

**UNESP**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

GREGORY DE JESUS GONÇALVES CINTO

**CORPO, ESCOLA E PROCESSOS DE  
SUBJETIVAÇÃO:**  
A Educação Física no Programa “São Paulo Faz Escola”



ARARAQUARA – S.P.  
2012

GREGORY DE JESUS GONÇALVES CINTO

**CORPO, ESCOLA E PROCESSOS DE  
SUBJETIVAÇÃO:**  
A Educação Física no Programa “São Paulo Faz Escola”

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual.**

**Orientadora: Dra. Sueli Aparecida Itman Monteiro.**

**Bolsa: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.**

ARARAQUARA – S.P.  
2012

CINTO, Gregory de Jesus Gonçalves.  
Corpo, Escola e Processos de Subjetivação: A Educação  
Física no Programa “São Paulo Faz Escola”.  
/ Gregory de Jesus Gonçalves Cinto. – Araraquara.  
111 f; 30 cm

Dissertação de Mestrado – Pós-Graduação – Faculdade de  
Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista,  
Araraquara, 2012.  
Orientadora: Sueli Aparecida Itman Monteiro

1. Corpo. 2. Escola. 3. Educação Física. 4. Processos de  
Subjetivação. 5. Cuidado de si. 6. Movimento da Cultura.

GREGORY DE JESUS GONÇALVES CINTO

# **CORPO, ESCOLA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO:**

## **A Educação Física no Programa “São Paulo Faz Escola”**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual.**

**Orientadora: Dra. Sueli Aparecida Itman Monteiro.**

**Bolsa: Capes**

Data da Defesa: 22/06/2012

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**Dra. Sueli Aparecida Itman Monteiro**

**Dr. Romualdo Dias**

**Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira**

---

**Presidente e Orientadora: Dra. Sueli Aparecida Itman Monteiro.**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara

---

**Membro Titular: Dr. Romualdo Dias**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Instituto de Biociências/Rio Claro

---

**Membro Titular: Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira**

Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba

**Local:** Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Para Natalino e Mara, meus pais, com respeito;  
para Cleber, meu irmão, com amizade;  
para Karina, com amor!

Agradeço aos meus pais e familiares por me darem a vida, pelo carinho e por sempre apoiarem os meus estudos...

À minha orientadora Profa. Dra. Sueli, por me dar a oportunidade de cursar a pós-graduação com que tanto sonhei e pelo carinho dessa pessoa tão especial. Sem ela eu tenho certeza de que os movimentos da minha vida seriam outros e eu nunca teria realizado este sonho tão bonito e que me deixa muito feliz...

Também agradeço com muito carinho aos membros da minha banca, Prof. Dr. Romualdo Dias e Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira, por estarem presentes em minha vida.

À Profa. Anna Hilda os meus agradecimentos pela revisão do texto.

Agradeço a Karina, minha namorada, que também faz parte desta pesquisa, pelo carinho, presença constante, apoio e generosa escuta...

Serei sempre grato aos amigos de Laranjal Paulista, ao “G7”, entre outros. Também aos amigos de República “Curva de Rio” em Rio Claro. Agradeço também aos amigos de Araraquara...

“La iglesia dice: el cuerpo es una culpa.  
La ciencia dice: el cuerpo es una máquina.  
La publicidad dice: el cuerpo es un negocio.  
El cuerpo dice: yo soy una fiesta”.  
(Eduardo Galeano)

## RESUMO

Apresentamos os resultados de nossos estudos sobre o Corpo, a Escola e os Processos de Subjetivação, situando o foco da nossa pesquisa na disciplina de Educação Física, sobretudo, no Programa “São Paulo Faz Escola”. Transcrevemos a implantação do “Currículo do Estado de São Paulo” desde sua elaboração em 2007 e tivemos o cuidado de descrever o Programa “São Paulo Faz Escola” com os conteúdos dos documentos oficiais apresentados pelo Estado. Observamos atentamente o fato de o “Currículo do Estado de São Paulo” propor como um dos seus objetivos “o deslocar daquele que ensina para o lugar daquele que aprende”. Neste contexto, identificamos a Educação Física no eixo temático “Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias”. No campo específico, a disciplina teve como base o conceito de “cultura de movimento”, que avançamos por trocadilho com um novo conceito que denominamos “movimento da cultura”. Nosso referencial teórico de base foram alguns cursos ministrados por Michel Foucault no Collège de France nos anos de 1977-1978, 1978-1979 e 1981-1982, nos quais o filósofo francês nos ajuda a compreender os conceitos de “biopoder”, “biopolítica” e “cuidado de si”. Com estas categorias temos condições de apontar para o paradigma estético que Foucault identificou como “atitude moderna”. O “cuidado de si” é de extrema importância para que o educador possa ter cuidados consigo e também uma relação saudável com os outros, por isso ele é descrito com grande relevância em nossa pesquisa. O “cuidado de si” contribui para os educadores perceberem as armadilhas do mercado operando sobre o corpo, isso significa dizer que é possível inventar políticas de ruptura que multiplicam os possíveis na Educação e na Educação Física. Dessa forma, entendemos que não há nada acabado, portanto, o exercício do movimento nunca terá descanso.

**Palavras – chave:** Corpo. Escola. Educação Física. Processos de Subjetivação. Cuidado de si. Movimento da Cultura.

## ABSTRACT

Here we show the results of the studies on the Body, the School and the Subjectivity Process. Our research was upon Physical Education, meanly on the Program “São Paulo Faz Escola”. The implementation and the development of the Curriculum of the State of São Paulo from 2007 is presented. We describe the Program “São Paulo Faz Escola” based on the official documents supplied by the State of São Paulo. The aim of the “Curriculum of the State of São Paulo” which is characterized by “moving the teacher from teaching to learning” can be clearly observed. In this research we identify the Physical Education Curriculum (in the “São Paulo Faz Escola” Program) is based on the concept of “Culture of Movement” and it can be twisted by the concept of “Movement of the Culture”. The courses given by Michel Foucault at the Collège de France in 1977-1978, 1978-1979 and 1981-1982 had been used as references. Those courses allow us to understand the concepts of “biopower”, “biopolicy” and “self-care”. These concepts point to the “aesthetic paradigm” that Foucault identified as a “modern attitude”. The concept of “self-care” is important to the teachers because it improves their relationship with other people. “Self-care” makes teachers realize the traps set by the market towards the body. This means that it is possible to create new rupture policies in order to multiply the “possible” in Education as well as in Physical Education. Therefore anyone may understand that nothing is completely done, hence the movement exercise will never rest.

**Keywords:** Body. School. Physical Education. Subjectivity Process. Self-Care. Movement of the Culture.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>1 O PROGRAMA “SÃO PAULO FAZ ESCOLA”</b>	<b>27</b>
1.1 A Educação Paulista: Programa “São Paulo Faz Escola”	28
1.2 Princípios do Currículo do Estado de São Paulo	39
1.3 Educação Física: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	45
<b>2 O “CUIDADO DE SI”</b>	<b>56</b>
2.1 O corpo como alvo de intermináveis disputas políticas	58
2.2 A ética pelo “cuidado de si” como ações de liberdade	68
2.3 Uma estética da existência pelo “cuidado de si”	72
<b>3 IMPLICAÇÕES PARA O DESLOCAMENTO DO EDUCADOR</b>	<b>82</b>
3.1 A “cultura de movimento”	83
3.2 O “movimento da cultura”	92
3.3 Habitar a fronteira da alteridade	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>103</b>
<b>DOCUMENTOS REFERÊNCIAS</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>109</b>

## INTRODUÇÃO

O corpo pode ser interpretado, utilizado, cuidado, disciplinado, administrado de várias maneiras nas culturas e épocas. Mas também por ele, há possibilidade de viver os movimentos de criação. Corporalmente experimentamos o mundo, escrevemos estas páginas e acolhemos os sentidos produzidos por nosso estudo.

As leituras do mundo acontecem, primeiramente, dentro dos limites estabelecidos pelos sistemas políticos. Estes são encarregados de permitir o que se lê, ou não. No início de nossa aventura, o direito de fazer muitas leituras do mundo ainda não é realidade e o controle dos sentidos é feito com rigor por várias instituições, dentre as quais, o Estado ocupa um papel fundamental.

No entanto, na medida em que os processos de subjetivação acontecem, as leituras e os sentidos se ampliam. O entendimento da verdade está vinculado aos modos de subjetivação e o movimento da interpretação participa do jogo político no qual estamos inseridos. Neste estudo estamos atentos às relações do sujeito com os seus movimentos, com a experiência da liberdade e com a “multiplicação de possíveis”.

Muitos sentidos foram atribuídos ao corpo como podemos perceber nas palavras de Eduardo Galeano. No discurso religioso, no interior das Igrejas, o corpo foi associado a provações, ao pecado e para o crente, com frequência, o corpo cumpre uma função provisória de conduzir a alma para o paraíso, de carregar desejos e pecados, lugar da produção da culpa.

O corpo compreendido como máquina, pela ciência, passa a ser objeto de atento estudo, como se suas peças pudessem ser montadas e desmontadas à revelia dos sujeitos. Na apropriação desta máquina multiplica-se a ciência “desimplicada” de afetos. Na ciência sobressai o tratamento do corpo na aposta sobre o máximo desempenho.

A publicidade capta o corpo e faz dele um objeto de muitos negócios. Ao buscar no corpo sempre o lucro coopera com o mercado na gestão dos desejos.

Contra todas estas apropriações o corpo irrompe em festa! Cada sujeito poderia viver de corpo implicado nas relações com si próprio, com o outro, com o mundo e sem o peso da culpa. Não há necessidade de matar seu semelhante, nem destruir o planeta para viver em festa. Enquanto sujeitos, podemos combinar a dimensão da unidade com a totalidade, ao modo de uma multiplicação dos possíveis nas formas de pertencimento aos lugares de nosso precário trânsito enquanto vivemos. Toda a captura do corpo, por parte de um tipo de funcionamento do mercado, nos lança em uma miragem devastadora. Neste jogo capitalista

saímos com a potência de vida diminuída, e assim, o mundo todo perde a nossa participação com qualidade, com o compartilhamento de boas trocas. Quando o corpo insiste na festa, a “multiplicação dos possíveis” nas formas de vida pode estar “assegurada”, porque ela se encontra em um constante movimento.

Em nosso percurso de pensamento, enquanto fazemos ciência, empenhamo-nos em um modo de presença sempre de corpo implicado. Mesmo sabendo que a ciência e a escola sofrem as investidas de uma dinâmica de poder, advinda da forma de funcionamento do mercado em nossos dias, podemos perguntar: como a ciência nos auxilia no desenvolvimento de uma relação saudável do sujeito com ele mesmo, com o mundo e com os outros sujeitos? De início, já podemos afirmar que a condição para a ciência cooperar com outro exercício do político, compreendido como a multiplicação dos possíveis para a realização da vida, pode ocorrer se a mudança for nela mesma. Ela pode se deslocar de uma condição de dogma, para ser, ao modo dos humanos, um recurso, sempre precário e necessário. Se a vida é vista de maneira mais ampla, o confronto entre ciência e a vida é mais humano. Mas isto não pode sugerir acomodações. O esforço pela interpretação do que acontece conosco e ao nosso redor não tem fim.

Neste estudo analisamos as implicações do corpo nos processos educacionais, tendo como ênfase o modo como os processos de subjetivação estão relacionados com a Educação Física produzida no interior das escolas. O nosso “corpus” é constituído pelos documentos oficiais apresentados pelo programa “São Paulo Faz Escola”. O referido projeto foi criado para suprir as necessidades educacionais da rede estadual de ensino no Estado de São Paulo, com a pretensão de realizar ampla reforma curricular.

Na primeira parte de nosso estudo expomos o programa de reforma curricular realizado pela “Secretaria Estadual de Educação de São Paulo”. Apresentamos os múltiplos aspectos desse empreendimento pedagógico deixando os documentos oficiais falarem. Sustentamos o esforço permanente de mantermos a fidelidade aos argumentos, na forma como eles aparecem no discurso oficial.

Os materiais consultados são denominados: “Proposta Curricular”, “Proposta Curricular: Educação Física”, “Currículo: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias”, “Gestão do Currículo na Escola: Caderno do Gestor”, “Caderno do Professor”, “Jornal do Aluno”, “Caderno do Aluno” e no endereço eletrônico “São Paulo Faz Escola”.

O Currículo do programa “São Paulo Faz Escola” começou a ser elaborado no ano de 2007 e está em vigor até o presente momento. Lançado em 2008, com o nome de “Proposta Curricular do Estado de São Paulo”, tinha como objetivo modificar a maneira de se pensar a

educação na rede pública. Desta forma, a Secretaria de Educação queria garantir que os alunos tivessem qualidade de ensino em todas as áreas organizadas pelo Currículo.

De acordo com a nossa leitura, observamos que a proposta de reforma curricular, na educação do Estado de São Paulo, busca garantir a sua eficácia na afirmação de um deslocamento necessário a ser executado pelos educadores, sobretudo por quem exerce a função de ensinar. Este deslocamento consiste em sair do lugar de quem ensina e ocupar o lugar de quem aprende. Isto significa dizer que os professores devem ter a habilidade de transmitir o conhecimento a partir de um lugar, que por princípio, lhe é estranho. Nossa hipótese de investigação aponta para uma falha na sustentação desta eficácia, e se justifica, pelo fato de ela pressupor a existência de outra cultura no interior da escola e na vida dos professores.

De acordo com o interesse específico de nossa pesquisa, nós pretendemos explorar um aspecto que desvela a fragilidade, ao observarmos a dificuldade de os professores se implicarem, isto é, envolverem-se de corpo implicado com aquilo que ensinam. Identificamos, portanto, um problema em dupla dimensão. Em uma dimensão mais ampla, questionamos se outra cultura existe a ponto de acompanhar o suposto deslocamento e acabamos observando que ela não é real, ela precisaria ser construída. Implantar a reforma curricular supondo que essa cultura já exista, decreta inicialmente, a falência da “Proposta Curricular”. Na dimensão mais restrita, referente à especificidade de nosso estudo, tal deslocamento seria eficaz se os professores ensinasse de corpo implicado. Isto é, se a relação do educador com a ciência passasse primeiro pelas vísceras para depois aceder aos recursos do simbólico e circular nos modos de comunicação exigidos pela transmissão dos saberes. Insistimos que o deslocamento do lugar de quem ensina para ocupar o lugar de quem aprende anuncia um movimento que ainda não existe na cultura, de uma maneira tão generalizada. Dessa forma, é inútil apostar nele, sobretudo, sustentando a eficácia de um currículo em uma cultura e para educadores que não estão preparados para viver neste devir.

Neste nosso estudo, a Educação Física nos auxilia com o oferecimento de um olhar mais atento ao sentido do movimento. Este termo é caro para a nossa área. Por isso, ao lermos uma proposta de deslocamento, já identificamos aí os elementos de um movimento. O que apontamos de início, como um problema da cultura, é o fato de querer contar com algo que ainda está para ser construído. Isto não significa que negamos o movimento no interior da cultura. Significa que um movimento especial é necessário quando nos referimos aos processos educacionais, uma vez que o campo da ciência e o trabalho do entendimento sempre foram objetos de atenção do exercício do poder a serviço de relações de dominação.

O deslocamento para novas formas de pensar a cultura pressupõe uma relação direta com a organização do currículo. Todavia, sabemos que a cultura não é estanque. Ela não é como a natureza, regida pelas forças do universo, mas ela precisa ser elaborada, construída.

Ao analisarmos a “Proposta de Educação do Estado de São Paulo” temos como foco principal a Educação Física, isso porque ela tem uma relação direta com o corpo e o movimento. Esta reforma curricular, que faz parte de nosso objeto de estudo, considera que a Educação Física se encontra na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”.

O olhar da organização do currículo paulista, ao colocar a disciplina nessa área, parece-nos interessante. Até porque, sabemos que as formas de conhecimento, as artes, as filosofias, as religiões, a formação das consciências e os pensamentos têm relações diretas com as linguagens e com o corpo. Por isso, acreditamos que o corpo deve ser pensado com atenção. Ele possibilita o nosso contato com as linguagens. Dessa forma, não é possível garantir a eficácia da educação, apoiada no referido deslocamento, sem considerar o corpo.

O “Currículo do Estado de São Paulo” coloca a Educação Física em uma perspectiva denominada como “cultura de movimento”. Este conceito apresentado pelo Estado foi posto como norteador da disciplina. Os conteúdos do currículo da Educação Física são pautados pela relação entre a cultura e o movimentar-se. Para o Currículo paulista a “cultura de movimento” tem em vista o respeito pelo movimentar-se no jogo, no esporte, na dança, na luta, na ginástica, nos diferentes contextos sociais e econômicos. Eles expressam-se nos diversos sujeitos, nas variadas culturas e localidades.

Porém, nesta pesquisa, pretendemos estudar uma maneira pela qual a Educação Física Escolar possa ser pensada de modo diferente da qual está colocada no “Currículo do Estado de São Paulo”. Não pretendemos desconsiderar os conteúdos da “cultura de movimento”, mas avançá-los.

O nosso referencial teórico de base é constituído por alguns estudos de Michel Foucault, sobretudo, nas formas como o filósofo francês organizou algumas pesquisas apresentadas nos cursos do *Collège de France*, na tentativa de entender como os seres humanos tornaram-se sujeitos. Fizemos a leitura do curso “Segurança, Território e População” (1977- 1978), em que o autor apresentou o conceito de “biopoder” e um esboço do que seria tratado no curso seguinte: a “biopolítica”. Também lemos o curso “Nascimento da Biopolítica” (1978 – 1979) para entendermos o seu conceito nuclear: a “biopolítica”.

As pesquisas foram essenciais para iniciarmos nosso entendimento sobre o conceito de “cuidado de si”. Esta categoria foi mais elaborada nos últimos trabalhos antes da morte de Foucault em 1984. Dessa maneira, a referência base de nosso estudo é o curso “A

Hermenêutica do Sujeito” (1981 – 1982), o qual nos ajudou a entender a ética relacionada com o “cuidado de si”.

O acervo bibliográfico de Michel Foucault é essencial para nossa pesquisa, na qual temos como objetivo analisar o deslocamento sugerido pelo programa “São Paulo Faz Escola”. A proposta pretende mudar a metodologia de ensino do educador. Esse sujeito terá que se deslocar do lugar de quem ensina e ir para o lugar de quem aprende.

O referido movimento altera as relações entre educadores e educandos, diminuindo o autoritarismo escolar de certa forma. Mas também percebemos que os educadores não conseguem implicar seus corpos em um modo de educar e de ser que privilegie o “cuidado de si”. Até porque, as “práticas de si” são cuidados quase que desconhecidos pelas sociedades do século XXI.

