologias que disponibilizam. Outras práticas transmitem a sensação de prazer, pois remetem seus participantes aos momentos de lazer pessoal, confundindo e construindo outros sentidos para o trabalho acadêmico. É nesse jogo que a competição e o consumismo consolidam-se como normas da cultura contemporânea, classificando suas práticas como naturais e adequadas ao processo de evolução da sociedade. O sujeito-cliente aparece nesse cenário como a primeira identidade que constitui o monstro desta história.

Se há interesses econômicos, políticos e culturais na captura de certos sujeitos, não há como negar que os sujeitos capturados também trazem consigo suas histórias e seus interesses. O segundo rastro ficou mais forte. Quanto à história pessoal, os sujeitos-clientes da instituição que acolheu o estudo, em geral, são representantes de classes sociais ascendentes com larga trajetória de sofrimento em nosso país. Sua presença no ES é fruto em parte de lutas históricas de grupos subjugados e, em parte, determinado pelas transformações no setor público. O que se pôde notar é que o sujeito-cliente vive na fronteira entre a identidade e a diferença.

De um lado da fronteira são visíveis os esforços na busca por equacionar problemas sociais. Aqui a inclusão do sujeito-cliente das classes populares no ES lhe confere uma identidade desejável. No entanto, do outro lado, há a exclusão. Caso ele não consiga manter-se nesse jogo, seja por inadimplência ou por impossibilidade de acompanhar o curso, o sujeito perde a marca de ser cliente e torna-se a diferença. Ele fica fora do jogo da produção e do consumismo. Sem o resultado esperado e mediante a liberdade de escolha, o sujeito acaba por atribuir para si a culpa pelo efeito. Em suma, o sujeito-cliente contribui para fixar e valorizar as representações de esforço próprio e superação, características da cultura empresarial, além de apagar as condições em se que se produz a sua diferença.

Em relação aos seus interesses pessoais, o sujeito-cliente vivencia um processo constante de negociação que faz da educação uma mercadoria, uma *commodity*, consolidando o setor privado no tocante à organização da educação em detrimento do setor público. Além das diversas formas de negociação aqui divulgadas no tocante à sua permanência (a maioria de características individualistas), o sujeito-cliente pode

conseguir financiamento público, naturalizando a parceria entre Estado e o capital especulativo. Ao fim e ao cabo, ao permitir que a educação comodifique-se, o Estado minimiza as pressões externas por produção e internas por demanda de vagas e favorece o neoliberalismo. O sujeito-cliente vai se constituindo nessa lógica.

A formação inicial para a docência em EF parece facilitar a constituição do sujeito-cliente de muitas maneiras. Primeiro, mediante as trocas que promove para que os alunos possam obter as horas complementares necessárias para a conclusão do curso. A análise do material coletado evidencia a constante relação de troca de interesses entre as partes – currículo *versus* cliente. Segundo, o currículo pautado, predominantemente, por disciplinas relacionadas ao campo da Saúde e pelo ensino de técnicas corporais hegemônicas alinha-se aos pressupostos do consumo das práticas corporais. A aprendizagem que ocorre em seu interior, em geral, trata o corpo de forma neutra e asséptica, reforçando um padrão hegemônico. Aqui o terceiro rastro anunciado emergiu. Ao atuar profissionalmente, o egresso tem tudo para fortalecer a concepção aprendida no currículo e isso é feito sob o lema da promoção da saúde e valorização de técnicas corporais hegemônicas, que se ajustam mediante os discursos dos benefícios da prática da atividade física e da qualidade de vida. Isso fica evidente quando se analisam os objetivos da formação propostos. O curso de EF enaltece as trocas comerciais, pois, até no juramento dos concluintes observa-se a ênfase na formação de um prestador de serviço. Para o futuro egresso atuar tem que haver um cliente, uma clientela para que ele possa colocar seus saberes em ação e assim estabelecer relações. Como não há distinção entre o campo de atuação de um licenciado e o de um bacharel, em geral, o professor atua em campos distintos, mesmo assim, dissemina a aprendizagem dos mesmos discursos. Não por acaso muitos se refere aos seus alunos como clientes.

A construção identitária do sujeito-cliente e seu movimento nas fronteiras entre a universidade, o currículo e o consumo parecem estar cada vez mais borradas. No trajeto desta pesquisa, foi possível observar que a instituição utiliza uma série de estratégias que tentam fixar essa identidade como a representação do sujeito-estudante do ES privado. À medida que a concorrência do mercado aumenta, outras estratégias institucionais são implementadas para se manter nesse jogo de interesses. O currículo da formação em EF, por sua vez, favorece a circulação dessa identidade em meio ao jogo cambiante das Diretrizes, do órgão regulador do profissional da EF, das suas práticas e dos conhecimentos que divulga. Diante dessa condição, a instituição constitui características que lhes são peculiares e, portanto, cria novas paisagens em seu interior e

novos modos de subjetivar e amarrar seu sujeito-monstro. Para tanto, ela conta com a parceria do currículo criador.

No jogo do interesse institucional, acadêmico e pessoal, abre-se a mesa de negociações no ES privado, chamando os sujeitos-clientes a tornarem-se mais flexíveis e investirem em si mesmos. Nessa formação profissional, novos sujeitos e novas relações entre eles se estabelecem. A comodificação da educação é uma potente prática de significação destes tempos em que a luta por equidade social encontra barreiras na luta por nichos de mercado, interesses individuais e rendimentos. A comodificação da educação faz com que a instituição e a EF reforcem discursos do mundo empresarial como norma dos discursos acadêmicos.

Nessa prática, o sujeito-cliente faz investimentos em si mesmo e coloca-se na prateleira da venda de produtos do mercado. As práticas institucionais descritas ajudam a compreender a produção desse sujeito em meio às narrativas que compõem a sua cultura. Para tanto, a cultura empresarial que se instaurou no ES e na EF é marcante e decisiva. Ela produz significados e efeitos diversos que regulam as práticas e as condutas sociais em seu interior. Ao atrelar-se à imagem de qualidade, o sujeito-cliente vive situações colonizadoras, meritocráticas e de interesses econômicos pessoais que consolidam a volatilidade das relações sociais. Reforçam a superioridade de nações e saberes e fixam a importância do consumo em detrimento do pessoal. Nesse território, o sujeito-cliente ao empresariar-se faz emergir outro fragmento da identidade que constitui o monstro: o sujeito comodificado.

No cotidiano da vida acadêmica do graduando, transbordam conceitos, atos e falas do campo da administração empresarial que colonizam os processos educativos. O quarto rastro anunciado ficou evidente diante da valorização do empresário de si mesmo. A maquinaria em ação está associada ao governo de corpos eficazes, produtivos e competentes, produz e por isso reforça a individualidade. Com isso, o debate acerca das questões coletivas ou públicas fica à revelia das análises da grade econômica. Não há espaço para isso sem que estas questões não estejam indexadas às de custo-benefício. A construção do monstro no interior do ES e da EF escancarou o lado econômico da formação do sujeito da IES privada, e evidenciou a profusão de estratégias que tentam amarrá-lo a uma suposta identidade pautada na lógica do cliente-empresário-comodificado.

Nesse jogo das identidades, foi possível perceber que não basta tentar essa captura pelo simples desejo da presença de novos consumidores e empresários de si mesmos na cultura empresarial. A construção e a vida do monstro perpassam o olhar da

identidade, da norma sobre a diferença. O monstro está enquadrado por seus criadores na representação. O sujeito comodificado tem classe social, origem étnica, religião, raça, local de moradia e atribui significados às coisas do mundo. Nesse entre-olhares dos docentes e da cultura empresarial para com as condições subalternizadas do sujeito comodificado, aqueles que têm o poder de representá-lo colocaram o monstro em certa posição de sujeito. Ele foi representado para isso, logo, sua classificação esbarrou em táticas que amarram a diferença no enredo de sempre – o da chance de manter o controle de representá-la. O sujeito comodificado da periferia não pode ser qualquer sujeito.

Nessa relação, o sujeito comodificado faz valer outros discursos empresariais: o da responsabilidade sócio-ambiental, por exemplo. O que se pôde observar foi que diante dos interesses individualizantes da produtividade e do consumismo, o debate acerca das condições do multiculturalismo e das degradantes condições de muitos setores da sociedade emergiu para atender os denominados carentes e com vistas à correção de possíveis estragos ao meio ambiente causados por quem consome. O sujeito comodificado é chamado a resolver as mazelas da cultura empresarial a qual ele está pronto para atuar e para dela se beneficiar. A lógica neoliberal também transformou ações sociais diversas em ações inseridas e planejadas sob a lógica da grade econômica. O monstro conheceu, assim, a sua face de herói.