Desta forma, tentaremos entender se a relação entre o “cuidado de si” e as possibilidades da Educação Física podem ajudar o educador a se deslocar do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende. Assim, ligamos a disciplina com as práticas de “cuidado com o corpo”, ou seja, analisamos o quanto há, na Educação Física, o princípio do “cuidado com o sujeito” e se este cuidado vai além dos aspectos envolvidos na “cultura de movimento”.

Portanto, vamos entender se o “cuidado de si” pode contribuir com uma análise sobre os múltiplos aspectos que envolvem o “Currículo do Estado de São Paulo”, e como a nossa compreensão sobre as “práticas de si” nos ajudam na ultrapassagem dos limites, por nós percebidos, naquilo que vem sendo denominado por “cultura de movimento”.

Anteriormente, já afirmamos que o “Programa São Paulo Faz Escola” assenta a sua eficácia na figura do professor, compreendido como aquele sujeito habilitado para sair do costumeiro lugar de quem ensina e experimentar ocupar o lugar, certamente não muito conhecido, daquele que está diante dele para aprender. Mostramos também como a nossa leitura identifica nesse deslocamento o tema relacionado com o nosso objeto de estudo, que é o movimento. Há uma incompatibilidade entre o tipo de movimento requerido no referido deslocamento e o movimento consolidado na formação cultural brasileira.

O “Currículo do Estado de São Paulo” é avançado quando propõe uma concepção de Educação Física na perspectiva da “cultura de movimento”. Porém, o que vamos pensar é algo que possa ir além deste conceito. Se o deslocar do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende requer uma nova cultura, entendemos que é pelo corpo implicado. Dessa forma, o que poderíamos pensar como ruptura? Tentaremos entender o deslocar com o conceito que denominaremos como “movimento da cultura”.

A reforma curricular vista aqui, quando remetida ao campo específico da Educação Física, afirma um referencial teórico próprio daquilo que vem sendo chamado de “cultura de movimento”. Diante deste modo de nomear algo tão caro para a Educação Física, queremos pensar o “movimento da cultura”, numa espécie de trocadilho capaz de nos provocar em nossos próprios deslocamentos. Em todo o nosso percurso investigativo pretendemos sustentar que estas associações entre o deslocamento e o movimento têm no corpo um elemento avaliador. O corpo nesta pesquisa aparece como a “prova dos nove”.

Inicialmente apontamos o campo da cultura como um problema para pensarmos a eficácia da reforma curricular, porém, seu resultado depende de algo que se refere diretamente ao educador. Se outra cultura é necessária, outro educador também o é. Assim como a cultura está se constituindo em um movimento permanente, feito pelos homens, a formação do educador ocorre do mesmo modo. Julgamos importante para nossa discussão pensar que um educador nunca está pronto. Esta afirmação vem em nosso auxílio, pois a partir de nossas leituras de alguns textos de Michel Foucault, compreendemos mais amplamente a citada dimensão do “cuidado de si”. Deste modo, ele está diretamente relacionado com o trabalho da “escultura de si”, outra definição da formação continuada, como um esforço sem descanso. Se antes o deslocamento pressuposto pela reforma curricular nos fez pensar no “movimento da cultura”, agora ampliamos para pensar outra modalidade de deslocamento implicada diretamente na definição do educador. Aqui nos referimos ao deslocamento operado no modo de conceber o educador. Devemos, portanto, sair do lugar que define o educador por uma suposta identidade, para experimentar o lugar que o concebe sempre em devir, isto é, sempre em um movimento de nunca acabar.

Este duplo deslocamento, apontado por nós neste exercício de produção de nossa compreensão, permite-nos reafirmar a importância que tem nesta pesquisa o referencial teórico de Michel Foucault. No horizonte de nossos estudos queremos dar continuidade a este trabalho sobre modos de conceber o educador. Neste caso destacamos os últimos trabalhos realizados por Michel Foucault, que são: “A Hermenêutica do Sujeito” (1981 – 1982), “O Governo de Si e dos Outros” (1982 – 1983) e “A Coragem de Verdade” (1983 – 1984), como obras instigadoras para realizarmos novos movimentos de sentidos. Estas obras permitem estudar o educador em construção, isto é, em devir. Não se trata de achar um modelo de identidade para o educador, mas tocar no desafio que consiste justamente em compreendermos um processo de construção de educadores, com o movimento, com os processos de subjetivação, como algo que não se esgota. Nesta ruptura com o modelo

identitário, podemos expressar nosso modo de assumir um movimento enquanto exercício político para o campo da ciência.

No curso do *Collège de France*, “A Hermenêutica do sujeito”, Foucault investiga o “cuidado de si”. O autor considerou que este teve extrema importância no período greco-romano. Isso se assemelha com algo parecido com “práticas de si” nos períodos posteriores. Sobretudo, quando queremos compreender as práticas políticas exercidas pelas instituições religiosas, pedagógicas ou do tipo médico ou psiquiátrico.

Em nosso estudo não analisamos as relações de “poder” especificamente, apesar de descrevê-las. Entendemos como os sistemas de coerção foram organizando-se nas sociedades modernas. Portanto, como os corpos dos sujeitos se modificaram a partir da constituição de um sistema de direito oposto à autoridade do soberano. Este desdobrou-se e tornou-se uma forma de controle sob o novo paradigma: a “população”. A partir disso, pesquisamos como se formularam os encadeamentos das práticas políticas de poder pelas instituições gestoras de vidas.

Sabemos que o poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII. Esse poder foi se estabelecendo sob duas formas principais, contudo esses modos não são contrários e constituem dois polos de desenvolvimento interligados por um feixe intermediário de relações. Estes dois, Michel Foucault descreveu como “biopoder” e “biopolítica” e a seguir podemos identificá-los:

[...] o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle, eficazes e econômicos - tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano. [...] O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar: tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma bio-política da população. (FOUCAULT, 1988, p. 131).

O corpo do sujeito na escola parece uma peça mecânica que deve ser torneada. Desse modo, eles se encaixam de forma adequada nos mecanismos de controle. Sendo assim, o educando aumenta a capacidade de receber conteúdos depositados, a docilidade política, e até mesmo a força física em alguns casos. Isso ocorre por causa da maneira como se organizam os sistemas de ensino. A escola ensina conteúdos, mas não ensina a pensar.

A Educação Física aumenta a aptidão física como instrumento útil, mas está ajudando pouco no ato de pensar. Os sujeitos aceitos pelo ambiente escolar acabam se tornando dóceis, até mesmo, porque para obter sucesso na escola, não é necessário fazer grandes rupturas, mas apenas reproduzir o que é de interesse do sistema. O poder acaba se manifestando sobre o corpo.

A escola tornou-se refém do modelo de sociedade que organiza as forças do corpo em torno do capital. Os padrões são estabelecidos por aquilo que Foucault chama de “biopolítica”. As práticas de liberdade têm dificuldades para ultrapassar os mecanismos de controle sem serem barradas pelas regras produzidas pelo próprio sistema. Parece até que este é autoimune. Desta forma, a educação tem problemas para criar maneiras de fugir dos mecanismos de controle dos corpos.

Contudo, a defesa passa pelos processos de subjetivação, portanto ela não é algo dado. A escola é capaz de conseguir movimentos de ruptura através do “cuidado de si”. Pelo corpo que se desloca pela Educação Física, pela arte, pela poesia, pela música etc.

Damos como exemplo as formas de “controle sobre a vida” pelo Filme Indiano “Taare Zameem Par” (Como Estrelas na Terra: Toda Criança é Especial). A produção de 2007, foi dirigida por “Aamir Kahn”<sup>1</sup>. A produção de cinema conta a história de Ishaan, um menino de aproximadamente 8 ou 9 anos de idade, com problemas de adaptação ao ambiente escolar, originados, em grande parte, pelo fato de ser portador de dislexia<sup>2</sup>. Ishaan é um menino inteligente e esperto, porém as escolas e a sua família têm dificuldades de compreender seus talentos. Outro exemplo é o filme Entre os Muros da Escola,<sup>3</sup> a obra mostra a realidade da educação francesa atualmente. Neste é possível perceber que a escola francesa também passa por uma certa crise. A educação apresenta problemas no mundo todo.

No filme “Taare Zameem Par” (2007) os professores e as escolas oferecem ambientes nada ternos e severamente excludentes. O garoto Ishaan também é avaliado por seus pais como tendo padrões de conduta anormais, sempre quando colocado em comparação com o seu irmão Yohaam. Este se destaca na disputa pelas melhores notas na escola. O menino Ishaan tem uma relação terna com Maya, sua mãe e com Yohaam, seu irmão. Seu pai, Nandkishore, distanciado do filho, vive a corrida árdua, exacerbadamente tomada pelos compromissos e negócios.

---

<sup>1</sup> Este também interpreta o papel de *Ram Nikumbh*.

<sup>2</sup> Dificuldade que a criança tem para associar o código verbal e escrito. Não é falta de interesse, motivação e esforço. (Encontro do núcleo de ensino, 2010).

<sup>3</sup> François Begaudeau é autor do livro que inspirou o lançamento do filme.

Foucault (1988) nos apresenta a maneira como o poder toma a vida como elemento administrado. O poder tem como princípio atuante o fazer viver e deixar morrer. Este modelo marca as políticas dos Estados ocidentais no alvorecer da modernidade. Mas o gerenciamento da vida vem se implantando de forma crescente também em países em desenvolvimento.

A obra cinematográfica indiana expõe com ênfase as marcas deste modelo econômico em plena expansão na Índia contemporânea. Portanto, a sociedade capitalista se constituiu de tal forma que cria uma onda devastadora em seus efeitos sobre a cultura. Existe uma dinâmica de poder tão forte que consegue permear os outros âmbitos da cultura e da vida. Valoriza apenas uma cultura e vê outro modo de viver, muitas vezes como impossível. Em uma cena Ishaan dança o passo Moonwalk<sup>4</sup> (caminhada na lua) de Michael Jackson, músico norte-americano. Yohaán usa roupas de uma marca esportiva conhecida alemã. Os países citados são participantes hegemônicos do mesmo sistema econômico.

Ao olharmos para o campo educacional observamos como os sujeitos se constituem distantes do “cuidado de si”. A exigência de se criar um conhecimento supostamente apresentado como mais sólido e mais eficaz, não oferece, há séculos, no interior da cultura ocidental, espaços para o exercício do “cuidado de si”.

Desde as precoces experiências da escola, adentra-se a criança num saber de guerra que pretende uma neutralidade sem emoções, para que o sujeito adquira sobre o objeto de conhecimento um domínio absoluto, igual ao que pretendem obter os generais que se apossam das populações inimigas sob a divisa de terra arrasada. (RESTREPO, 1998). Ishaan não conseguia se adaptar ao adestramento escolar no uso de suas habilidades. A escola e a família, submetidas aos regimes de dominação, não sabiam interpretar essas singularidades como especiais, porque já estavam operando sob a captura do mercado. Estas instituições estão situadas em uma sociedade que vive sob as mais fortes pressões do desenvolvimento capitalista, como o Brasil.

A nossa sociedade criou as instituições que funcionam como controladoras e mantenedoras do modelo de organização capitalista. A escola imersa em relações de poder aparece para nós, como estando refém dos dispositivos de controle operados pelo modelo de mercado vigente. Se confirmar esta condição, ela deixa de cumprir o papel fundamental para operar a quebra desses paradigmas. Mas pelo modo como os processos políticos estão atuando em nossa cultura, sobretudo quando entendemos neste contexto as formas de produção da subjetividade, a escola não consegue se deslocar do lugar de quem ensina para o

---

<sup>4</sup> O passo de dança se tornou mundialmente famoso em 1983, no especial *Motown Records*, Michael Jackson apresenta pela primeira vez o passo dançando a música *Billie Jean*.

lugar daquele que aprende. Sendo assim, uma proposta de educação como esta tão defendida na instituição estadual paulista, tem dificuldade para se validar e pode estar apenas operando com outros propósitos, ou seja, contribuir, à revelia de um conhecimento científico, com o controle daqueles já assujeitados em uma lógica de mercado.

A escola, autêntica herdeira da tradição audiovisual, funciona de tal maneira que a criança, para assistir à aula, basta-lhe-ia ter um par de olhos, seus ouvidos e suas mãos, excluindo para sua comodidade os outros sentidos e o resto do corpo. Se pudesse fazer cumprir uma ordem dessas, a escola pediria aos alunos que viessem apenas com seus olhos e ouvidos, ocasionalmente acompanhados da mão, em atitude de segurar um lápis, deixando o resto do corpo bem resguardado em casa. Olhar e não tocar chama-se respeitar é uma expressão que exemplifica o desejo do mestre de excluir qualquer experiência que possa comprometer o aluno na proximidade e intimidade. A intromissão do tato, do gosto ou do olfato na dinâmica escolar é vista como ameaçadora, pois a cognição ficou limitada aos sentidos que podem exercer-se mantendo a distância corporal. (RESTREPO, 1998, p. 32).

Os corpos dos alunos denunciam os graves problemas da escola ao lidar com a sensorialidade e com a singularidade. Para isso, foram criados mecanismos e discursos legitimados como problemas de aprendizagem. Quando uma sensibilidade impar se depara com a máquina escolar (do modelo de escola que se preocupa em perpetuar-se a si mesma), esta, encara esse sujeito de tal forma que suas potencialidades são descartadas. Se a criança não seguir de forma paralela a loucura permitida<sup>5</sup>, isso se torna um fracasso acadêmico.

A música *Another Brick in The Wall*<sup>6</sup> (1979) (Mais Um Tijolo no Muro) da Banda britânica Pink Floyd expressa com ênfase este tipo de corpo que a escola administra. A canção mostra o drama sentido pelas crianças na escola. A letra retrata o mecanismo escolar e o desespero dos corpos.

Isso não quer dizer que as crianças não precisam de educação, mas sim que não necessitam de um ensino que tenha como finalidade o controle mental. Professores, deixem os educandos em paz, porque eles não são iguais a tijolos no muro. Todo sujeito é singular. O contexto do clipe mostra como os alunos conseguem perceber o poder tomando conta da vida e submetendo-a aos seus moldes.

Todas estas injunções, ao fazer do sujeito concebido neste suposto modo de ser eficiente, utilizam da metáfora da guerra, atribuída para a batalha do cotidiano de uma sobrevivência desprovida das possibilidades de um exercício de troca mais saudável com o outro e com o mundo. Portanto, fruto de políticas que interdita os possíveis.

---

<sup>5</sup> Modo de viver que faz uso da razão-dura, sem se permitir viver qualquer relação terna e afetuosa.

A devastação das singularidades feita pela escola não permite o acesso a uma ampla diversidade de conhecimentos, em detrimento de sua obsessão pelas metodologias e pelas notas. Contudo, torna-se incapaz de captar certas tonalidades afetivas que dinamizam ou bloqueiam os processos de aprendizagem.

As aulas são organizadas por esquemas audiovisuais. O olfato aparece com menor importância, mas o odor não permite nem singularidade e nem distância, nós estamos envolvidos por ele como estamos condenados a nos comprometermos corporalmente em todas as situações, sobre as quais temos que tomar decisões. Não é apenas o olfato que está sendo excluído dos processos educacionais, o tato também. “Os alunos devem permanecer quietos, atentos, com o olhar voltado para frente, como se só fossem significativos os gestos e vocalizações do professor”. (RESTREPO, 1998, p. 34).

Como fator epistemológico imposto pela cultura que silencia o tátil em benefício do visual, o poder esconde de nós os objetivos da criação de sujeitos capazes de se movimentarem em territórios genéricos da abstração, assim convenientes em nossa racionalidade ocidental da fábrica, do exército e da política. Entretanto, essa não é a fórmula do sucesso, porque nos encontramos em constantes crises como a do meio ambiente, a dos planos de desenvolvimento, da ciência, da medicina, e as crises políticas, ligadas com esse pensamento duro. O conhecimento ensinado na escola, em geral, está distante do prazer e se preocupa mais com notas, avaliações, do que com trocas afetivas e com ternura.

A partir das análises feitas sobre as relações de “poder”, entendemos o sentido da ética que se realiza na busca por um “cuidado de si”. Tal fato tem extrema importância na nossa compreensão sobre como um modo ético de “cuidado de si” e “cuidado com o outro e com mundo” podem ser importantes para os processos de subjetivação na relação com a Educação em geral e Educação Física.

No artigo intitulado “A Ética do Cuidado de Si como Prática de Liberdade”, encontrado no livro *Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*<sup>7</sup>, o próprio Foucault deu algumas explicações sobre a obra “A Hermenêutica do Sujeito” (1981- 1982). O filósofo nos explica que após ter estudado as relações dos sujeitos e dos jogos de verdade, a partir da visão “poder” e “saber”, procurou considerá-las através da “prática de si” nos últimos cursos do *Collège de France*.

---

<sup>6</sup> *Another Brick in the Wall* é uma faixa do álbum *The Wall* de 1979, da banda inglesa *Pink Floyd*.

<sup>7</sup> Entrevista feita por H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gomez-Müller, em 20 de janeiro de 1984 (pouco antes da morte de Michel Foucault).

Os estudos de Foucault nos ajudaram a entender os “exercícios de si”, sobre si mesmo, através do qual o sujeito tem como objetivo a “elaboração de si”, a “transformação de si” e atingir certo modo de ser ético, pelo “cuidado de si”.

Após levantarmos questões sobre o “cuidado de si” ao qual relacionamos com o modelo ético greco-romano antigo, percebemos que a ética tem em si algo extremamente político: a liberdade. Essa que é base para a multiplicação dos possíveis.

Portanto, o “cuidado de si” repousa no período clássico como uma condição política. Vamos buscar a partir da leitura do Curso do *Collège de France*, “A Hermenêutica do Sujeito” (1981-1982) entender como a “prática de si” foi interpretada entre o período clássico grego e o início de nossa época.

Ao compreendermos a categoria o “cuidado de si” nós chegamos ao paradigma estético implicado na ética. Portanto, ela tem o poder de deslocar os sujeitos de uma existência cheia de autoritarismo, para uma relação de autoridade consigo e com os outros. Este deslocamento proporciona uma relação saudável entre o “cuidado de si” e o “cuidado com os outros” na educação, tendo reflexos diretos no deslocar do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende. Porém, a mudança de cultura ainda se encontra em um paradoxo como apresentamos nesta pesquisa.

Neste estudo analisamos a dificuldade de se deslocar do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende no “Currículo do Estado de São Paulo”. Entendemos que o deslocar pode ocorrer em outras configurações de movimento no interior da cultura. A dificuldade de se educar de corpo implicado no currículo escolar é algo que também nos interessa compreender e, nesta pesquisa, preocupamo-nos com a prática pedagógica operada pela Educação Física. Porém, não se trata de apontar todos os problemas da escola como resultado de um fracasso solitário do educador, mas descrever como o poder vem colonizando o campo educacional e, entretanto, mostrar que isso é fruto de uma política de mercado, concebido pelo modelo do neoliberalismo.

A política educacional de mercado coloca sobre encargo do educador a maioria das dificuldades encontradas no sistema de ensino, deixando-o solitário. Mas, destacamos que isto é o resultado da padronização dos sentidos a mando da política de mercado. Até mesmo porque, ele vem criando suas estratégias e invadindo o ambiente educacional, com isso pretende colocar o seu modelo de educação como único e verdadeiro. Ou seja, o mercado criou uma estratégia que desvaloriza o educador comum e coloca o mesmo em uma posição de inferioridade perante aqueles que já seguem sua lógica. Dessa forma, o educador é desvalorizado e só voltará a ter reconhecimento desde que siga o mercado. Nós observamos

isso nos exames nacionais, pois, estes seguem as avaliações externas como o “Programa Internacional de Avaliação de Alunos” ou “PISA” (Programme for International Student Assessment), no sistema de bônus por resultados.

O “Programa Internacional de Avaliação de Alunos” (PISA) é um exame que mede o desempenho escolar de aproximadamente 65 países. Foi realizado pela primeira vez em 2000 e se repete a cada três anos. A avaliação é coordenada pela “Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico” (OCDE). Participam como membros da OCDE os países que têm economias com rendas elevadas e com alto “Índice de Desenvolvimento Humano” (IDH) e são considerados desenvolvidos, exceto México, Chile e Turquia.

Quando olhamos para a última avaliação do PISA no ano 2009, encontramos a China classificada em primeiro lugar. Entretanto, este é o país que está vivendo um crescimento econômico “aceleradíssimo” no cenário econômico contemporâneo. Aí nos perguntamos: será que isso é obra de uma natureza, ou a avaliação do mercado quer mostrar o seu produto como mais eficaz? Para tais respostas lançamos a seguinte questão: quantos planetas Terra são necessários para termos o modo de vida como o dos Estados Unidos e o da China?

Os percursos percorridos para conseguirmos formular as questões da pesquisa nos acompanham por toda a vida. Podemos citar alguns momentos relevantes do processo, porém, não temos consciência de todos. Acreditamos que a primeira vez que pudemos ter contato com o movimento de pensar foi na infância, quando “empinávamos” pipa e logo percebíamos pelos movimentos das nuvens que o mundo era muito maior do que víamos na escola, na televisão, com os pais, na igreja etc. Não havia nada mais encantador que olhar os desenhos das nuvens e o céu colorido com as pipas. Nestes momentos nós tínhamos contato apenas conosco, com os brinquedos e com a natureza.

Um segundo momento marcante ocorreu na adolescência quando éramos atletas de futebol amador. Nesta época tínhamos uma relação de “cuidado físico” com o corpo, mas também víamos (sem saber teorias) que a economia administrava o esporte. A nossa sensibilidade percebia como o mercado do futebol era cruel com os garotos. Conseguir ser jogador de futebol, que parecia ser a única oportunidade para muitos jovens, é o que dá sentido para a vida de grande parte dos meninos brasileiros, portanto o mercado administra, de forma eficiente, o que poderia ter como núcleo o movimento pela estética.

Aos 18 anos, sabíamos que tínhamos investido nossas vidas no esporte. Mas, como tínhamos outras opções de vida, desistimos de ser um atleta e começamos a sonhar com a profissão de Educação Física. Não pretendíamos nos afastar daquilo que nos fazia sentido naquele momento.

Na faculdade, tivemos muitas dificuldades de lidar com os conteúdos e com os conhecimentos produzidos pela Ciência. Até mesmo, por conta da falta de sentido que a escola teve durante a nossa adolescência. Mas começamos a perceber que o nosso interesse pelo corpo era mais complexo do que a compreensão do organismo humano. Dessa forma, passamos a estudar a Educação Física em seu todo, de corpo implicado. Portanto, o nosso primeiro contato real com a filosofia foi neste momento.

Em 2008 tivemos uma oportunidade que resultou no processo de elaboração do nosso projeto de pesquisa para o Mestrado. A nossa experiência foi como educador em uma “Escola do Estado de São Paulo”, justamente no ano da implantação da “Proposta Curricular do Estado de São Paulo”. Isso nos mostrou como o processo de introdução foi turbulento e como apresentava algumas incoerências com a cultura existente. Nessa vivência como educador, sentíamos que era possível fazer algo diferente dentro da escola e tínhamos o desejo de experimentar. Percebíamos também problemas relacionados com o sentido atribuído pelos alunos para a escola. O fato de ter sido um educador jovem, que vivia quase os mesmos desafios que os alunos, possibilitava-nos experimentar, de algum modo, sem possuir esta linguagem atual, algo semelhante ao deslocar do lugar de quem ensina para o de quem aprende. Por uma questão de contingência, isto acontecia com mais facilidade nas nossas primeiras experiências de magistério. Mas isso não significa que outro educador com mais idade não possa se deslocar, até porque, a juventude e a vontade de construir uma “estética da existência” não estão no plano cronológico e sim nas atitudes, no modo como se vive a modernidade, parafraseando Foucault.

Após transcrevermos estes parágrafos introdutórios, a pergunta nuclear de nossa pesquisa é a seguinte: “será que a Educação Física pode contribuir para o deslocamento do educador, para que ele saia do lugar de quem ensina e passe a ocupar o lugar de quem aprende?” Pensamos nesta possibilidade sem idealizar a figura do educador como único responsável pelos desafios e movimentos da educação. Gostaríamos de verificar também se as mudanças culturais podem dialogar com um movimento de troca interminável entre os sujeitos consigo e com o mundo, dessa forma, com processos de subjetivação capazes de constituir corpos políticos, éticos e estéticos, a partir do “cuidado de si”.

O caminho até chegarmos ao curso de pós-graduação foi árduo. Porém o processo nos possibilitou maior maturidade para entendermos parte da vida, conhecer outros ambientes, fazer novas amizades, ler mais e melhor alguns autores e nos aprofundar em determinados conceitos pelos quais nos interessávamos.

Quando cursávamos a faculdade percebíamos que a Educação Física, vivida por nós e pelos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, tinha sido insuficiente do ponto de vista teórico e prático. Na educação superior, a Educação Física foi apresentada como a disciplina que apresentava como perspectiva de pesquisa algo que se assemelhava com a “cultura de movimento”. Ela apresentava como conteúdos, jogos, danças, lutas, ginástica, esporte, etc. Portanto, o nosso objetivo como educador era sair da faculdade e mudar a cultura escolar. Mas nossa trajetória no ensino acabou por conta da burocracia dos processos de atribuições. Até mesmo, porque neste momento sentíamos que teríamos condições de dar um salto maior em nossa formação acadêmica, intelectual e humana. Outro fator que impossibilitou a permanência no Ensino Fundamental e Médio, como educador, foi o fato de recebermos auxílio na pós-graduação em forma de bolsa. As agências financiadoras de pesquisas científicas não permitem o trabalho na Educação Básica.

O contato com o “Programa São Paulo Faz Escola” nos incomodou de alguma forma. Assim que chegaram os materiais da “Proposta de Educação” na escola e analisamos os conteúdos da proposta geral e o currículo de Educação Física, percebemos que não existia um trabalho com a cultura suficiente para receber o novo currículo, mesmo com os documentos oficiais dizendo o contrário. O deslocar do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende pressupõe uma nova cultura.

Outras questões importantes que víamos eram as seguintes: será que os educadores da rede pública têm o desejo de se deslocar da posição do ensino para a de quem aprende? Será que os docentes estão preparados para lidar com o movimento escolar, sem a certeza do autoritarismo? Será que compreendem uma relação de autoridade sadia que possibilita o direito de se movimentar?

O movimento aqui tem sentido múltiplo, ocorre nos pensamentos, nas ideias, nas culturas, nas criações e nos corpos. Será que uma proposta que padronizou os materiais dos educadores, dos educandos e dos gestores, dificultando os movimentos dos sujeitos, têm contradições? Será que com esses materiais os professores não se encontrarão em uma posição de dependência com o material, não de apoio?

O “Currículo” teoricamente é significativo quando tenta deslocar o educador do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende. Porém, esbarrou em sérias dificuldades porque tal deslocamento pressupõe outra cultura. Apresentamos o corpo como sendo a parte ontológica que possibilita a ruptura do ensino para a aprendizagem. Nós estudamos o conceito de “cuidado de si” no período clássico grego e entendemos como foi a relação dos sujeitos com o corpo, com o conhecimento, com a educação, com a filosofia, com a política, ética e

estética. Desta maneira identificamos como o “cuidado de si” contribui para que haja mudança de cultura no ambiente escolar e na sociedade. Como sabemos, o corpo é algo que tem pouco prestígio no ambiente escolar, as disciplinas como Educação Física e Artes que poderiam trabalhar com o corpo em movimento são desvalorizadas. Portanto a nossa contribuição para o currículo se dá na tentativa de estabelecer uma relação saudável com o corpo pelo “cuidado de si” na escola, e nas aulas de Educação Física. Pretendemos que a disciplina possa ser mais que “cultura de movimento”, mas contribuir para o “movimento da cultura”.

## 1 O PROGRAMA “SÃO PAULO FAZ ESCOLA”

### **Lenine, música: Paciência**

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  
Vou na valsa  
A vida é tão rara...

Enquanto todo mundo  
Espera a cura do mal  
E a loucura finge  
Que isso tudo 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 para perceber?  
Será que temos esse tempo  
Para perder?  
E quem quer saber?  
A vida é tão rara  
Tão rara...

A vida não para...

Na introdução desta pesquisa apresentamos as nossas inquietações sobre o corpo, a escola e os processos de subjetivação, também alguns fatos importantes ocorridos no decorrer de nossa formação como educador, pesquisador e sujeito.

Analisamos o corpo inserido no contexto do programa “São Paulo Faz Escola” quando a “Proposta Curricular” pressupõe o deslocamento do educador que sai do lugar de quem ensina e vai para o lugar daquele que aprende.

A música “Paciência” cantada por Lenine retrata o corpo em movimento, “mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma, até quando o corpo pede um pouco mais de alma, a vida não para”. Mas, o corpo encontra barreiras para se deslocar nas sociedades de controle, na cultura e nos processos de subjetivação quando o poder está a favor do mercado.

Portanto, “enquanto o tempo acelera e pede pressa, eu me recuso, faço hora, vou na valsa, a vida é tão rara”. O sentido de uma estética da existência está presente no movimento da nossa pesquisa, em nossa vida, porque “a vida é tão rara”.

Sendo assim, “será que é tempo que lhe falta para perceber? Será que temos esse tempo para perder? E quem quer saber? A vida é tão rara, tão rara, a vida não para...”.

No primeiro capítulo, descreveremos com as lentes da “Secretaria de Educação do Estado de São Paulo” o que é, e como surgiu, o programa “São Paulo Faz Escola”. As opiniões dos idealizadores da “Proposta Curricular” sobre o programa “São Paulo Faz Escola”, expostas neste estudo, foram retiradas dos documentos oficiais sobre a educação do Estado de São Paulo. Desta forma, não condizem com os pensamentos dos autores da dissertação. Pretendemos apresentar como surgiu o Currículo (2010), assim como, seus objetivos e metas. Por fim, mostramos o eixo onde está situada a disciplina de Educação Física e neste apresentaremos o conceito que elaboramos.

### **1.1 A Educação Paulista: Programa “São Paulo Faz Escola”**

O modo como nós organizamos a sociedade em que vivemos tem cobrado muito a instituição escolar e produzido uma demanda grande de teorias sobre a educação. Tais produções discursivas geralmente são postas das seguintes formas: a realidade social, cultural, religiosa do ambiente escolar é heterogênea por isso não consegue ensinar todos os alunos; os alunos são indisciplinados e não querem aprender; os educadores não estão sendo preparados adequadamente para trabalhar na escola; os problemas sociais se refletem no tipo de educação destinada aos alunos; os salários dos professores são baixos e os horários de trabalho são muito extensos; geralmente o educador trabalha em mais de uma escola para dar conta de

sobreviver com a profissão; a escola não consegue preparar os alunos para o mercado de trabalho; o sistema de educação brasileiro tem dificuldade de atingir padrões satisfatórios em avaliações. Estas e outras questões são comuns de serem ouvidas nos ambientes onde há diálogo sobre a educação, em universidades, em escolas, nas casas de famílias, nos ambientes de trabalho.

Múltiplas questões, entre outras, também preocupam a “Secretaria de Educação do Estado de São Paulo” e isso se refletiu na implantação de um novo modelo “Político Educacional” no sistema de ensino público na rede estadual de educação, nos últimos anos.

Na primeira parte desta pesquisa vamos descrever como o “Currículo do Estado de São Paulo” foi apresentado pelos documentos e meios de comunicação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Portanto, praticamente todo o conteúdo apresentado neste primeiro capítulo foi tirado dos materiais produzidos pelo programa “São Paulo Faz Escola”, com algumas exceções. Dessa forma, os conteúdos expostos nesta primeira parte não remetem às opiniões dos pesquisadores.

Ao olharmos a dissertação com os olhos de um pesquisador que implica o corpo em seu estudo, podemos dizer que o sujeito na figura de cientista também não se separa do objeto analisado. Portanto, podemos entender que o fato de apresentarmos o programa “São Paulo Faz Escola” já mostra nossas inquietações sobre o mesmo, porque ele toca no nosso corpo.

As nossas inquietações estão no objeto pesquisado e se fosse de outra forma, a pesquisa não se justificaria. Mas, neste momento os autores deixam restritas as opiniões sobre o programa “São Paulo Faz Escola” para não perder de vista o sentido produzido pelo material consultado e também por uma estratégia de organização. Sendo assim, há de se lembrar que durante a leitura da primeira parte, as colocações valorativas são tiradas de opiniões dos idealizadores do currículo, estes que têm como objetivo consolidar esse modelo político educacional.

Descrevemos uma intervenção importante no capítulo I quando apresentamos um conceito chave para a pesquisa e expusemos algumas opiniões no final desta primeira parte. Porém o desenvolvimento das inquietações sobre elas serão descritos com mais ênfase na terceira parte.

Optamos por expor no primeiro capítulo da pesquisa o programa “São Paulo Faz Escola”. Na segunda parte apresentamos o referencial teórico de forma sólida e no terceiro capítulo a análise do Programa “São Paulo Faz Escola” a partir do referencial teórico no campo da política, ética e estética. Porém, mais que analisar a proposta de educação,

queremos avançá-la, ou seja, apresentar alguns conceitos que possam contribuir para a educação a partir de outros olhares que estão em constante movimento.

No ano de 2007 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo elaborou um projeto com o intuito de atender os problemas do ensino em todo o Estado de São Paulo, tanto no nível de Ensino Fundamental - ciclo II, como no Ensino Médio.

O programa São Paulo faz Escola foi criado em 2007 e trata-se da implantação de um currículo único para todas as mais de 5.000 escolas da rede pública do Estado de São Paulo. Com o programa, todos os alunos da rede estadual recebem o mesmo material didático e seguem o mesmo plano de aula<sup>8</sup>. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012).

O programa “São Paulo Faz Escola” foi elaborado a partir do ano de 2007 e continua em vigor no Estado de São Paulo até o presente momento.

Ao analisarmos este programa de educação na figura de pesquisadores, identificamos alguns dilemas do currículo elaborado pelo projeto, especificamente na disciplina de Educação Física. No contexto do projeto elaborado pela Secretaria de Educação do Estado, observaremos como os corpos dos educadores, dos educandos e dos gestores da escola encontram dificuldades para se implicar nos processos educacionais.

O “corpus” da nossa pesquisa é constituído pelos documentos oficiais apresentados pelo Estado de São Paulo: “Proposta Curricular”, “Proposta Curricular: Educação Física”, “Currículo: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias”, “Gestão do Currículo na Escola: Caderno do Gestor”, “Caderno do Professor”, “Jornal do Aluno”, “Caderno do Aluno” e no endereço eletrônico: “São Paulo Faz Escola”.

Para a Secretaria de Educação Estadual o Currículo elaborado pela nova proposta pretende modificar a maneira como se concebe e se forma a educação. Ele quer garantir que os alunos tenham qualidade na educação recebida em todas as disciplinas da escola. E tem como uma das metas deslocar o educador do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende. Portanto analisamos se isso é possível, se o que existe na cultura é suficiente para tal movimento, ou se novos possíveis precisam ser cultivados.

Dessa forma, em nossa dissertação de mestrado, analisamos a Educação Física e buscamos compreender o suposto deslocamento do lugar daquele que ensina para o lugar daquele que aprende. Retiramos o imaginável deslocar do “Currículo do Estado de São Paulo”, sempre lembrando que o nosso olhar não pretende idealizar a figura do educador,

---

<sup>8</sup> Informação encontrada em <<http://www.educacao.sp.gov.br/projetos/sao-paulo-faz-escola>>.

colocando-o como o único responsável pela educação, até porque, sabemos que o foco sobre a figura do educador pode ser uma estratégia política de mercado.

No primeiro momento vamos descrever, de modo geral, o que ocorreu na educação paulista desde a elaboração do programa “São Paulo Faz Escola”, no ano de 2007 até o ano de 2011. Para tal descrição temos como meio de informação o próprio endereço eletrônico usado pela Secretaria de Educação, o São Paulo Faz Escola<sup>9</sup> e os documentos oficiais.

No segundo, entenderemos quais são os objetivos da “Proposta Curricular do Estado de São Paulo” a partir dos documentos oficiais, sobretudo, naquilo que diz respeito ao currículo, pois este apoia sua eficácia no suposto deslocar do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende.

Por fim, no terceiro momento, vamos apresentar o currículo de Educação Física inserido no eixo de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. As análises de todas essas informações são essenciais para compreendermos o deslocamento daquele que ensina para o lugar daquele que aprende, sem idealizar o educador, entendendo que ele faz parte do contexto político.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo começou a ser elaborada no ano de 2007, com a finalidade de resolver alguns problemas relacionados com o ensino no Estado de São Paulo. Estes fatos são apontados como problema pela Secretaria de Educação. Foi pensada a partir dos resultados do “SARESP” (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), “SAEB” (Sistema de Avaliação da Educação Básica), hoje Prova Brasil, “ENEM” (Exame Nacional do Ensino Médio) e outras avaliações realizadas no ano de 2007. O governo do Estado de São Paulo elaborou algumas metas para o sistema de educação estadual. Uma ação integrada e articulada foi proposta com o objetivo de organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. A Proposta curricular criou uma base de conteúdo comum para toda a rede de ensino estadual.