O sujeito-herói é mais uma identidade da cultura empresarial. Ele atua e por isso favorece a consolidação do Estado como incapaz de exercer sua função histórica de prover a população que lhe dá vida. Sua ação voluntária e responsável, “que faz a diferença”, não apenas reitera o Estado como regulador do sistema social, como valoriza o sujeito empreendedor. Mais ainda, em se tratando de Brasil, ele reforça o assistencialismo e o paternalismo que por aqui insistem em permanecer.

No interior da EF, o sujeito herói também é interpelado. As exigências para a sua formação associadas à sua condição de classe social, muitas vezes, fazem sua passagem no interior do curso se transformar em um processo iniciático para a docência. Reverberam na sua trajetória acadêmica fatos e feitos que retomam o caráter heróico de sua desejada profissão. O graduando aprende a responsabilidade sócio-ambiental, a fazer a diferença, a ser flexível no trabalho e a incorporar o heroísmo como marca profissional. Ele aprende, em suma, mais uma condição neoliberal de existência. É isso que faz surgir o *Ben 10* e a sua condição monstruosa de herói. Entretanto, por estar imerso nessa condição, ele pode identificar-se com a dor alheia e reconhecer seu chamado e, assim, atuar de outro modo.

Por fim, pôde-se observar que além da força para constituir as identidades do sujeito cliente, comodificado e herói da periferia, o ES e a EF consolidam outras ações para inserir esse monstro na contemporaneidade, dominada pelo pensamento neoliberal. Elas introduzem o sujeito em processos avaliativos. A profusão de práticas avaliativas dá a entender que a intenção é normatizá-las. Com isso, a nova função do Estado – a auditoria - fincaria suas bases e seus sujeitos atuariam com naturalidade diante dela. Por essa razão, a performatividade e o gerencialismo não causariam nenhum tipo de estranhamento. Essas estratégias são vistas como decorrentes da evolução cultural.

Os diversos aspectos analisados reforçam o grande impacto do sistema de representações culturais que configuram a sociedade atual no interior da IES privada. Para Hall (1997b), por se constituir em um processo dinâmico de ordem histórica, as representações atribuem certos significados e transmitem valores que constroem imagens, noções e mentalidades com relação ao que representam. Não se trata de elementos estáticos nem tampouco imutáveis, são sistemas de representações que se modificam e se reelaboram em forma de imagens, modelos, crenças e valores em cada contexto e tempo. As representações culturais e imagens da alteridade representam um elemento importante na dinâmica que configura a sociedade multicultural atual. Atribuem significados compartilhados às coisas, processos, pessoas, relações e influenciam de forma singular no desenvolvimento de práticas sociais.

As análises aqui empreendidas também permitem supor que a questão da identidade mudou de forma e conteúdo (BAUMAN, 2008b). Como as paisagens culturais mudam com velocidade assombrosa, a tarefa de hoje está atrelada às escolhas (identidades) que podem ser feitas diante de tantas possibilidades e quanto tempo permanecer com ela(s). Por esse caminho, as questões formuladas por Hall (1997a) em relação a quem governa a cultura, por conseguinte, quem estabelece os modos de subjetivação dos sujeitos, e as análises aqui empreendidas, levam a pensar na força do pensamento neoliberal e da cultura empresarial em constituir sujeitos em acordo com seus interesses. Parece que a formação da identidade está privatizada. Mesmo que a identidade produzida seja monstruosa, vários esforços são realizados para transformá-la. Pôde-se observar que quanto mais o monstro mostra que pode escapar, mais estratégias para evitar sua fuga foram engendradas. Do mesmo modo, foi possível notar que frente às suas condições de sujeito, quanto mais distante se quis que ele ficasse, mais sua presença foi desejada. Isso indica a sua condição híbrida de existência. Isso indica que no mundo globalizado é melhor falarmos em identificação, algo que nunca termina e

está sempre em processo (HALL, 2000a). A presença do monstro reforça o caráter incompleto da identidade.