Em julho de 2007, a nova gestão da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, ao assumir a pasta, elaborou um diagnóstico bastante preciso da Educação no Estado. Dentre todos os itens desse diagnóstico se destacava o desempenho insuficiente dos nossos alunos, crianças e jovens. A partir disso foram traçadas metas para serem alcançadas até o final do ano de 2010. Das 10<sup>10</sup> metas apresentadas como se vê, há em todas elas um profundo respeito com a melhoria da aprendizagem. Esta gestão, bastante marcada com o compromisso de mudar o quadro de desempenho dos alunos da Educação Básica do Estado, envolveu-se em tarefas, em ações e em

---

<sup>9</sup> “São Paulo Faz Escola” <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/HOME/tabid/1208/Default.aspx>>.

<sup>10</sup> No vídeo transcrito não foram citadas as 10 metas.

projetos estruturais bastante significativos para que esse quadro pudesse ser revertido. Surgiu ai então, a necessidade de organizarmos para o Estado de São Paulo uma nova proposta curricular<sup>11</sup>. (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012).

Antes de elaborar a “Proposta Curricular”, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo fez um levantamento junto aos professores, coordenadores e diretores. Tinha como objetivo conseguir relatos de boas experiências de aprendizagem na rede pública de ensino. Foram tomadas, desta forma, duas iniciativas complementares: primeira, foi levantado o acervo documental e técnico pedagógico existente; segunda, realizaram-se consultas aos professores tendo como meta identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes em toda a rede estadual<sup>12</sup>. (PROPOSTA CURRICULAR, 2008).

Fizemos uma pesquisa que foi ao ar no dia 16 de outubro de 2007, buscando experiências significativas dos nossos professores para iluminar esse currículo. Enfim: convocamos educadores que já trabalharam anteriormente na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; convocamos os próprios educadores do Estado representados pela nossa Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Deste grande movimento surgiu a organização de uma nova proposta curricular. É muito importante que se enfatize a perspectiva da organização, porque até então, o que nós tínhamos eram boas experiências curriculares e outras não tão boas assim; escolas com bons desempenhos dos alunos e outras não tão boas assim. Acreditava-se que o dever do poder público era promover uma equidade, nós tínhamos que ter uma referência comum que fosse básica e obrigatória como direito das nossas crianças e jovens poderem ter acesso a ela. Sendo assim, surgiu a ideia da Proposta Curricular que não é uma novidade do ponto de vista dos seus conteúdos, mas da sua organização, da sua referência e de todas as ações que puderam ser desencadeadas. (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012)<sup>13</sup>.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo teve início no mês de fevereiro de 2008, com a distribuição do material denominado Jornal do Aluno. O jornal foi entregue para todos os professores e alunos. Os materiais foram divididos da seguinte forma: 5ª e 6ª séries, 7ª e 8ª séries, 1º ano do ensino médio, e 2º e 3º ano do ensino médio. Os jornais tinham em média 45 páginas.

Eles continham conteúdos de todas as disciplinas oferecidas pelo currículo escolar como: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte, Educação Física, História, Geografia,

---

<sup>11</sup> Vídeo “Proposta Curricular”. <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/HOME/tabid/1208/Default.aspx>>.

<sup>12</sup> Essas informações são encontradas no vídeo “Pesquisa sobre a proposta curricular” no site “São Paulo Faz Escola”.

<sup>13</sup> Vídeo:

“Pesquisa sobre a proposta”.<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/HOME/tabid/1208/Default.aspx>>.

Ciências e Matemática, para o Ensino Fundamental. No Ensino Médio tínhamos: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira, Arte, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Física, Química, Biologia e Matemática.

Segundo o endereço eletrônico do programa São Paulo Faz Escola (2012), durante 42 dias os alunos fizeram uma recuperação pontual das disciplinas de Português e Matemática. No segundo bimestre os conteúdos do Jornal do aluno foram acrescentados ao Caderno do Professor. Depois desse período cerca de 3,6 milhões de estudantes que participaram do projeto foram avaliados. Os que ainda necessitavam de reforço continuaram em processo de recuperação nos turnos opostos ao do ensino normal.

Nós sabíamos que os nossos alunos, crianças e jovens de todas as nossas séries não conseguiam compreender aquilo que liam. Dificilmente tinham estabelecido modelos lógicos matemáticos para compreender não só os textos, mas as próprias propostas que eram feitas de maneiras organizada e estruturada como é o saber escolar. Nós, então, buscamos o recurso no meio do mês de novembro e com muito entusiasmo da equipe já envolvida no currículo, nós fizemos um projeto inédito de recuperação de aprendizagem, de reforço de aprendizagem, totalmente atrelado à proposta curricular, mas que fazia uma ênfase muito grande aos primeiros 42 dias do início do ano letivo de 2008 e que poderiam então concentrar os esforços de professores, de alunos, da equipe gestora em torno das estruturas mais básicas da língua portuguesa, da matemática, para que os nossos alunos futuramente (em seguida) pudessem interagir com mais condições com a nova proposta curricular. Foram organizados materiais na forma de jornais, apoio aos professores na forma de revista, para que os nossos alunos pudessem nesses 42 dias de início da implantação do currículo dedicar-se à reposição dessas estruturas que seria fundamental para a sua interação com o restante da proposta<sup>14</sup>. (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012).

O Caderno do Professor foi distribuído para todo o corpo docente da rede pública de ensino após 42 dias letivos no ano de 2008. Foram divididos em quatro volumes. Um por bimestre para todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio. O material foi elaborado com sequências didáticas e sugestões de trabalho, nas quais o professor pode se basear para desenvolver o conteúdo previsto.

O caderno do professor traz sequências didáticas que são sugestões de trabalho, nas quais o professor pode se basear, contudo, certamente ele inventará outras, para que ele possa desenvolver o conteúdo previsto por bimestre. São quatro cadernos dos professores, organizados por bimestres, com as sequências didáticas sugeridas e elas trazem imbricadas em todas elas uma sugestão de metodologia, de abordagem, de temas e de assuntos de

---

<sup>14</sup> Vídeo:

(Orientação de Estudos) sobre proposta do estado de São Paulo

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/HOME/tabid/1208/Default.aspx>>.

cada umas das disciplinas. Trazem também, maneiras de complementar aquele conhecimento e traziam em 2008, sugestões de trabalho para os alunos levarem para a casa, além de uma bibliografia de referência para o próprio professor. Em 2008 nós tivemos um trabalho intenso para chegar nas mãos dos nossos professores este apoio para a implementação do currículo, para que eles pudessem se sentir mais seguros, com uma base para ser discutida, referenciada, para que pudessem trabalhar com apoios mais significativos.<sup>15</sup> (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012).

A Secretaria de Educação de São Paulo viu como problema o nível insatisfatório dos alunos na avaliação feita pelo “Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo”. O “SARESP” é uma avaliação externa da Educação Básica que vem sendo realizada desde 1996. A partir destes fatos investiu na construção de um novo currículo.

A nova “Proposta Curricular” nasceu com as necessidades percebidas pela Secretaria de Educação, sobretudo, no que se refere ao Sistema de Avaliação do Estado. O SARESP de 2007 e 2008 apresentou inovações e o exame passou a ser a base das ações da gestão da Secretaria da Educação. (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012).

Já no ano de 2007, quando aprontávamos essa primeira proposta curricular para ser discutida com os professores, nós fizemos os ajustes nos nossos sistemas de avaliação. Começamos pelo currículo porque o sistema de avaliação vem sempre atrelado ao currículo e o nosso SARESP tinha muito mais características de avaliação de aprendizagem do que especificamente avaliação de sistemas, nos 11 anos da sua existência. E nós começamos já no ano de 2007, embora o SARESP já tivesse licitado com a empresa vencedora, nós introduzimos algumas inovações para que ele pudesse ser a base de uma série de outras ações de gestão das políticas da secretaria. Nós fizemos itens pré-testados, fizemos provas calibradas, já incluímos no SARESP as mesmas habilidades que têm o SAEB e a PROVA BRASIL, de tal forma que nós possamos falar a mesma linguagem, usamos a mesma gramática do SAEB e a PROVA BRASIL, usamos a mesma métrica (ou seja a mesma régua) da PROVA BRASIL e do SAEB, De tal forma que nós possamos consolidar nossas avaliações também em relação às avaliações nacionais e internacionais<sup>16</sup>. (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012).

O Programa “São Paulo faz Escola” exigiu do professor coordenador uma avaliação da escola em que trabalha. Também perguntou o que ele espera quando assume a função de coordenar o currículo junto aos educadores. Estas informações são encontradas no documento Gestão do Currículo na Escola: Caderno do Gestor (Volume I, 2008). A Secretaria de Educação do Estado pediu uma devolutiva aos professores, aos gestores e aos alunos com o objetivo de obter referências sobre os materiais da “Proposta Curricular”. Na primeira

---

<sup>15</sup> Vídeo: (O Caderno do Professor) sobre proposta do estado de São Paulo  
<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/HOME/tabid/1208/Default.aspx>>

pesquisa sobre o Caderno do Professor, foi possível consultar o corpo docente para aperfeiçoar a “Proposta Curricular” e revisar o material. (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012).

Na posição de pesquisador, percebemos que com estas informações poderemos realizar pesquisas futuras direcionadas para a relação dos professores coordenadores com os educadores, com base no conceito de “cuidado de si”.

Em 2008 nós monitoramos a aplicação dessa Proposta, a partir de cada bimestre os professores e os coordenadores puderam depositar no nosso site São Paulo Faz Escola as suas sugestões de modificação, de ajustes. Elas foram muito significativas para a edição de 2009 que agora já não tem mais o caráter de proposta, ela já é o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, com a participação de todos os professores. Nós tivemos esta metodologia de trabalho porque seria impossível reunir os nossos 200.000 professores para discutir a proposta, por isso optamos, por fazer uma proposta e os professores reagiram a ela de maneira muito significativa. Em 2009 nós tivemos a edição final, já com a contribuição dos professores e pudemos fazer o caderno do aluno a partir deste currículo oficial<sup>17</sup>. (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012).

O que levou o programa “São Paulo Faz Escola” a investir na construção do novo currículo para as escolas da rede estadual, foi o nível satisfatório dos alunos nas avaliações feitas no ano de 2009 e lembrando que a relevância sobre os resultados obtidos perante as provas são da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A partir desse momento a Proposta de Educação se torna o Currículo Oficial do Estado de São Paulo. No mesmo ano, os alunos receberam um material de uso exclusivo, o qual se denominou: Caderno do Aluno. Este novo utensílio do currículo paulista é específico por disciplinas e por bimestre. Foi desenvolvido e entregue aos estudantes de todas as séries. (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012).

O caderno do aluno foi desenvolvido em 2009, cada aluno pode levá-lo para casa, os cadernos são específicos por disciplina e por bimestre. O material é do aluno, descartável, consumível. Pode ser usado pelo aluno como sua referência pessoal identificada, para o aluno ter registros bastante organizados. Facilita o trabalho do professor e, acima de tudo, facilita a aprendizagem dos alunos<sup>18</sup>. (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012).

---

<sup>16</sup> Vídeo: “ SARESP 2008” <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/HOME/tabid/1208/Default.aspx>>.

<sup>17</sup> Vídeo:

“Pesquisa e Revisão do Caderno do Professor”

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/HOME/tabid/1208/Default.aspx>>.

<sup>18</sup> Vídeo “Caderno do Aluno” <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/HOME/tabid/1208/Default.aspx>>.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo observou de forma insatisfatória os resultados obtidos no SARESP até o ano de 2007. Após esse fato fez intervenções na avaliação no ano de 2008. No entanto, no ano seguinte (2009) a avaliação do sistema de educação paulista foi elaborada com base na Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Por meio do endereço eletrônico São Paulo Faz Escola (2012), a Secretaria Estadual nos informou que a participação na avaliação foi recorde: ao todo, 77% dos 2,5 milhões de alunos da rede pública estadual realizaram o exame. Escolas municipais e particulares também participaram. (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012).

O SARESP também avaliou Ciências, Física, Química e Biologia no ano de 2008 e no ano de 2009, avaliará História e Geografia. Enfim, nós consolidamos o nosso sistema de avaliação totalmente atrelado ao currículo. E esta é uma grande inovação, inclusive nossa Proposta de Educação do Estado de São Paulo tem chamado a atenção dos educadores do mundo todo. Porque este atrelamento entre o currículo praticado, anunciado e consolidado para a rede toda e o sistema de avaliação são altamente inovadores, é extremamente criativo, e é isso que permite que os resultados estejam a serviço de uma boa escola de mais qualidade para os nossos alunos. Todo esse movimento gerou uma série de produtos complementares, os relatórios pedagógicos, as referências de avaliação que hoje já estão à disposição dos nossos professores para que eles possam compreender que destes resultados surgem os guias de ação, os guias para melhor formação continuada dos nossos professores para que nós possamos cada vez mais capacitá-los para trabalhar com esse currículo oficial do Estado de São Paulo<sup>19</sup>. (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012).

A Secretaria Estadual de Educação interpretou como positivas as intervenções feitas no sistema educacional paulista nos dois primeiros anos do programa “São Paulo Faz Escola”, sobretudo, com os resultados do SARESP, com as respostas satisfatórias dos educadores e comunidade escolar. Desta forma, o currículo da rede pública estadual foi consolidado.

Para o programa “São Paulo Faz Escola” o “Currículo do Estado de São Paulo” apresenta uma série de inovações em sua estrutura. Ele é referenciado por ter princípios que estão a favor de uma educação de mais qualidade<sup>20</sup>:

Primeiro: o Currículo do Estado de São Paulo está inserido na cultura da qual ele faz parte. Portanto, pretende ser um currículo bastante contextualizado nas práticas, nos valores, nas inovações, nos recursos da cultura na qual ele está inserido. (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012).

---

<sup>19</sup> Vídeo “SARESP 2009” <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/HOME/tabid/1208/Default.aspx>>.

<sup>20</sup> Os princípios fundamentais aparecem no vídeo “Currículo Consolidado” sobre proposta do estado de São Paulo em <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/HOME/tabid/1208/Default.aspx>>.

Segundo: Na opinião dos idealizadores da “Proposta Curricular” tem como base de referências as competências e habilidades. O currículo privilegia uma concepção abrangente da aprendizagem, ou seja, reconhece que informação não é conhecimento e que memória não é inteligência. Desta maneira, o programa “São Paulo Faz Escola” nos esclarece que trabalha com o conceito de aprendizagem mais avançado. Respeita as estruturas de pensamento de crianças e jovens, de tal modo que eles possam desenvolvê-las com a mediação segura dos professores. Usa o conhecimento acumulado em “vinte e um” séculos da história das ciências, da arte, da filosofia para que as crianças desenvolvam as estruturas de inteligência e com elas possam prosseguir aprendendo ao longo da vida.

Terceiro: o Currículo paulista privilegia a atenção às capacidades de aprender e não só para os mecanismos de ensinar. Mas, não desconsidera a importância do ensino. No entanto a função principal exercida nessa inovação curricular é o privilégio da aprendizagem para o aluno, na opinião dos organizadores. (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012).

Na pesquisa refletimos sobre um dos pontos fundamentais do “Currículo do Estado de São Paulo”, que consiste no enfoque dado para as estruturas de aprender. O deslocamento do ensino para a aprendizagem é privilegiado no programa “São Paulo Faz Escola”. Mas nossa dúvida é saber até que ponto o corpo do educando, do educador ou do gestor estão implicados neste deslocamento. Na teoria, é em torno da aprendizagem que são desenvolvidas todas as ações e projetos, inclusive o apoio aos professores e aos gestores. Mas será que temos um terreno fértil, uma cultura preparada para o que foi proposto, para não ser apenas discurso?

Um quarto ponto se destaca para a Secretaria de Educação: o novo Currículo dedicou para os gestores uma atenção especial, ou seja, aos diretores, aos supervisores, aos professores coordenadores das oficinas pedagógicas ou aos professores coordenadores das escolas. Estes sujeitos se viram retratados em sugestões, em artigos, em conteúdos, em pautas específicas. Apareceram de maneira privilegiada no Caderno do gestor, com agendas de trabalho, com sugestões de enfrentamento de problemas, seja na gestão do currículo no âmbito da escola, seja no apoio aos professores na gestão da aprendizagem na sala de aula. Para isso, foi elaborado um conjunto de documentos que se completam e que visam efetivamente apoiar professores, alunos e gestores, na relação com a implantação do currículo.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, após ter implantado o Currículo para as séries do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, também elaborou o Caderno para Orientação de Professores de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

O material foi produzido especialmente para professores de EJA e contém orientações para a utilização dos Cadernos do Professor e do Aluno na Educação de Jovens e Adultos. Roteiros foram desenvolvidos para adequar o conteúdo do ensino regular às especificidades e necessidades dos estudantes desse nível de ensino. (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012).

O currículo do programa “São Paulo Faz Escola” além de desenvolver o material para a EJA, também desenvolveu outros materiais como o Caderno do Professor de Leitura e Produção de Texto e Caderno do Professor de Literatura. Nós sabemos que um dos princípios do Currículo do Estado de São Paulo está atrelado ao desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita dos alunos. Tal fato nós encontramos de forma clara no documento da apresentação da Proposta Curricular, no item IV que tem como título: “Prioridade para a competência de leitura e escrita”.

Foram produzidos dois cadernos de leituras e produção de textos. Eles vieram acompanhados por três DVDs, com leituras dramáticas e documentários da “TV Escola”. Servem para dar suporte ao trabalho do professor de Leitura e Produção de Texto em sala de aula e ajudam no trabalho conjunto com os alunos do Ensino Fundamental. Havia necessidade de um material que auxiliasse o ensino de Literatura e estes foram desenvolvidos com base nos acervos disponíveis nas escolas. Os materiais dão apoio ao trabalho dos professores de Língua Portuguesa e Literatura junto aos alunos do Ensino Médio. (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012).

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo criou também o website que apoiou a implantação do Currículo no Estado. Nele reuniu todo o acervo do “Programa São Paulo Faz Escola”. Foram desenvolvidos 509 vídeos e roteiros com sugestões de atividades que hoje estão disponíveis para todos os professores coordenadores e docentes das escolas estaduais<sup>21</sup>.

No ano de 2011, com o Currículo (2010) consolidado o programa “São Paulo Faz Escola” atualizou o Caderno do Aluno em todas as disciplinas. O primeiro exemplar do material havia sido publicado em 2009.

Nestas passagens é possível nos situarmos formalmente sobre os caminhos percorridos pela Secretaria de Educação Estadual Paulista nestes quatro anos de Currículo, desde a “Proposta de Educação” apresentada pela Secretaria de Educação em 2008, até a Consolidação do “Currículo” em 2010, que perdura até o presente momento<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Vídeos disponíveis em:

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/apoiocurriculo/Videos/tabid/1434/Default.aspx>>

<sup>22</sup> Estamos no ano de 2012.

Sabemos que o “Programa São Paulo Faz Escola” surgiu a partir de problemas encontrados em avaliações, nas quais os alunos das escolas paulistas tiveram nível insatisfatório, segundo a Secretaria Estadual de Educação. O referencial usado para o Estado de São Paulo classificar o desempenho dos alunos são os padrões nacionais e internacionais estabelecidos para a educação.

A “Proposta Curricular” visa mudanças na educação com intuito de construir um currículo que privilegie a aprendizagem em relação ao ensino; num ambiente em que a escola também aprende; com competências como referências; com prioridade para a competência de leitura e escrita; articulando as competências para aprender e articulando com o mundo do trabalho. (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012).

Temos um vasto número de informações coletadas através dos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado e pelo endereço eletrônico oficial do programa “São Paulo Faz Escola”. Porém, cabe lembrar que é possível fazer críticas e sugestões se analisarmos alguns pontos do Currículo do Estado de São Paulo. Ao darmos continuidade na pesquisa, vamos analisar os dilemas do currículo. Será que o currículo consegue deslocar o educador do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende? E para tal análise vamos tentar compreender o que a Educação Física tem de pertinente neste contexto. Será que o corpo implicado não faz parte apenas de um discurso?

## **1.2 Princípios do Currículo do Estado de São Paulo**

Após apresentarmos o programa “São Paulo Faz Escola” e como ele foi se constituindo desde a sua implantação, agora mostraremos as concepções do “Currículo do Estado de São Paulo”, descreveremos os princípios centrais dele a partir do olhar da “Secretaria de Educação do Estado”. Levantamos alguns pontos, mas estes só com o objetivo de dialogar com os documentos oficiais, lembrando que nossas opiniões, na figura de pesquisadores, não são iguais às descritas pelos idealizadores do Currículo (2010).

No ano de 2007 a “Secretaria da Educação do Estado de São Paulo” lançou o programa “São Paulo Faz Escola” e ele foi implantado nas escolas no ano de 2008. A proposta era composta por uma série de documentos. Um destes lançados na época foi a “Proposta Curricular do Estado de São Paulo”<sup>23</sup> e ela dizia o seguinte:

---

<sup>23</sup> Este documento também foi distribuído por disciplina no ano de 2008. Exemplo: “Proposta Curricular: Educação Física”.

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura, de articulação de competências e de conteúdos disciplinares. (PROPOSTA CURRICULAR, 2008, p.03).

As avaliações sobre a “Proposta Curricular” foram interpretadas de maneira positiva pela Secretaria de Educação do Estado. Sendo assim, no ano de 2010, o “Currículo do Estado de São Paulo” já estava consolidado. Após a oficialização, os educadores da rede estadual paulista receberam um novo documento: o Currículo do Estado de São Paulo<sup>24</sup>. Este material apresentava algumas alterações quando comparado com a “Proposta Curricular”. Porém, o conteúdo continuou praticamente o mesmo, com algumas mudanças básicas, como na nomenclatura de “séries” para “anos”. Mas, a diferença mais significativa talvez tenha sido a troca do Secretário de Educação do Estado de São Paulo<sup>25</sup>, até porque o documento nos pareceu mais uma reedição atualizada.

O Currículo do Estado de São Paulo tem como meta conseguir um modelo de Educação que esteja à altura dos desafios contemporâneos. Neste currículo é indispensável que o jovem tenha acesso ao conhecimento e aos bens culturais. Sobretudo para que os sujeitos não sejam excluídos do mundo das tecnologias de comunicação. No mesmo, acredita-se que a inclusão se dá pela qualidade da educação recebida e isso se torna um desafio indispensável. Sobretudo, porque cada vez mais a escola recebe uma camada da população que antes não tinha acesso ao conhecimento (CURRÍCULO, 2010).

[...] o Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem como princípios centrais: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho. (CURRÍCULO, 2010, p. 10).

Nas linhas seguintes apresentamos, com as lentes da “Secretaria de Educação do Estado”, a visão sobre os seis princípios básicos para a Educação Paulista. Mas, isso não

---

<sup>24</sup> O documento foi reformulado e recebeu um novo título, agora não é mais distribuído por disciplinas, mas sim por área. Exemplo: “Currículo: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias”.

<sup>25</sup> “Maria Helena Guimarães de Castro” deu lugar para “Paulo Renato Souza”.

significa que esta seja nossa opinião, o que queremos neste momento é apresentar o Currículo (2010). Portanto, intervenções serão pontuadas.

“Uma Escola que também aprende”<sup>26</sup>: o primeiro princípio central do “Currículo do Estado de São Paulo”, tem como objetivo mudar o modo como a escola trabalha suas práticas educativas. Dessa maneira, não apenas os alunos, mas professores, gestores e a própria instituição escolar terão que estar abertos para aprender. Isso muda radicalmente a concepção da escola que ensina para instituição que também aprende a ensinar. (CURRÍCULO, 2010).

Quando apresentamos o princípio central “Uma Escola que também aprende”, nós estamos tocando em um ponto crucial do Currículo (2010). Até mesmo porque ele faz parte da questão central de nosso estudo. Na figura de pesquisadores, descrevemos algumas questões sobre alguns dilemas da escola para que seja possível pensar no deslocar do lugar de quem ensina para o lugar daquele que aprende. Portanto: O que se pode aprender dentro da escola fazendo com que o corpo do educador, do educando e do gestor escolar se implique no deslocamento do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende? Qual disciplina pode ajudar o corpo a se implicar na aprendizagem? Como fazer com que o deslocamento não se aplique apenas na teoria? Será que existe alguma fórmula que possa ser sugerida para despertar no educando a vontade de aprender? Quais cuidados os educadores devem ter para conseguirem se deslocar de uma cultura do ensino para a da aprendizagem? Como os gestores e professores podem estabelecer uma relação de poder com os outros de modo saudável? Sobretudo transformando-a em relação de autoridade, mas não em autoritarismo? Como criar um espaço físico escolar que leve em conta as necessidades de aprendizagem dos alunos? Como criar um ambiente favorável para as “práticas de liberdade”? Como criar uma cultura que possibilite pensar essas perguntas de modo real e uma política que multiplique os possíveis?

Os desafios citados são pertinentes quando pensamos a educação, por esse motivo, na terceira parte desta pesquisa vamos descrever nossas inquietações sobre esses questionamentos. Isso, porque já teremos elaborado uma relação mais profunda com os conceitos que utilizaremos na segunda parte da pesquisa. Desta forma podemos formular nossas reflexões entre o currículo paulista e o referencial teórico.

“O currículo como espaço de cultura”<sup>27</sup>: o segundo princípio norteador do Currículo (2010) que apresentamos nesta pesquisa, foi posto como a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista. Ele pretende transferir o que existe na cultura, nas ciências e

---

<sup>26</sup> 1º princípio do Currículo (2010) no programa “São Paulo Faz Escola”.

<sup>27</sup> 2º princípio do Currículo (2010) no programa “São Paulo Faz Escola”.

nas artes para as situações de aprendizagem, mas dando sentido para os alunos no ambiente escolar. (CURRÍCULO, 2010).

Precisamos entender que as atividades “extraclasse” não são “extracurriculares” quando se deseja articular cultura e conhecimento. Nesse sentido, todas as atividades da escola são curriculares; caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar. Se não rompermos essa dissociação entre cultura e conhecimento não conectaremos o currículo à vida – e seguiremos alojando na escola uma miríade de atividades “culturais” que mais dispersam e confundem do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos. (CURRÍCULO, 2010, p. 11).

Estando na figura de pesquisadores, entendemos que estamos inseridos em uma cultura em que são desprivilegiadas as disciplinas que não expressam os conteúdos com finalidade estritamente ligada ao conhecimento. Podemos considerar a Educação Física como sendo uma delas. Esta área está posta na cultura como algo relacionado com a eficácia ou ao ócio. Porém, como pensar em uma Educação Física vinculada com práticas que possam contribuir para que o educador consiga se deslocar do lugar de quem ensina e vá para aquele lugar de quem aprende? Ela pode ter cuidado com o corpo implicado? Como a disciplina poderia contribuir para o “cuidado de si”? Será que a Educação Física é bem aproveitada no currículo escolar? As perguntas são pertinentes para pensarmos uma mudança cultural na escola e uma política que multiplica os possíveis.

“As competências como referências”<sup>28</sup>: o currículo promotor de competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Dessa forma, a atuação dos educadores, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem são aspectos que não se separam e vão formar uma totalidade. Acredita-se que a partir das competências aprendidas na escola os alunos poderão enfrentar problemas da vida e criar múltiplas possibilidades de solução. (CURRÍCULO, 2010).

“Prioridade para a competência de leitura e escrita”<sup>29</sup>: em uma cultura letrada como a nossa, a competência de ler e escrever tem sido um papel fundamental à vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania. Dessa forma, as leituras e as produções de textos ultrapassam os limites da escola. O conhecimento da língua materna tem um destaque especial porque é o pré-requisito para aprender todas as disciplinas escolares e isso

---

<sup>28</sup> 3º princípio do Currículo (2010) no programa “São Paulo Faz Escola” .

<sup>29</sup> 4º princípio do Currículo (2010) no programa “São Paulo Faz Escola” .

se reflete fora da escola. Sendo assim, a leitura e a escrita são fundamentais na escola, no trabalho e nas relações interpessoais. (CURRÍCULO, 2010).

Na contemporaneidade entendemos como é fundamental que a criança saia da escola com a competência de leitura e escrita refinada. As habilidades referidas são importantes para que os sujeitos consigam viver nas sociedades do século XXI. Porém, cabe perguntarmos se a relação com as competências de leitura e escrita conseguem se encaixar de forma adequada com a aprendizagem, isso porque, elas podem se configurar aos moldes das práticas de ensino. Temos em vista que a preferência pela leitura e a escrita acaba sendo delicada e pode não se relacionar de forma adequada com a aprendizagem, se a escola supervalorizar tais habilidades perante as outras. Dessa forma, o educando pode deixar de vivenciar outros possíveis na escola.

Entretanto levantamos uma questão sobre a nossa cultura: podemos dizer que o corpo não está sendo levado a sério na relação com a leitura e com a escrita. Isso se justifica porque há dificuldade de ler e escrever de corpo implicado. Desse modo, torna-se fundamental pensarmos que a Educação Física não está ajudando o educando a ter uma relação saudável com o corpo.

“A articulação das competências para aprender”<sup>30</sup>: o currículo adota as mesmas competências que foram formuladas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2008. São estas:

Dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.

Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (Currículo, 2012, p. 19).

“Articulação com o mundo do trabalho”<sup>31</sup>: tem relação com a comunicação escrita, com a comunicação oral, desta maneira, o domínio das linguagens é mais do que saber ler a

<sup>30</sup> 5º princípio do Currículo (2010) no programa “São Paulo Faz Escola”.

<sup>31</sup> 6º princípio do Currículo (2010) no programa “São Paulo Faz Escola”.

língua portuguesa. Portanto, saber ler uma tabela, um texto escrito, uma designação química ou geográfica, identificar uma manifestação artística, são competências essenciais para o mundo do trabalho. Aprender a se relacionar com as linguagens qualifica o jovem para o trabalho (CURRÍCULO, 2010).

O programa “São Paulo Faz Escola” tem como objetivo alcançar algumas soluções para a educação e resultados melhores nas avaliações com os seis princípios básicos do currículo: “Uma escola que também aprende”, “Currículo como espaço de cultura”, “As competências como referência”, “Prioridade para a competência de leitura e escrita”, “Articulação das competências para aprender” e “Articulação com o mundo do trabalho”. Observamos que a “Proposta de Educação do Estado de São Paulo” foi elaborada com os mesmos padrões encontrados no relatório da UNESCO.

Na obra “Educação: Um tesouro a descobrir”<sup>32</sup> há quatro princípios que se assemelham muito com os seis do currículo paulista: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”. Entretanto, aprofundamo-nos melhor sobre a relação do Currículo (2010) com o relatório da UNESCO no terceiro capítulo da pesquisa. Porém, cabe refletirmos por qual motivo a educação paulista segue os mesmos princípios da UNESCO.

Sabemos que os problemas com a escola não afetam só o Estado de São Paulo, mas de modo geral, todo o sistema mundial de educação procura respostas para os desafios escolares. O Brasil pode ser dado como um exemplo instigante na busca por respostas à melhoria da educação, sobretudo, por conta da sua pluralidade cultural. Porém, de forma mais específica, pensamos apenas nas diferenças culturais do Estado de São Paulo. Será que o processo de construção de uma proposta escolar pode ser vista como “algo dado” ou como um “currículo único”? De que forma os educadores se preparam para enfrentar as dificuldades diárias nas escolas? Como possibilitar o movimento de pensamento e do corpo dentro do ambiente escolar? Tem como escapar dos “mecanismos de controle” sobre o corpo quando ele aparece no núcleo da organização educacional?

---

<sup>32</sup> Relatório para a UNESCO para a Comissão sobre a educação para o século XXI. Presidido por Jacques Delors.

### 1.3 Educação Física: Linguagens Códigos e suas Tecnologias

Apresentamos as “concepções do currículo” do Estado de São Paulo anteriormente, sobretudo, com os seis princípios básicos. Mas, agora descreveremos de modo específico a disciplina de Educação Física, ela aparece na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” no “Currículo do Estado de São Paulo”.

Temos como objetivo mostrar nesta parte alguns pontos do programa “São Paulo Faz Escola”, mas dialogaremos com ele em mais partes, como no final do capítulo, onde apresentamos um texto mais solto e já com algumas de nossas opiniões bem mais elaboradas. Contudo, vamos dar ênfase, nos próximos parágrafos, para um conceito muito importante para a nossa pesquisa, o qual se relaciona com o movimento das ideias, com o deslocar do corpo.

O “Currículo do Estado de São Paulo” se organizou dividindo-se em quatro grandes áreas que englobam todas as disciplinas da escola. São elas: “Ciências Naturais e suas tecnologias”, “Matemática e as áreas do conhecimento”, “Ciências humanas e suas tecnologias” e por fim a área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”. A área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” no Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio compreende as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2006), a linguagem é a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (CURRÍCULO, 2010, p. 25).

Sabemos que o homem desenvolve a capacidade de entender e interpretar o mundo pela linguagem. Portanto, na medida em que os sujeitos conseguem se tornar mais competentes nos domínios das múltiplas linguagens, eles podem conhecer a si mesmos e a cultura dos lugares onde vivem. Essas colocações estão presentes no Currículo (2010). Neste, há várias formas de conhecimentos relacionados com a linguagem: conhecimento linguístico, musical, corporal, conhecimento gestual; conhecimento das imagens, do espaço e de formas.

O Estado de São Paulo pretende mudar o modo como as disciplinas são examinadas e ensinadas, com isso, quer criar um modelo de aprendizagem em que o aluno seja cidadão e tenha possibilidade de inserção na sociedade e uma relação melhor com o meio ambiente.

(CURRÍCULO, 2010). Na teoria o Currículo (2010) não admite que os conteúdos sejam sem significado, mas será que eles fazem sentido para a cultura onde foram inseridos?

Utilizar-se da linguagem é saber colocar-se como agente do processo de produção/recepção. É também entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associando-os aos conhecimentos científicos e às outras linguagens que lhes dão suporte. (CURRÍCULO, 2010, p. 25).

Desse modo, o ser humano utiliza a linguagem para a produção de toda forma de cultura, no espaço onde ele habita. O termo cultura entendido de maneira ampla não se restringe ao erudito, como muitas vezes se entende. A linguagem é fundamental para conseguirmos nos relacionar com os outros e com o mundo. Nestes processos de relações acumulamos um grande acervo histórico que compõe nosso meio. Deste conjunto podemos cultivar o que foi produzido anteriormente pelas gerações passadas e, ao mesmo tempo, criar novos modos de vida para as gerações futuras (CURRÍCULO, 2010).

No ensino de Educação Física é fundamental compreender o sujeito mergulhado em diferentes realidades culturais nas quais não se dissociam corpo, movimento e intencionalidade. Seu estudo não se reduz mais ao condicionamento físico e ao esporte, quando praticados de maneira inconsciente ou mecânica. O aluno deve não só vivenciar, experimentar, valorizar e apreciar os benefícios advindos da cultura de movimento e deles desfrutar, mas também perceber e compreender os sentidos e significados das suas diversas manifestações na sociedade contemporânea. (CURRÍCULO, 2010, p. 26).

Para o Currículo (2010) o programa “São Paulo Faz Escola” deseja que os alunos tenham mais facilidade para aprender. Com isso, visa proporcionar uma aprendizagem em que os conteúdos tenham sentido para o educando. Nada que o aluno for aprender deve aparecer separado do contexto da sociedade. Também não é interessante que seja desvinculado das condições de produção do conhecimento e da relação do sujeito com o outro. Desta maneira se apresentam três níveis de contextualização:

A contextualização **sincrônica**, que ocorre num mesmo tempo, analisa o objeto em relação à época e à sociedade que o gerou. Quais foram as condições e as razões de sua produção? De que maneira ele foi recebido em sua época? Como se deu o acesso a esse objeto? Quais as condições sociais, econômicas e culturais de sua produção e recepção? Como um mesmo objeto foi apropriado por grupos sociais diferentes? (CURRÍCULO, 2010, p. 27).

A contextualização **diacrônica**, que ocorre através do tempo, considera o objeto cultural no eixo do tempo. De que maneira aquela obra, aquela ideia,

aquela teoria se inscrevem na história da Cultura, da Arte e das ideias? Como certa obra, por exemplo, foi apropriada por outros autores em períodos posteriores? De que maneira ela se apropriou de objetos culturais de épocas anteriores a ela própria? (CURRÍCULO, 2010, p. 27).

A contextualização **interativa**, que permite relacionar o objeto cultural com o universo específico do aluno. Como ele é visto hoje? Que tipo de interesse ele ainda desperta? Quais as características desse objeto que fazem com que ele ainda seja estudado, apreciado ou valorizado? (CURRÍCULO, 2010, p. 27).

No Currículo (2010) a questão da contextualização apontada acima, se remete à reflexão sobre a “intertextualidade” e a “interdisciplinaridade”<sup>33</sup>. Duas perguntas são levantadas: Como cada objeto cultural se relaciona com outros objetos culturais? De que forma uma mesma ideia, o mesmo sentimento e a mesma informação são vistos por diferentes linguagens? As novas tecnologias de informação, os CD-ROMs, as páginas de internet e outras expressões artísticas são interessantes para serem pensadas nestes contextos, assim como outras formas de linguagem como a pintura, fotos, esculturas, músicas, filmes, etc.