Os aspectos substantivos das práticas culturais que ocorreram no interior da instituição podem ser considerados basilares para que o modelo de ES vigente se torne um novo instrumento na arte de governar a população, superando estratégias anteriores pautadas na superioridade acadêmica. A chamada da população para o ES necessita de adequações *biopolíticas*. Entendo que são essas práticas que regulam comportamentos concernentes com a lógica social vigente, como a do consumismo, a da responsabilidade social e a do papel auditor do Estado. As reformas educacionais, como uma forma de regulação social, assumem um papel que favorece o ajustamento do sistema social, e servem de controle das relações que se estabelecem no contexto global, quer seja no aspecto político, econômico ou cultural. Nessa direção, as práticas substantivas formuladas no interior da IES e da EF fazem crer que a meta é ensinar seus sujeitos a escolher opções de ação (identidade) antes que elas desapareçam do mercado, antes que percam seu prazo de validade como qualquer produto. Assim, a lógica do descarte, da negociação, dos interesses puramente econômicos e individuais vai se tornando a norma destes tempos e classificando quem são os incluídos e os excluídos desse sistema. Por isso as tentativas de captura do monstro se dão mais por jogos de sedução do que por atos de policiamento.

Quanto aos aspectos epistemológicos, apesar dos vários espaços de recontextualização e resistência que o currículo propicia, pôde-se notar o estado de dominância do pensamento neoliberal no interior da EF. Esses aspectos dão a entender que a meta é ensinar seus sujeitos a condição da boa forma. Logo, quem aprende e quem ensina precisam estar aptos a se mover a qualquer momento e com eficiência, a não ficar no lugar, a estar em conexão com o mundo globalizado. Enfim, a evitar a imobilidade (do ser). A partir de Bauman (2008b), pode-se dizer que a busca da boa forma, da qualidade de vida está localizada no futuro e, apesar de seus pequenos ganhos, parece aos seus seguidores que nunca se chega a ela e muito menos se tem a dimensão do quanto falta pra chegar. Os discursos da eficiência técnica e da boa forma, além de individualizantes, transmitem a sensação de que nunca se está bom, acabado. A busca por eles é incessante. Os aspectos epistemológicos dominantes da EF parecem incitar a escolha da identidade que favorece as condições homogeneizantes da globalização.

O que pude inferir nesta pesquisa foi a inserção de hábitos da produção privada e moral utilitária (BALL, 2004) nas práticas cotidianas da formação superior em EF. As

práticas culturais da IES privada que acolheu a investigação incorporaram o Dr. Frankenstein e construíram suas criaturas. O que incita a pensar se o mesmo ocorre nas IES públicas ou em outros currículos de EF.

Entretanto, os efeitos *máqunicos* dessas práticas também sugeriram “que, embora alimentada, sob muitos aspectos, pelo Ocidente, a globalização pode acabar sendo parte daquele lento e desigual, mas continuado, descentramento do Ocidente” (HALL, 2003, p.97). Os efeitos dessa maquinaria mostraram-se mais contraditórios do que concernentes com o projeto homogeneizante. Por escapar constantemente, o monstro *Ben 10* pode ser uma atração que inspire a ampliar as chances de resistência ao projeto hegemônico e a produção de ações até agora impensadas, novas ficções. Ele pode significar um ser que não é único nem análogo, que não se deixa prender. Que viva no prazer da confusão das fronteiras em que habita.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, C.; ROCHA, L.A. Em busca de uma aproximação entre arquitetura e educação. *Notandum* (USP) v.13, p. 5-14, 2009.

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

APPLE, M. W. *Poder, significado e identidade: ensaios de estudos educacionais críticos*. Porto: Porto Editora, 1999.

ARROYO, M.G. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: *Indagações sobre o currículo* (versão preliminar). Brasil, Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica – Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2006.

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

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

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>

_____. Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 15, nº02. Minho, 2002, p. 3-23.

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

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

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

BARREYRO, G. B. *Mapa do Ensino Superior Privado*. Brasília: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

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

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

_____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

_____. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorje Zahar editora, 2005.

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

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

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

BENTO, J.O.; GRAÇA, A. *Contexto da pedagogia do desporto: perspectivas e problemáticas*. Lisboa: Livros horizonte, 1999.

BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, V. A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo...capitalista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 7(2): 62-68, 1986.

_____. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

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

_____. *Educação Física e Ciências: cenas de um casamento infeliz*. Ijuí: Unijuí, 1999b.

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

_____.; CRISÓRIO, R. (orgs.) *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores Associados, 2003.

_____.; ALMEIDA, F.Q. *Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman*. Campinas: Autores Associados, 2006.

BURBULES, N.; TORRES, C.A. *Globalização e Educação: uma introdução*. In: BURBULES, N.; TORRES, C.A. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

BUJES, M.I.E. *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARVALHO, Y.M. de. *O "mito" da atividade física e saúde*. São Paulo: Hucitec, 2001.

- CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: A história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.
- COHEN, J.J. A cultura dos monstros: sete teses. In: Silva, T.T. (org.) *Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CORAZZA, S.M. Tema gerador: concepções e práticas. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- COSTA, M.V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA e SILVA, A.M. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação e Sociedade*. vol.21, n.72, Ago. Campinas, 2000.
- CUNHA, L.A. *A Universidade temporã: o ensino superior, da colônia à Era Vargas*. 3ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.
- DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: papirus, 1995.
- DARIDO, S.C. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Kokgan, 2003.
- DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e recusa. In: Silva, T.T. *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. e colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DERRIDA, J. *O olho da Universidade*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.
- _____. *A Universidade sem condições*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- DIAS, C.L., Horiguela, M.L.M.; MARCHELLI, P.S. Políticas para a avaliação do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, nº3, p. 435-464, set/dez. 2006.
- DIAS, R.E. Produção de políticas curriculares para a formação de professores. *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. LOPES, A. C. et alii. (Orgs.). Petrópolis: DP et Alii. Rio de Janeiro: Faperj, 2008.
- DONALD, J. Pedagogia dos Monstros: o que está em jogo nos filmes de vampiros? In: Silva, T.T. (org.) *Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FABRIS, E.T.H. A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos. In: *Currículo Sem Fronteiras*, v.10, nº 1, pp 234-245, Jan/Jun, 2010.

FARIA, C.A.P. Idéias, conhecimento e políticas públicas – um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. *Revista Brasileira das Ciências Sociais*, vol.18, nº 51, p. 21-29, fev. 2003.

FÁVERO, M.L.A., Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: Morosini, M. C. (org.). *Universidade no Mercosul*, São Paulo: Cortez, 1994.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAGA, A.B. Cultivo dos corpos e cultura sedentária. In: SOMMER, L.H.; BUJES, M.I.E. *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética. *Lua Nova*, São Paulo, nº 70, p. 101-138, 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*. v.24, nº 82, Campinas, Abril de 2003.

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

FONTES, A.S. A responsabilidade social em questão: o pensamento pedagógico do Instituto Ethos. *Trabalho Necessário*, ano 3, n. 3, ano 2005.

FOUCAULT, M. O nascimento do hospital. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992a.

_____ Poder-corpo. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992b.

_____ A governamentalidade. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992c.

_____ *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1993.

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

_____ *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997b,

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

_____ O que é a crítica? *Cadernos da FFC*, v. 9, nº 1, 2000. Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP Marília. [HTTP//WWW.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/critique.html](http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/critique.html)

_____ Nietzsche, Freud e Marx. In: *Michel Foucault: Um diálogo sobre os prazeres do sexo e outros textos*. São Paulo: Landy, 2000.

_____ *Em defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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

- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2006.
- _____. *O Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a
- _____. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b
- GEBARA, A. Educação Física e esportes no Brasil: perspectiva (na história) para o século XXI. In: MOREIRA, W.W. (org.) *Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: papirus, 1992.
- GERGEN, M.M.; GERGEN, K.J Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. e colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.
- GIL, J. Metafenomenologia da monstruosidade: o devir-monstro. In: Silva, T.T. (org.) *Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T.T.(org.) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- _____. Praticando Estudos Culturais na Faculdade de Educação. In: SILVA, T.T. (org.) *Alienígenas na sala de aula: introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *Atos impuros*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GOODSON, I.F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.
- GRÜN, M.; COSTA, M.V. A aventura de retomar a conversão – Hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, M.V. *Caminhos investigativos I*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- HALL, S. Notas sobre a desconstrução do popular. In: SAMUEL, R. (ed.) *People's History and Socialist Theory*. London: Routledge and Kegan Paul, 1981. In: HALL, S. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003.
- _____. O Marxismo sem garantias. In: MATTHEWS, B. (ed.) *Marx: 100 years*. London: Lawrence & Wishart, 1983. In: HALL, S. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003.
- _____. Significação, representação e ideologia: Althusser e os debates pós-estruturalistas. In: HALL, S. *Critical Studies in Mass Communication*, v.2, nº 2, p. 91-

114, June 1985. In: HALL, S. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003.