A construção do conhecimento humano, o desenvolvimento das artes, da ciência, da filosofia e da religião foram possíveis graças à linguagem que permeia a construção de todas as atividades do homem. Não apenas a representação do mundo, da realidade física e social, mas também a formação da consciência individual, a regulação dos pensamentos e da ação, próprios ou alheios, ocorrem na e pela linguagem. (CURRÍCULO, 2010, p. 27).

O “Currículo do Estado de São Paulo” descreve que o conhecimento, artes, filosofia, religião, a formação da consciência, os pensamentos, fazem parte das linguagens. Ao dialogarmos com o Currículo (2010), acreditamos que ele poderia priorizar o corpo implicado com mais atenção. Até porque a Educação Física foi colocada na área de “Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias” por causa da linguagem corporal que integra o conceito de “cultura de movimento”. Porém, o corpo também possibilita o contato com todas as outras linguagens, portanto, será que podem existir formas de aprendizagem com a contribuição da Educação Física, as quais considerariam o corpo implicado como fator principal?

Um corpo com dor, desnutrido, com problemas afetivos, doente, consegue aprender? Nesta pesquisa não separamos o corpo da mente, trabalhamos com o corpo implicado. Portanto, não usamos o discurso que o conhecimento é fruto da mente e se separa do corpo.

---

<sup>33</sup> Estão postas no documento Currículo (2010).

Somos corpo, os seres humanos são corpos que desenvolveram cultura, linguagem e a capacidade de criar a sociedade.

Toda a nossa relação com a cultura e as várias formas de sentido dadas para as nossas vidas, fazem parte da infinidade de códigos criados para viver a maior fábula existente, a vida.

Quando os sujeitos sabem que a única certeza (consciente ou não) em vida é a morte, eles criam as mais variadas formas de sentido para a sua existência. Uns dizem que isso é fruto da cultura, mas outros acreditam que os sentidos não são explicáveis. Desta maneira, a vida pode ter vários legados para os sujeitos: acumular capital e viver para consumir o que é produzido pelo mercado; estar na terra em um corpo e depois viver no paraíso como alma; viver de modo sereno em um corpo para se tornar parte do universo após atingir o estado de plenitude; ser construído pelas matérias da terra e ao morrer fazer parte dela novamente; produzir história; produzir ciência; ter filhos; fazer da vida uma obra de arte, entre outros possíveis.

No entanto, podemos observar que todas essas formas de sentidos tiveram relação com o corpo, mesmo que o corpo seja visto apenas como objeto de consumo ou passagem para outra dimensão.

Desta forma, quando olhamos o ambiente escolar e as disciplinas do currículo, perguntamo-nos: qual área do conhecimento tem melhor condição para proporcionar o “cuidado com o corpo implicado”? Podemos citar duas áreas: Educação Física e Artes, mas cabe salientar como elas são apagadas perante a sociedade. Por que ambas não têm prestígio social e nas escolas são vistas em segundo plano? Quais os mecanismos que estão colocando ambas em estado inferior perante as outras áreas?

Acreditamos que a Educação Física é importante para a educação, porém vem sendo descartada na escola. No entanto não é só a escola que descarta essa disciplina e o corpo, mas a sociedade em um todo vem se organizando de modo que ignora ambos.

Vivemos um período de cultura do “intelectualismo sem corpo” no âmbito do conhecimento. Sobretudo, por causa do controle que o mercado exerce sobre o corpo. Ele está produzindo o “corpo empresário”, dessa forma, o sujeito organiza sua vida como se fosse uma empresa.<sup>34</sup> As formas de controlar o corpo têm relação com as políticas, sobretudo como elas foram organizando as instituições e as regulações para a vida. Os modelos arquitetônicos da prisão e da fábrica passaram a administrar o tempo e os corpos para que eles se adéquem à lógica do mercado. Foucault chamou isso de “Biopolítica”.

---

<sup>34</sup> Tese de Aldo Ambrózio.

O Currículo do Estado de São Paulo ao trabalhar com a disciplina de Educação Física, segue uma concepção denominada como “cultura de movimento”.

Assistimos, desde as últimas décadas do século passado, à ascensão da cultura corporal e esportiva (que denominaremos, de maneira mais ampla, “cultura de movimento”) como um dos fenômenos mais importantes nos meios de comunicação de massa e na economia mundial. (CURRÍCULO, 2010, p. 179).

Os autores<sup>35</sup> que elaboraram os conteúdos do Currículo (2010) na disciplina de Educação Física têm uma forte preocupação com as questões de consumo e com os meios de comunicação de massa. Por isso, descrevem que os conteúdos da disciplina como: esporte, dança, luta, ginástica e exercícios físicos são vítimas da mídia em geral. Para eles, os meios de comunicação têm visto os conteúdos da Educação Física apenas como uma área da saúde do corpo físico, pelos aspectos fisiológicos, vinculado ao discurso médico. Também ao discurso estético corporal da moda, que segue à busca de uma homogeneização de um padrão de beleza.

No Currículo (2010) de Educação Física se aponta o pequeno percentual da população que tem acesso às práticas de atividades físicas: o estilo de vida gerado pelas novas condições sociais e econômicas, o crescimento sem controle das cidades, o consumismo, desemprego e informatização, automatização do trabalho, deterioração dos espaços públicos de lazer e a violência, são algumas das justificativas. Também mostra que o resultado dessa organização social contemporânea reforça o sedentarismo e o recolhimento aos espaços privados. Sobretudo, com atividades de lazer em casa, ou passeios nos “shopping centers” etc. Ao mesmo tempo, os jovens revelam interesse por certas manifestações da “cultura de movimento” como: a capoeira, *hip-hop*, artes marciais, *skate*, musculação, etc. Todavia, os interesses pelas atividades são reflexos das condições sócio-econômicas e culturais, variando por grupo. O jovem de elite pode ter acesso ao jogo de golfe, enquanto um garoto de outra camada social nem sabe o que é a modalidade golfe. Porém, isso é cultural, mas não se restringe só à cultura, de maneira que se construiu nela o estereótipo de que o golfe é jogo para ricos, sobretudo pelos grandes valores econômicos que se necessita disponibilizar para praticar a atividade.

Um menino que faz atividades físicas fora da escola, muitas vezes não encontra sentido para estas práticas dentro do ambiente escolar. Por isso, é importante compreender as

culturas dos jovens, até porque tem havido uma dissociação entre a vida dos jovens e a vida na escola.

É no bojo dessa dinâmica cultural que a finalidade da Educação Física deve ser repensada, com a correspondente transformação em sua ação educativa. A transformação a que nos referimos não pretende negar a tradição da área construída pelos professores, mas ampliar e qualificar suas possibilidades de atuação. (CURRÍCULO, 2010, p. 179).

Encontramos na disciplina de Educação Física um forte privilegio para o enfoque cultural no Currículo do Estado. Ele considera as manifestações vivenciadas pelos alunos, nos diferentes contextos e nas mais variadas ações. Desta forma a Educação Física aparece como sendo a disciplina que deve tratar pedagogicamente de conteúdos culturais do “movimentar-se” humano, justificando-se que isso é importante porque o ser humano foi construindo durante milhões de anos os conhecimentos ligados ao uso do corpo e ao seu movimentar-se (CURRÍCULO, 2010).

No programa “São Paulo Faz Escola” a Educação Física trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, expressando-se pelos jogos, ginástica, danças, lutas esportes etc. Contudo, as variações dos fenômenos humanos relacionados ao corpo e ao “movimentar-se” são ainda mais importantes quando se pensa na pluralidade dos modos de viver contemporâneos. (CURRÍCULO, 2010).

O modelo do Currículo (2010) contraria o modelo da Educação Física das ciências naturais que padronizava as relações com o corpo. Por este motivo, o Currículo paulista tenta trazer essa nova relação de sentido ao “movimentar-se” humano, junto com o contexto onde ele ocorre e as intencionalidades dos sujeitos envolvidos na ação. Isso desvincula a Educação Física da análise do movimento apenas como expressão biológica, de ação mecânica, semelhante em qualquer lugar, em qualquer época e para qualquer sujeito. (CURRÍCULO, 2010).

No Currículo (2010) o ensino de Educação Física Escolar parte do variado repertório de conhecimentos que os alunos já possuem sobre as várias manifestações corporais de movimento e busca ampliá-los, aprofundá-los, qualificá-los criticamente. Dessa maneira espera-se que o aluno pense e modifique-se. Isso deve ocorrer durante e após a sua escolarização. Portanto espera-se que durante toda a vida o sujeito seja parte integrante da

---

<sup>35</sup> O currículo de Educação Física e das diversas áreas foram organizados por grupos de pesquisadores das disciplinas específicas.

cultura do “movimentar-se”. que tem sido denominada como “cultura de movimento”. (CURRÍCULO, 2010).

Para destacar o fato de que se trata de sujeitos que se movimentam em contextos concretos, com significações e intencionalidades, tem-se utilizado a expressão “Se-Movimentar”. O “Se”, propositadamente colocado antes do verbo, enfatiza o fato de que o sujeito (aluno) é autor dos próprios movimentos, que estão carregados de suas emoções, desejos e possibilidades, não resultando apenas de referências externas, como as técnicas esportivas, por exemplo. Estamos nos referindo ao movimento próprio de cada aluno. Por isso, um aluno pode gostar de movimentar-se em certo contexto, mas não em outro, embora os movimentos/gestos possam ser os mesmos (por exemplo, dançar). (CURRÍCULO, 2010, p. 181).

Para o Currículo (2010) “se movimentar” pode se definir como a expressão individual ou grupal da “cultura de movimento”. Portanto, é a relação que o sujeito tem com a cultura adquirida no seu repertório de vida. Isso não se separa dos vínculos socioculturais e dos desejos.

O que deveria ser aprendido/aprendido por parte dos alunos da Educação Física são as manifestações, os significados/sentidos, os fundamentos e critérios da cultura de movimento de nossos dias – ou seja, sua apropriação crítica. Por cultura de movimento entende-se o conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e reproduzem dinamicamente nos jogos, nos esportes, nas danças e atividades rítmicas, nas lutas, nas ginásticas etc., os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem o Se-Movimentar dos sujeitos, base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros. (CURRÍCULO, 2010, p. 181).

Destacamos nos parágrafos anteriores a área de Educação Física no Currículo (2010), fizemos a apresentação do conceito base da disciplina na rede estadual. Em algumas partes dialogamos com o texto, e no final desse capítulo apontaremos alguns aspectos importantes para a nossa pesquisa. Desse modo, analisamos pontos fundamentais sobre o programa “São Paulo Faz Escola” com uma escrita que se abre para os movimentos. Isso não significa que estamos de acordo com o que foi implantado pela “Secretaria de Educação do Estado de São Paulo” e nem em total discordância, mas que estamos propondo algo que avança o conceito de “cultura de movimento”, sobretudo para dar outra interpretação para o termo “deslocar”.

Entendemos como a “cultura de movimento” apresenta seus conteúdos no currículo de Educação Física, pautada por uma relação com a cultura e o movimentar-se. Tendo em vista que o conceito tem uma relação de respeito pelo movimento nos diferentes contextos sociais, econômicos e compreende os diversos sujeitos, nas variadas atividades culturais do

movimentar-se humano, expressadas por: jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes, etc. Mas não vamos representar este conceito em nossa pesquisa, porque no terceiro capítulo analisamos como a Educação Física Escolar pode ter avanços diante do que está posto no Currículo do Estado de São Paulo. Porém antes, no segundo capítulo, estudamos como o filósofo Michel Foucault construiu seu repertório teórico até chegar ao conceito de “cuidado de si”. Desta forma, explicamos a relação com o “cuidado de si” que a Educação Física pode ser capaz de criar, quando relacionamos a disciplina com as práticas de “cuidado com o corpo implicado”. Descrevemos como poderia ser construído o princípio do “cuidado com o sujeito” na Educação Física Escolar.

Nossas análises apontam que este cuidado pode ir além dos aspectos culturais da “cultura de movimento”. Portanto, percebemos que o “cuidado de si” contribui para o “Currículo do Estado de São Paulo”. Portanto, as “práticas de si” podem superar o que conhecemos como “cultura de movimento” e tal deslocar nós conceituamos com um trocadilho entendido como “movimento da cultura”.

O “movimento da cultura” é uma prática que se enquadra na questão do deslocar do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende. Esse modo de “cuidado de si”, que a Educação Física pode proporcionar relaciona-se com as mudanças culturais. Portanto, sabemos que a cultura dificulta o deslocar do lugar de quem ensina para o de quem aprende, justamente porque a cultura está no corpo, é o corpo que enraíza a cultura, e é no corpo que pode ocorrer o “movimento da cultura”.

No corpo se estabelecem as relações de poder, ele é capaz de aprender, tem sentimento, tem preguiça, chora, adoce. Pelo corpo o sujeito se insere na cultura e na linguagem. Contudo ambas são vividas pelo corpo.

No próximo capítulo analisamos como o “cuidado de si” se remeteu aos elementos políticos, éticos e estéticos na Grécia antiga. Também como o corpo foi se movendo nos últimos “vinte e cinco” séculos. Percebemos que o “movimento da cultura” pode deslocar o corpo na política, na ética, na estética, ajudando o sujeito a mudar a cultura e ampliar as possibilidades de práticas de liberdade, equilibrando as relações de poder. Dessa forma o “movimento da cultura” vai além da “cultura de movimento”, ele se apresenta como política, ética e estética.

Lembramos que não se trata de descartar os conteúdos da Educação Física como jogos, ginásticas, danças, lutas, esportes etc, mas dar outra interpretação para as práticas corporais na escola, portanto, acreditamos que as mudanças passam pelo corpo. A área que pode mudar o conceito de corpo na escola é a Educação Física. Sendo assim, damos outra

definição para a disciplina e para a organização do Currículo escolar, sobretudo, nos direcionamos para uma reformulação da formação dos sujeitos e da cultura.

Aparecem de forma relevante nesta primeira parte da pesquisa alguns temas que pretendemos descrever com mais aprofundamento na terceira parte deste trabalho. O primeiro tema que podemos destacar se relaciona com a organização de um currículo que se preocupa com as avaliações externas. Isso nos leva a pensar quais são os mecanismos que ditam o rumo da educação.

O fato de a Proposta Curricular não apresentar grandes inovações, no ponto de vista dos conteúdos, mas sim no organizacional, como encontramos em destaque no vídeo “Pesquisa sobre a Proposta”, mostra-nos o tripé da suposta eficácia do currículo: “currículo único”; “sistema de avaliação externo” e “controle do professor”.

A suposta eficácia parece ser sustentada pela forma de controle operada pelo mercado. Isso significa que existem mecanismos que impossibilitam os movimentos dos corpos e dos pensamentos na escola:

“Currículo único”: entendemos como uma forma política de mercado para padronizar os pensamentos de todos os sujeitos do meio educacional. Sobretudo, para que pensem da mesma forma, até porque o currículo único segue a lógica internacional de educação atrelada ao sucesso econômico. Por isso interpretamos que essa política educacional não passa de administração de corpos operada pelo mercado. Além do mais, o suposto sucesso pode gerar benefícios partidários.

“Sistema de avaliação externo”: interpretamos que estas avaliações têm sido implantadas para que o mercado possa ter informações e ditar regras para os sistemas de ensino mundial. Um exemplo é o livro “A vantagem acadêmica em Cuba” onde Martin Carnoy sistematiza um modelo de educação para o sucesso.

“Controle do professor”: para ensinar, o educador tinha que fazer pesquisas e neste processo construía a sua própria base de conhecimentos e críticas. Contudo, os conteúdos prontos podem impedir os movimentos dos pensamentos, deixando que os professores não percebam o sentido ideológico que favorece o mercado, fato que ocorre com o material do Estado de São Paulo, o Caderno do Professor.

A concretização do “currículo único”, do “sistema de avaliação externo” e do “controle do professor” é respaldada pelo material recebido pela gestão escolar: “Caderno do Gestor”. Desse modo, o documento é o responsável pelo controle exercido dentro do ambiente escolar e fora pelas instituições que administram a escola. O professor gestor foi posto como

um “agente de controle”. Ele será o responsável pelo tripé da suposta eficácia do Currículo do Estado de São Paulo.

Desta forma, cabe reforçar que a relação do sujeito com o “cuidado de si” é diferente dos mecanismos de controle operados pelo mercado. No “cuidado de si” o sujeito consegue elaborar uma boa relação com ele mesmo, por isso pressupõe um contato saudável com os outros. Sendo assim, as relações de “poder” se estabelecem de forma mais equilibrada, política, ética e estética, mas não por mecanismos de controle. Portanto, o núcleo das nossas questões sobre o programa “São Paulo Faz Escola” são as formas de “poder” sobre a vida, operados pela “biopolítica”.

Os princípios da proposta nos parecem ligados ao relatório da UNESCO. Contudo, gostaríamos de saber o porquê da proximidade. Há mesmo necessidade de se fomentar um currículo aos moldes internacionais?

Outro fator de grande destaque é a “prioridade pela competência de leitura e escrita”. Dessa forma, parece que aí nós temos um lugar privilegiado para analisar a cultura, pois, desse ponto é necessário vermos a possibilidade do exercício de poder por meio dessa competência. Sabe-se que é pela leitura que enxergamos o mundo e a escrita é um dos meios pelos quais nós podemos nos comunicar. Ambos são fundamentais para a formação do pensamento e passam pelo campo da linguagem e criação de sentidos. Portanto o corpo se encontra como algo que está entre o “cuidado de si” e os “mecanismos de controle” na escola.

Podemos também relatar o momento histórico que vive a política brasileira no âmbito Federal. Hoje o Brasil tem dois projetos políticos: o “projeto dos setores populares” no governo Federal e o “projeto da elite” em São Paulo. O Estado paulista é um marco para a disputa no país.

Primeiro: o Estado São Paulo é o mais rico da República. O projeto político que consegue assumi-lo tem grande poder econômico nas mãos e o capital parece dar sentido para a vida atualmente. O ponto de vista ideológico do “projeto das elites” (hoje no poder) quer mostrá-lo como melhor perante o projeto das “camadas populares”, mas também pretende assumir o posto perdido no âmbito Federal nas últimas eleições.

Segundo ponto: o “projeto das camadas populares” encontra a resistência ideológica em São Paulo. Portanto, esbarra em uma questão muito delicada: como proporcionar um projeto político para as camadas populares se o que está dando sentido para a vida é o mercado? Até mesmo, porque ele tem apresentado vínculos com o mercado em seus ministérios como aponta Eduardo Viveiros de Castro (2008).

A batalha entre esses dois polos está em evidência na medida em que o “projeto político da elite” passou o cargo de Secretário da Educação do Estado para o ex-ministro da Educação (no governo Fernando Henrique) e Deputado Federal, Paulo Renato de Souza, que se afastou do cargo e deu lugar para o Reitor da UNESP, o professor Harmann Voorwald. Contudo o “projeto das bases populares” já respondeu à altura, disponibilizando o ex-ministro da Educação, Fernando Haddad, para disputar as eleições para Prefeito na Cidade de São Paulo.

Parece-nos em destaque também no Currículo (2010) a “articulação com o mundo do trabalho”. Resta-nos saber onde encontraremos tantos trabalhos, fato que Michel Foucault destaca quando nos apresenta a lógica da economia.

No segundo capítulo, explicaremos melhor como Foucault formulou suas ideias. A partir delas responderemos às questões que nos inquietam sobre o currículo paulista. O ponto principal de nossa pesquisa é a compreensão do deslocar do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende e também que o “deslocar” depende de outra cultura. Para tal análise teremos como conceito o “cuidado de si”.

## 2 O “CUIDADO DE SI”

“Parece claro haver alguma coisa perturbadora no princípio do cuidado de si”. (Michel Foucault).

No primeiro capítulo desta pesquisa apresentamos o programa “São Paulo Faz Escola”, sendo nossa intenção mostrar como ele foi implantado nas escolas estaduais paulistas. Quase todo o conteúdo da primeira parte foi exposto a partir das ideias dos idealizadores do “Currículo do Estado de São Paulo”. Dialogamos em alguns momentos com os materiais consultados de forma pontuada e no fim do capítulo.

O primeiro capítulo foi suficiente para mostrarmos a nossa pergunta que se refere ao deslocar do lugar de quem ensina e passar a ocupar o lugar de quem aprende. Estamos estudando esta questão no decorrer da pesquisa, porém cabe lembrar que não se trata de idealizar a figura do educador como sendo o sujeito capaz de mudar a educação sem os outros. Portanto, nosso objetivo é apontar algumas possibilidades que contribuam para a Educação de modo geral e para a Educação Física de modo específico.

O capítulo anterior foi extremamente importante porque nele apresentamos o conceito de “movimento da cultura”, que pode ajudar o educador a se deslocar do lugar de quem ensina e passar a frequentar o lugar de quem aprende. Também contribui nos deslocamentos da cultura e mostra que ela não é algo dado. Porém só resta saber se os sujeitos desejam se movimentar, largar a tutela.

Para sustentar a nossa pesquisa temos como referência o conceito de “cuidado de si”, apresentado por Michel Foucault. Sendo assim, começamos este segundo capítulo expondo na epígrafe a frase de Michel Foucault: “Parece claro haver alguma coisa perturbadora no princípio do cuidado de si”. Ela é essencial para percebermos como este princípio vivido desde o século IVa.C., e por aproximadamente mais oito séculos adiante nas sociedades greco-romanas, foi apagando-se diante do funcionamento do poder.

A partir dos estudos sobre os processos de subjetivação Michel Foucault foi capaz de analisar como a relação do sujeito com o “cuidado de si” se transformou no decorrer dos séculos, sobretudo, naquilo que o autor chamou de “período cartesiano” (apesar de ele não gostar do termo). Este filósofo também foi capaz de interpretar que o conceito de “cuidado de si” pode renascer nos sujeitos das sociedades contemporâneas, como uma “estética da existência”. Para Michel Foucault as relações de poder são flexíveis e não existe nada dado de antemão no mundo, tudo faz parte de um movimento interminável. Portanto neste capítulo discutiremos o conceito de “cuidado de si” na dimensão política, ética e estética, dialogando com a pergunta central da pesquisa, o deslocar do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende.

## 2.1 O corpo como alvo de intermináveis disputas políticas

Neste estudo sobre Corpo, Escola, Processos de Subjetivação e Educação Física pesquisamos o conceito de “cuidado de si” formulado a partir dos estudos de Michel Foucault, sobretudo, nas formas como o filósofo francês organizou algumas pesquisas apresentadas nos cursos do *Collège de France*, na tentativa de entender como os seres humanos tornaram-se sujeitos. Para tais análises de estudos citamos o curso “Segurança, Território e População” (1977- 1978), que apresenta o conceito de “biopoder” e um esboço do que seria tratado no curso seguinte: a “biopolítica”. Também fizemos uma passagem pelo curso “Nascimento da Biopolítica” (1978 – 1979) para termos um breve entendimento do conceito de “biopolítica”. A partir desses cursos o autor começou a deslocar seus estudos em direção a pesquisas relacionadas com a ética do “cuidado de si”.

Essas análises são essenciais para entendermos o percurso de Foucault na formulação do conceito de “cuidado de si” nos últimos trabalhos antes da sua morte em 1984. Finalizamos os nossos estudos com os cursos “A Hermenêutica do Sujeito” (1981 – 1982). Nesta obra o filósofo francês nos ajudou a entender a ética relacionada com o “cuidado de si”. Além disso, posteriormente interpretou como a “prática de si” é fundamental para se pensar na relação com os outros.

Os estudos de algumas obras do acervo bibliográfico de Foucault são essenciais para nossa pesquisa. Nesta temos como objetivo analisar o deslocamento do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende, sobretudo, nas relações entre educadores e educandos. Percebemos que os educadores não conseguem implicar seus corpos em um modo de educar e de ser que privilegie o “cuidado de si”. Sabemos que isso não é só tarefa do educador, mas também dos educandos e da sociedade como um todo. Portanto, o educador não deve ser o único responsabilizado pelos desafios educacionais, não é justo culpá-lo sem levarmos em conta o contexto social que vem sofrendo uma devastadora colonização operada pelo mercado capitalista neoliberal. Por isso, é necessário entender o que ocorre com as políticas educacionais.

O “cuidado de si” aparece distante dos corpos dos educandos mesmo nas aulas de Educação Física. Sobretudo, porque as “práticas de si” são quase que desconhecidas nas sociedades do século XXI.

Portanto, apresentamos os resultados de nossas leituras sobre como Foucault examinou as práticas coercitivas (poder) e as formas de jogos teóricos científicos (saber)<sup>36</sup>. Elas se enquadram no grande problema levantado pelo autor: os polos de subjetividade e verdade. Ou seja, vamos investigar o modo como se organizaram as políticas de controle dos corpos.

No curso do *Collège de France*, “A hermenêutica do sujeito”, Foucault investiga o “cuidado de si”. Nessas aulas o filósofo considerou que este teve extrema importância no período greco-romano, sobretudo quando relacionado com algo que se assemelha com as “práticas de si”, nos períodos posteriores, pelas instituições religiosas, pedagógicas ou do tipo médico ou psiquiátrico. Contudo, nosso objetivo não é analisar as formas de poder, apesar de descrevê-las, mas entender como as pesquisas de Foucault são relevantes para esclarecer como os seres humanos tornaram-se sujeitos.

Interessa-nos saber como os sistemas de coerção foram organizando-se nas sociedades modernas, portanto como os corpos dos sujeitos foram se modificando a partir da constituição de um sistema de direito oposto à autoridade do soberano. Este se desdobra em um sistema de controle sobre o novo paradigma entendido como “população”. Também investigamos como se formularam os encadeamentos dos exercícios das práticas de poder pelas instituições gestoras da vida.

A partir dessas análises sobre as relações de poder, compreenderemos a ética que se realiza na busca por um “cuidado de si”. Tal fato é de extrema relevância na nossa compreensão sobre como esse modo de pensar e agir pode ser importante para os processos de subjetivação estabelecidos na relação com a Educação e Educação Física.

O “cuidado de si” possibilita o conhecimento do paradigma estético para vivermos de maneira ética. Até porque, as “práticas de si” podem nos deslocar de um modo de autoritarismo para uma relação de autoridade. O conceito de “cuidado de si” forma a ética que possibilita a relação saudável com os outros na Educação, Educação Física e na vida.

Podemos entender que nem sempre as relações com o corpo se estabeleceram como percebemos na contemporaneidade. As afinidades entre os sujeitos e as relações de poder são estabelecidas de múltiplas formas e existem de várias maneiras. Foucault apresenta-nos um exemplo clássico desses tipos de relações de poder em dois momentos de seus trabalhos.

---

<sup>36</sup> Apesar de não descrever as obras de Foucault, *A Arqueologia do Saber* e o curso *A Palavra e as Coisas* que focam com mais propriedade as questões do “saber”, entendemos que o saber não se dissocia da obra completa do autor.

Primeiro: quando escreve sobre os corpos dos condenados. Segundo: quando escreve sobre a sexualidade.

A obra “Vigiar e Punir: Nascimento da prisão” mostra-nos como os corpos dos condenados sofreram mudanças no que diz respeito ao poder do soberano, bem como, nos desdobramentos posteriores dessa forma de governar. Sobretudo, no que se refere às relações de poder assentadas pela governamentalidade após o estabelecimento do sistema jurídico por volta do século XVII-XVIII. Aqui podemos ver operar as políticas de controle sobre o corpo.

Na obra “História da sexualidade I: a vontade de saber”, no capítulo “Direito de morte e poder sobre a vida”: o autor faz a síntese do tema “poder”, mas com o foco na sexualidade. Descreveremos algumas partes neste trabalho:

Sabemos que, por um longo tempo um dos privilégios característicos do poder soberano sobre os súditos fora o direito de vida e morte. Não temos dúvida de que ele deriva formalmente da velha pátria potestativa que concedia ao pai de família romano o direito de dispor da vida de seus filhos e seus escravos. Destes o patriarca da família poderia tirar a vida, assim como o soberano de seus súditos, porque se entendia que eles a tinham dado. (FOUCAULT, 1988).

“O poder era antes de tudo, nesse tipo de sociedade, direito de apreensão das coisas, do tempo, dos corpos e, finalmente, da vida; culminava com o privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la”. (FOUCAULT, 1988, p. 128).

Contudo, a partir da época clássica, o ocidente conheceu uma mudança drástica nesses mecanismos de poder, o confisco da vida inclinou-se para não ser mais a forma principal de punição, no entanto, somente uma peça do poder, entre muitas outras com funções de incitação, de reforço, de controle, de vigilância, de majoração e de organização das forças que lhe são submetidas. Ele assumiu o poder sobre a vida e agora o poder se direciona com destinação para a produção das forças, a fazê-las ou destruí-las. Isso significou que o direito de morte tenderá a se deslocar, a se apoiar nas exigências de um poder gestor da vida e a se ordenar em função de seus reclamos. (FOUCAULT, 1988).

“Pode-se dizer que o velho direito de causar a morte ou deixar viver foi substituído por um poder de causar a vida ou devolver à morte”. (FOUCAULT, 1988, p. 130).

Sabemos que essa outra forma de poder sobre a vida desenvolveu-se realmente a partir do século XVII. Esse poder foi se estabelecendo a partir de duas formas principais. Essas formas não são contrárias e constituem dois polos de desenvolvimento interligados por um feixe intermediário de relações. (FOUCAULT, 1988). A seguir podemos identificar esses polos:

[...] o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos - tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: *anátomo-política do corpo humano*. (FOUCAULT, 1988, p. 131).

Foucault havia introduzido o conceito de “biopoder” no curso “Em defesa da sociedade” (1975 - 1976), mas, o autor ficou um ano sem ministrar seu curso no *Collège de France* e retoma nos anos seguintes seus estudos.

No curso “Segurança, Território e População” (1977 – 1978), o filósofo francês dá continuidade ao trabalho sobre o “biopoder” a que havia se referido no curso anterior e apresenta toda uma explicação sobre o conceito. O curso “Nascimento da Biopolítica” (1978 – 1979) apresentou-nos um entrelaçamento entre as questões do “biopoder” e da “biopolítica”. Porém só até certo ponto das obras o autor tratou desses conceitos. Sobretudo porque na quarta aula do dia 01 de fevereiro de 1978, ainda no primeiro curso<sup>37</sup>, o autor já se direcionava para a problemática do “governo de si e dos outros”. Tais desdobramentos apontaram para uma ética do sujeito nos próximos cursos.

O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar: tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: *uma bio-política da população*. (FOUCAULT, 1988, p. 131).

Percebemos que dessa forma as disciplinas do corpo e as regulações da população formam os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização dessa espécie de poder sobre a vida. A instalação desses mecanismos de poder foi se constituindo durante a época clássica, criou-se desta maneira um grande mecanismo de duas faces, se assim podemos dizer: anatômicos e biológicos, individualizantes e especificantes, ambos voltados para os desempenhos dos corpos e encarnando os processos da vida. Todos esses fatores caracterizam um poder cuja função mais elevada não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo. (FOUCAULT, 1988).

---

<sup>37</sup> “Segurança, Território e População”.

Para Foucault (1988) a velha potência proprietária da morte, em que se simbolizava majestoso poder soberano, passou por uma mutação, foi cuidadosamente recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida.

Compreendemos a grande velocidade de desenvolvimento social, político, econômico, científico no decorrer da época clássica e as disciplinas do corpo nos vários mecanismos de administração como as escolas, colégios, casernas, ateliês. Neste momento há também o surgimento das práticas políticas e as análises econômicas que se relacionam com as observações dos problemas de natalidade, longevidade, saúde pública, habitação e migração. Portanto, caracterizam a explosão de técnicas diversas para obtenção e sujeição dos corpos ao controle das populações. “Abre-se, assim, a era de um biopoder”. (FOUCAULT, 1988, p. 131). Foucault ainda explicou que as duas direções em que se desenvolveu o poder sobre a vida ainda aparecem separadas, no século XVIII.

“Do lado da disciplina as instituições como o Exército ou a Escola; as reflexões sobre a tática, a aprendizagem, a educação e sobre a ordem das sociedades; elas vão das análises propriamente militares do Marechal de Saxe aos sonhos políticos de Guibert ou de Servan”. (FOUCAULT, 1988, p. 132).

“Do lado das regulações de população a demografia, a estimativa da relação entre recursos e habitantes, a tabulação das riquezas e de sua circulação, das vidas com sua duração provável: Quesnay, Moheau. Süssmilch”. (FOUCAULT, 1988, p. 132).

O “biopoder” foi um elemento importantíssimo para o desenvolvimento do capitalismo. O sistema econômico contemporâneo só teve garantia à custa da inserção controlada dos corpos no mecanismo de produção e por meio de um ajuste dos fenômenos de população aos processos econômicos. Contudo, hoje se pode ter certeza de que o capitalismo ordenou mais do que isso:

[...] foi-lhe necessário o crescimento tanto de seu reforço quanto de sua utilizabilidade e sua docilidade; foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isto torná-las mais difíceis de sujeitar; se o desenvolvimento dos grandes aparelhos de Estado, como *instituições* de poder, garantiu a manutenção das relações de produção, os rudimentos de anátomo e de bio-política, inventados no século XVIII como *técnicas* de poder presentes em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas (a família, o exército, a escola, a política, a medicina individual ou a administração das coletividades), agiram no nível dos processos econômicos, do seu desenrolar, das forças que estão em ação em tais processos e os sustentam; operaram, também, como fatores de segregação e de hierarquização social, agindo sobre as forças respectivas tanto de uns como de outros, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia; o ajustamento da acumulação dos homens à do capital, a articulação do crescimento dos grupos humanos à

expansão das forças produtivas e a repartição diferencial do lucro, foram em parte, tornados possíveis pelo exercício do bio-poder com suas formas e procedimentos múltiplos. (FOUCAULT, 1988, p.132).

Foucault (1998a) ainda nos mostra como foi notório perceber que o investimento sobre o corpo vivo, sua valorização e a gestão distributiva de suas forças acabaram sendo muito úteis naquele momento.

O autor apresenta ruptura com os estudos relacionados com o “poder” nos cursos dos anos de 1977-1978 e 1978-1979. Nos seminários posteriores ele passou a estudar a “ética do sujeito”, conceito que nós priorizaremos nesta pesquisa, junto com a questão política, como se vê e por fim com a estética. Porém é importante estudarmos os conceitos de “biopoder” e “biopolítica”, porque se encontram nas análises dos dados recolhidos.

A nossa pesquisa analisa políticas públicas de educação fundamentais para os processos de subjetivação. Portanto, compreender o objetivo político de uma “Proposta Curricular” e de um “Programa de Educação” é extremamente relevante, porque neles encontramos caminhos que fazem o corpo se movimentar ou mecanismos de bloqueio. Portanto, observamos se estas políticas têm como objetivo multiplicar os possíveis ou fazer o corpo ser refém do mercado, este que interdita os “movimentos da cultura”, os “movimentos de criação” por processos de subjetivação que não permitem os deslocamentos e as “práticas de liberdade”.

Ao continuarmos a pesquisa notamos que a passagem do sistema de poder do soberano para certas práticas de governabilidade ocorreram de forma gradativa por aproximadamente três séculos XIV, XV e XVI, e por volta dos séculos XVII e XVIII os corpos dos sujeitos não foram mais submetidos ao poder do príncipe. Portanto, as práticas coercitivas passam a ser asseguradas pelos sistemas jurídicos, pelas leis.

O aparecimento do novo objeto que poderíamos chamar de população foi muito significativo, com isso, houve possibilidade de surgir o que conhecemos como economia política. Tal fato funcionou como uma série de mecanismos de poder que se tornaram heterogêneos, administradores e normalizadores da vida. “[...] a economia política pôde se constituir a partir do momento em que, entre os diversos elementos da riqueza, apareceu um novo objeto, a população.” (FOUCAULT, 2008b, p. 140).

Essas transformações formaram uma rede de relações contínuas e múltiplas entre a população, o território e a riqueza, etc. Após, esse momento se constituirá uma ciência que se chamará “economia política”. Ao mesmo tempo um tipo de intervenção característico do governo, a intervenção no campo da economia e da população.

Em suma, a passagem de uma arte de governo para uma ciência política, de um regime dominado pela estrutura da soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo, ocorre no século XVIII em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da “economia política”. (FOUCAULT, 2008b, p. 140).

Os corpos dos sujeitos passaram por estas transformações e no tocante a este momento existiu todo um enredo de transformações que envolviam as práticas coercitivas de espetáculo (atrativo para o povo) nas sociedades de soberania. Contudo, mais tarde se tornaram práticas de punição e tentativa de reabilitação nas sociedades disciplinares. Todavia, nesse novo modelo, as técnicas de coerção ou correção não serviam mais como atração para o povo e passaram a ser responsabilidade restrita do sistema jurídico de Estado. Damos como exemplo o regulamento da “Casa de jovens detentos em Paris”, encontrado na obra “Vigiar e Punir”, com ele identificamos como se formaram as sociedades disciplinares nos séculos XVII e XVIII. (Foucault, 1997, p. 12):

Art. 17. – O dia dos detentos começará às seis horas da manhã no inverno, às cinco horas no verão. O trabalho há de durar nove horas por dia em qualquer estação. Duas horas por dia serão consagradas ao ensino. O trabalho e o dia terminarão às nove horas no inverno, às oito horas no verão.