_____. Estudos Culturais e seu legado teórico. In: GROSSBERG, L. (org.) *Cultural Studies*. New York: Routledge, 1992 In: HALL, S. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003.

_____. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: CHAMBERS, I.; CURTI, L. (orgs.) *The post-colonial question: common skies, divided horizons*. London: Routledge, 1996. In: HALL, S. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003.

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

_____. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.) *Representation: Cultural representation and cultural signifying practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997b.

_____. A questão multicultural. In: HESSE, B. (org.) *Unsettled Multiculturalism*. London: Zed Books, 2000a In: HALL, S. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003.

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

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

KALMUS, J. *Inclusão, resignação e resistência: marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas nas redes de ensino superior privada*. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da USP. São Paulo: 2010.

KINCHELOE, J.L.; McLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. e colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____; BERRY, K.S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu. In: SILVA, T.T. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Pedagogia profana*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação & Realidade* – Dossiê Michel Foucault. Porto Alegre: v.29, nº1, p. 5-250, jan/jun. 2004.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem fronteiras*, v.1, n.2, p.117-130, Jul/Dez, 2001.

LIMA, K. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, F.M.; DINIS, N.F. Corpo e gênero nas práticas escolares de educação física. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, pp.243-252, Jan/Jun, 2007.

LINCOLN, Y.S.; DENZIN, N.K. O sétimo momento: deixando o passado para trás. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. e colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LINGARD, B. É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, N. e TORRES, C.A. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

LOPES, A. C. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro/Campinas: Anped/Autores Associados. vol.9, n.26, p.109-118, Maio/Agosto, 2004.

_____. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

LUDKE, M. Políticas atuais de formação de professores e a profissionalização do magistério. In: Moreira, A.F.B.; Pacheco, J.A.; Garcia, R.L. (orgs.) *Currículo: pensar, sentir, diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MACEDO, E. Esse corpo das ciências é meu? In: AMORIM, A.C.R. *et alli* (orgs.). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: Eduff, 2005.

_____. Que queremos dizer com educação para a cidadania? In: LOPES, A.C *et alli*. (orgs.) *Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008

MANCEBO, D. Reforma da Educação Superior no Brasil: análise sobre a transnacionalização e a privatização. *Diálogo Educacional*. Curitiba, v.7. nº21, p. 103-123, maio/ago, 2007.

MARÍN, D. Natureza infantil e governamentalidade liberal. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, pp.104-120, Jan/Jun 2011.

MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. In: Silva, T.T. *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MATTA, L. P. da. As continuidades e as descontinuidades da Educação Superior: as reformas do ensino superior no governo militar e no governo neo-liberal. *Trabalho Necessário*. Ano 3, nº 3, 2005.

MAUÉS, O.C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Caderno de Pesquisas*, nº118, 2003.

McLAREN, P. *A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. *Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

McROBBIE, A. Pós-marxismo e Estudos Culturais. In: SILVA, T.T. (org.) *Alienígenas na sala de aula: introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MEDINA, J. P. S. *A educação Física cuida do corpo... e "mente": bases para a renovação e transformação da Educação Física*. Campinas: Papyrus, 1983.

MENDES, C.L. *A reforma curricular do curso de educação física da UFMG: relações de poder, atores e seus discursos*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação/UFMG. Belo Horizonte, 1999.

MOLINA NETO, V.; MOLINA NETO, R.M.K. Identidade e perspectiva da Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, V. e CRISÓRIO, R. (org.s) *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores Associados, 2003.

MOREIRA, A.F.B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*. nº 18, p.65-80. Set/Out/Nov/Dez, 2001.

_____. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A.F.B.(org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 2006.

_____; SILVA, T.T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.F.B; SILVA, T.T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005.

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

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

_____. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. *Caligrama*. Revista de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Mídia, v. 3, n. 3, set./dez., 2007.

_____. *Educação Física, Currículo e Cultura*. Phorte: São Paulo, 2009.

NELSON, C.; TREICHLER, P.A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T. (org.) *Alienígenas na sala de aula: introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

NEVES, C.E.B. Diversificação do sistema de educação terciária: um desafio para o Brasil. *Tempo Social – Dossiê Ensino Superior*. vol 15, nº1, São Paulo: 2003

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

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

_____. Educação Física: currículo, identidade e diferença. In: NEIRA, M.G. (org.). *Ensino de Educação Física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

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

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

OLIVEIRA, K.S.L. *O discurso comodificado das instituições de ensino superior universitário – um estudo de caso no oeste do Paraná*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Sul de Santa Catarina. 2006.

PACHECO, J. *Políticas Curriculares: referências para análise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

PENNA, A. M. *Sistema CONFEF/CREFS: a expressão do projeto dominante de formação humana na Educação Física*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A Cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

POPKEWITZ, T.S. História do currículo: regulação social e poder. In: SILVA, T.T. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Reforma educacional e construtivismo. In: T.T. SILVA (org.) *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Vozes: Petrópolis, 1999.

ROCHA, C.F. O espaço escolar em revista. In: COSTA, M.V. (org.) *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: UFRGS Editora, 2000

ROSÁRIO, L.F.R.; DARIDO, S.C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. *Motriz*, Rio Claro, v.11 n.3 p.167-178, set./dez. 2005.

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

SÁ OLIVEIRA, A.C.P. de. *Representações dos estudantes homens de educação física sobre o ensino das danças folclóricas*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Gama Filho, 2006.

SACRISTAN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTAN, J.G.; PEREZ GOMEZ, A. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SALES, L.C.; PASSOS, G.O. As aparências não enganam: as representações sociais de qualidade suscitadas pelos prédios escolares. *Revista Brasileira de Educação*. v.13, n.38, maio/ago. p. 293-304. Campinas: Autores Associados, 2008

SAMPAIO, H. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec, Fapesp, 2000.

SANCHOTENE, M. U. *A relação entre as experiências vividas pelos professores de educação física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

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

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

SCHWANDT, T.A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. e colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SHWARTZMAN, J.; SHWARTZMAN, S. *O ensino superior privado como setor econômico*. Trabalho realizado por solicitação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Brasília: 2002.

SGUISSARDI, V. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, nº 96, - Especial, p. 1021-1056, out. 2006.

SKLIAR, C. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. Série Cultura, Memória e Currículo, vol 2. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, T.T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T.T. (org.) *Alienígenas na sala de aula: introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. In: Silva, T.T. (org.) *Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

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

_____. *Teoria cultural da educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000c.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T.T; MOREIRA, A.F. (org.) *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, J.G.C. *O ensino superior privado: o conflito entre o lucro, expansão e qualidade*. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Brasília: 2008.

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

SILVA JÚNIOR. J.R.; SGUISSARDI, V. *Novas faces da Educação superior no Brasil: reformas do Estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez, 2001.

SIMON, R.I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T.T. (org.) *Alienígenas na sala de aula: introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES C. L. *Educação Física: Raízes Europeias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1992.

_____. *et alli. Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA SANTOS, B. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *A universidade no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA NETO, S. *A educação física na universidade: licenciatura-bacharelado – as propostas de formação e suas implicações teórico-práticas*. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1999.

_____. *et alli*. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. *Rev. Brasileira da Ciência do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

STEINHILBER, J. Licenciatura e/ou Bacharelado, opções de graduação para intervenção profissional. *E.F.*, ano VI, nº 19, março de 2006.

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

TEVES, N. Olhares sobre o corpo imaginário social. In: VOTRE, S. (org.). *Imaginário e Representações sociais em Educação Física, Esporte e Lazer*. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2001.

TOJAL, J.B. *Currículo de graduação de Educação Física: a busca de um modelo*: Campinas: Unicamp, 1989.

TRINDADE, H. A metáfora da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILE, P. (org.) *Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.

VAZ, A.F.; CARBALLO, A. Introdução de identidade da Educação Física e Metodologia de Pesquisas: interfaces, paradoxos, mal-entendidos. In: BRACHT, V. e CRISÓRIO, R. (org.s) *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores Associados, 2003.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO (orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

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

_____. Governo ou Governamento. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, nº2, pp. 79-85, Jul/Dez 2005. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org > acesso em: Jun 2008.

_____.; LOPES, M.C. Inclusão e governamentalidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

_____.; SARAIVA, K. Educar como arte de governar. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 11. nº1, PP. 5-13, Jan/Jun, 2011.

VIDICH, A.J.; LYMAN, S. Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. e colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

WALKERDINE, V. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T.T. (org.) *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Vozes: Petrópolis, 1999.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.