Art. 18. – **Levantar.** Ao primeiro rufar de tambor, os detentos devem levantar-se e vestir-se em silêncio, enquanto o vigia abre as portas das celas. Ao segundo rufar, devem estar de pé e fazer a cama. Ao terceiro, põem-se em fila por ordem para irem à capela fazer a oração da manhã. Há cinco minutos de intervalo entre cada rufar.

Art. 19. – A oração é feita pelo capelão e seguida de uma leitura moral ou religiosa. Esse exercício não deve durar mais de meia hora.

Art. 20. – **Trabalho.** Às cinco e quarenta e cinco no verão, às seis e quarenta e cinco no inverno, os detentos descem para o pátio onde devem lavar as mãos e o rosto, e receber uma primeira distribuição de pão. Logo em seguida, formam-se por oficinas e vão ao trabalho, que deve começar às seis horas no verão e às sete horas no inverno.

Art. 21. – **Refeições.** Às dez horas os detentos deixam o trabalho para se dirigirem ao refeitório; lavam as mãos nos pátios e formam por divisões. Depois do almoço, recreio até às dez e quarenta.

Art. 22. – **Escola.** Às dez e quarenta, ao rufar do tambor, formam-se as filas, e todos entram na escola por divisões. A aula dura duas horas, empregadas alternativamente na leitura, no desenho linear e no cálculo.

Art. 23. – Às doze e quarenta, os detentos deixam a escola por divisões e se dirigem aos seus pátios para o recreio. Às doze e cinquenta e cinco, ao rufar do tambor, entram em forma por oficinas.

Art. 24. – À uma hora, os detentos devem estar nas oficinas: o trabalho vai até às quatro horas.

Art. 25. – Às quatro horas, todos deixam as oficinas e vão aos pátios onde os detentos lavam as mãos e formam por divisões para o refeitório.

Art. 26. – O jantar e o recreio que segue vão até às cinco horas: neste momento os detentos voltam às oficinas.

Art. 27. – Às sete horas no verão, às oito horas no inverno, termina o trabalho; faz-se uma última distribuição de pão nas oficinas. Uma leitura de um quarto de hora, tendo por objetivo algumas noções instrutivas ou algum fato comovente, é feita por um detento ou algum vigia, seguida pela oração da noite.

Art. 28. – Às sete e meia no verão, às oito e meia no inverno, devem os detentos estar nas celas depois de lavarem as mãos e feita a inspeção das vestes nos pátios; ao primeiro rufar de tambor, despir-se, e, ao segundo, deitar-se na cama. Fecham-se as portas das celas e os vigias fazem a ronda nos corredores para verificarem a ordem e o silêncio.

A organização dos corpos dos detentos descrita foi o modelo organizacional das sociedades disciplinares a partir do século XVII. O sistema arquitetônico físico da prisão servirá como referência para vários outros espaços: a fábrica, a escola, o hospital, o hospício e instituições militares etc. Observamos de forma clara o “biopoder” fazendo o seu controle sobre a vida, no corpo dos detentos, dos operários, dos alunos, dos doentes, dos loucos e dos militares. Ele se refletiu na sociedade como um todo.

A organização do tempo para os corpos da fábrica, da escola e instituições, seguiu os mesmos padrões do modelo da prisão francesa do século XVII. Podemos dar como exemplo a rotina das crianças no século XXI.

Art. 1º. – O dia da criança começa às 6h da manhã, a escola de período integral há de durar 8h. Caso o ensino seja de meio período as horas da tarde serão consagradas para aulas extras. Duas horas semanais serão disponibilizadas para a Educação Física na escola.

Art. 2º. – **Levantar.** Ao tocar o despertador os alunos devem levantar-se e vestir-se em silêncio para não acordar os irmãos mais novos, enquanto a mãe vigia o quarto. No segundo grito da mãe devem estar em pé e arrumar a cama. Ao terceiro precisam estar à mesa para tomar o café da manhã. Há 5 minutos para se arrumarem.

Art. 3º. – O café da manhã é feito pela mãe, seguido por recomendações morais e comportamentais. Essa conversa geralmente não dura mais que meia hora no dia.

Art. 4º. – **Escola.** Às 6h45 os alunos descem para a garagem onde devem estar com os dentes escovados e os rostos lavados. Recebem o lanche ou o dinheiro. Logo em seguida, entram no carro e vão junto com os filhos dos vizinhos à escola que deve começar às 7h. Os pais do condomínio revezam os dias para levar os filhos à escola.

Art. 5º. – **Refeições.** Às 10h os alunos deixam o trabalho para se dirigirem ao refeitório. Lavam as mãos no banheiro. Formam as filas para a cantina e merenda. O recreio vai até às 10h30.

Art. 6º. – **Educação Física.** Às 10h30, ao toque do sino, formam-se as filas, e todos entram na quadra por divisões de grupos. Existem alunos que gostam e outros que não

apreciam a disciplina. A aula dura 50 min, alternando o esporte: o vôlei para as meninas e futebol para os meninos. Duas vezes na semana.

Art. 7º. – Às 12h10, os alunos do período integral se dirigem aos pátios para o almoço. Os do período matutino deixam a escola. Às 13h, ao tocar o sino, os alunos do período integral voltam para a sala de aula. Os que foram dispensados têm aulas extras: línguas estrangeiras, instrumentos musicais, aulas de reforço, “Kumon”, psicólogo, escolinhas de esportes<sup>38</sup> etc.

Art. 8º. – Às 13h, os alunos devem estar nas classes: as atividades vão até às 16h.

Art. 9º. – Às 16h, todos deixam as escolas e atividades extras. Dirigem-se para os pátios, onde esperam os pais/responsáveis ou empregados para irem embora tomar café da tarde.

Art. 10º. – O café da tarde vai até às 17h: neste momento os alunos voltam às cadeiras e escrivaninhas para fazer as lições de casa.

Art. 11. – Às 19h terminam os estudos diários. Todos vão jantar na frente da televisão ou computador. Um filme é assistido, um jornal é lido, ao mesmo tempo frequenta-se uma rede social, tendo por objetivo algumas noções instrutivas ou algum fato comovente. O controle das atividades é feito pelos pais, seguido pela oração da noite.

Art. 12. – Às 21h as crianças devem estar nas camas depois de tomar banho e escovar os dentes. É feita a inspeção das camas nos quartos; no primeiro momento, as crianças devem despedir-se dos pais e colocar os pijamas; no segundo, deitam-se na cama. Fecham-se as portas dos quartos. Os pais fazem as observações nos corredores para verificarem a ordem e o silêncio.

Destacamos nestas passagens a relação entre a rotina dos detentos na França do século XVII e XVIII e as crianças do século XXI. Encontramos o ponto em que o mercado começava a determinar o controle sobre a vida e hoje ele aparece na rotina das crianças na escola. Outros exemplos poderiam ser dados, poderíamos ter descrito a rotina de um trabalhador. O mercado se apoderou do tempo, da rotina, dos valores, dos corpos, da vida.

No século XXI o mercado captura o corpo no campo das ideias, das ciências, das atitudes e produz um tipo de sujeito que não consegue se movimentar, isso é mais do que uma relação de controle sobre o tempo. O mercado faz um gigantesco investimento de sentidos sobre as políticas de subjetivação atreladas para um modelo de vida padrão, ou seja, tem

---

<sup>38</sup> Muitas vezes as escolinhas de esporte não dão espaço para o brincar, mas são rígidas na medida em que as competições servem para formar atletas.

permissão só uma relação do sujeito com o mundo e com os outros pelo consumo. Em nossa pesquisa percebemos que isso ocorre pelo modo como as políticas organizam a educação, criando uma avaliação modelo para os principais países, esta vinculada a programas econômicos. Isso se reflete no ambiente escolar e em toda a sociedade, porque o professor que não ensina para os fins do mercado é excluído, isso também ocorre com o aluno que não aprende de acordo com essa lógica de disputa capitalista.

No entanto, as análises destes estudos feitos por Foucault, foram foco de pesquisa para outro filósofo, Gilles Deleuze, amigo de Foucault. Deleuze em sua obra “Conversações” dedicou um capítulo inteiro para descrever o contato amigável entre os dois. Mas neste livro também fez uma análise sobre a passagem das sociedades disciplinares para as sociedades de controle, com o artigo “Post-scriptum sobre as sociedades de controle”, Deleuze nos explica:

Mas o que Foucault também sabia era da brevidade deste modelo: ele sucedia às *sociedades de soberania* cujo objetivo e funções eram completamente diferentes (açambarcar, mais do que organizar a produção, decidir sobre a morte mais que gerir a vida); a transição foi feita progressivamente... (DELEUZE, 2000, p. 219).

Deleuze (2000) nos ajuda a compreender como as *sociedades disciplinares* nos séculos XVII e XIX, atingem seu ápice no início do século XX. Essas sociedades disciplinares criaram os grandes sistemas de confinamento. Onde se “enforma” o sujeito em lugares fechados com algumas leis que os diferenciam, porém todos estes ambientes têm características similares.

...primeiro a família, depois a escola (“você não está mais na sua família”), depois a caserna (“você não está mais na escola”), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência<sup>39</sup>. (DELEUZE, 2000, p. 219).

A prisão serve de modelo analógico para nossa sociedade, quando observamos os operários, parece que estamos vendo condenados. Foucault<sup>40</sup> analisou muito bem o projeto ideal dos meios de confinamento, visível especialmente no modelo da fábrica. Eles concentram pessoas, com o objetivo de distribuí-las no espaço físico e ordenar as relações com o tempo. Compõe o espaço-tempo com uma força produtiva, cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares. (DELEUZE, 2000).

<sup>39</sup> Informações encontradas também nas obras: Foucault (2008a, p. 71 - 99); Foucault (2008b, p. 117 - 180); Foucault (1997).

<sup>40</sup> Foucault (1997) faz essa análise.

As análises da crise da sociedade disciplinar nos mostra como toda a nossa vida passa a ser administrada por inúmeros dispositivos de controle.

Sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser. Encontramos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um interior em um “interior”, em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc. (DELEUZE, 2000, p. 220).

Deleuze apresenta esse novo movimento do paradigma contemporâneo, que pode se caracterizar como um deslocamento do poder sobre as formas de gestão da vida. Também destaca como as instituições passam por uma densa crise.

As leis e as reformas não conseguirão salvar estas instituições condenadas e qualquer tentativa “trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. São as *sociedades de controle* que estão substituindo as sociedades disciplinares. (Deleuze, 2000, p. 220).

Após vermos como Deleuze descreve a crise das sociedades disciplinares, o surgimento daquilo que ele apresenta como “sociedades de controle” e a influência de políticas de subjetivação sobre o corpo, focamos nossos esforços nos últimos estudos de Foucault. Nestes o filósofo francês pesquisa a ética pela “prática de si”, pois ela refletirá diretamente no que chamaremos de “cuidado de si” e “cuidado com os outros”. Portanto, fará sentido no ambiente escolar.

## **2.2 A ética pelo “cuidado de si” como ações de liberdade**

O corpo foi colonizado por políticas de subjetivação produzidas pelas sociedades disciplinares desde os séculos XVII e XVIII e se encontra nas sociedades de controle até os dias de hoje. Observamos que os mecanismos de aprisionamento dos corpos se apresentam de forma extremamente política, no sentido de ter o comando sobre a população, ter o domínio da vida, sobretudo, por um sistema de padrões assegurado por um mercado capitalista neoliberal. No entanto, resgatamos algo que foi perdido no passar dos séculos e que teve seu auge no período greco-romano, ou seja, a ética relacionada com o “cuidado de si”.

Os dois cursos de Foucault publicados simultaneamente, “Segurança, Território e População” (1977 – 1978) e “Nascimento da Biopolítica” (1978 – 1979), se completaram quando se trata de escrevermos sobre as questões do “biopoder” e da “biopolítica”. Contudo,

ambos não tiveram como finalidade só abordar as questões do “poder sobre a vida”. Já no primeiro curso (1977 -1978) as questões da “biopolítica” logo dão espaço para as questões de governo. Foucault começa a orientar-se para uma nova direção na quarta aula do curso, quando apresenta o projeto de uma história da “governamentalidade”. Michel Senellart<sup>41</sup> descreve a situação dos cursos (Segurança, Território e População e Nascimento da Biopolítica) e explica que essa mudança de foco tem como finalidade mudar o centro de gravidade dos estudos de Foucault. As questões do “biopoder” e da “biopolítica” dão lugar para a problemática da “governamentalidade”.

Neste momento de mudança em suas pesquisas Foucault deu abertura para estudar a problemática do “governo de si e dos outros”. Fato que levou ao deslocamento da “analítica do poder” para a “ética do sujeito”.

No artigo intitulado “A Ética do Cuidado de Si como Prática de Liberdade<sup>42</sup>”, encontrado no livro “Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade, Política”, o próprio Foucault deu algumas explicações sobre a obra “A Hermenêutica do Sujeito” (1981- 1982). Ele menciona que após ter estudado as relações do sujeito e dos jogos de verdade, a partir da visão “poder” e “saber”, procurou considerá-las através da “prática de si” nos últimos cursos do *Collège de France*. Fato que pode nos auxiliar para pensarmos na educação como “prática de liberdade”.

Essas práticas de si tiveram, nas civilizações grega e romana, uma importância e, sobretudo, uma autonomia muito maiores do que tiveram a seguir, quando foram até certo ponto investidas pelas instituições religiosas, pedagógicas ou do tipo médico e psiquiátrico. (FOUCAULT, 2004, p. 265).

A nova ótica do pensamento de Foucault, na continuidade de seus estudos, se pauta por um “exercício de si” sobre si mesmo, através do qual se tem como objetivo elaborar-se como sujeito, transformar-se e atingir certo modo de ser pelo “cuidado de si”.

No entanto, não significa que isso seria um trabalho de si sobre si mesmo podendo ser compreendido como liberação, como um processo de liberação. O autor aponta que sempre desconfiou do tema geral da liberação, porque se este não for tratado com precauções, corre o risco de remeter à ideia de que existe uma natureza ou uma essência humana que passou por processos históricos, econômicos e sociais, foi mascarada, alienada ou aprisionada em mecanismos, e por mecanismos de repressão. Se for seguida essa hipótese, basta apenas romper esses ferrolhos repressivos para que o homem se reconcilie consigo mesmo,

---

<sup>41</sup> Michel Senellart descreve a situação dos cursos nas últimas páginas (495 até 538) do curso *Segurança, Território e População* (2008b).

<sup>42</sup> Entrevista feita por H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gomez-Müller, em 20 de janeiro de 1984.

reencontre sua natureza ou retome contato com sua origem e restaure uma relação plena consigo. Foucault entende que este tema não deve ser aceito dessa forma, sem exame. Mas também não quer dizer que a liberação ou que essa ou aquela forma de liberação não exista. O filósofo prefere insistir nas “práticas de liberdade” e não nos “processos de liberação”. Esses até têm seu lugar, mas não parece poder, por si só, definir todas as formas práticas de liberdade. (FOUCAULT, 2004a).

Foucault afirma que os exercícios às “práticas de liberdade” podem exigir certo grau de liberação e diz que é preciso incluir também a noção de colonização, pois ele descreveu que as análises que procurou fazer incidem essencialmente sobre as relações de “poder” e considerou isso como alguma coisa diferente dos “estados de dominação”.

As relações de poder têm uma extensão consideravelmente grande nas relações humanas. Ora, isso não significa que o poder político esteja em toda parte, mas que, nas relações humanas, há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos, no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político. (FOUCAULT, 2004a, p. 266).

Isso representa que as análises das relações de poder se constituem de forma extremamente complexas e podem se encontrar no que Foucault chama de “estado de dominação”. Neste as relações de poder, em vez de serem móveis e permitirem aos diferentes parceiros uma estratégia que os modifiquem, encontram-se bloqueadas e cristalizadas.

A repressão feita por um indivíduo ou por um grupo social, ao atingir um estado que bloqueia um campo de relações de poder, tornando-as imóveis e fixas, de forma que impeça qualquer reversibilidade de movimento, caracteriza-se pelo que Foucault chamou de “estado de dominação”. Esse fato ocorre por conta de instrumentos que podem ser econômicos, políticos ou militares. Mas Foucault (2004a), na entrevista, deixou claro que quando um sujeito ou grupo se encontra em “estado de dominação”, as “práticas de liberdade” não existem, são possíveis apenas unilateralmente ou são extremamente restritas e limitadas.

Paralelamente, o filósofo francês também explicou que existem muitas oportunidades de liberação e estas podem nos ajudar nas “práticas de liberdade”. Em uma relação quase sempre é possível conseguir abrir um campo para novas “relações de poder” e elas podem ser controladas por “práticas de liberdade”.

Na medida em que as questões das “relações de poder” escapam dos “processos de dominação”, e com isso, vão conseguindo atingir certo número de liberações para que possam ocorrer as “práticas de liberdade”, aproximamo-nos do nosso foco de pesquisa: a ética pelo “cuidado de si”. Foucault (2004a) explicou que é preciso praticar a liberdade eticamente,

porque a liberdade é a condição ontológica da ética. Porém a ética é a forma refletida assumida pela liberdade.

Quando os entrevistadores perguntam para Foucault se a ética é o que se realiza na busca ou no “cuidado de si”, Foucault responde:

O cuidado de si constituiu, no mundo greco-romano, o modo pelo qual a liberdade individual – ou a liberdade cívica, até certo ponto – foi pensada como ética. Se se considerar toda uma série de textos desde os primeiros diálogos platônicos até os grandes textos do estoicismo tardio – Epíteto, Marco Aurélio... -, ver-se-á que esse tema do cuidado de si atravessou verdadeiramente todo o pensamento moral. (FOUCAULT, 2004a, p. 268).

Em contrapartida nas sociedades contemporâneas podemos descrever que o “cuidado de si” se tornou algo suspeito, porém é difícil saber o período exato dessa mudança. “Ocupar-se consigo” mesmo após determinada época foi entendido como uma forma de “amor a si mesmo”, uma forma de egoísmo ou de interesse individual.

Contudo Foucault relata como essa busca do “cuidado de si” ocorria nas civilizações gregas e romanas antigas e explica:

[...] acredito que, nos gregos e romanos – sobretudo nos gregos -, para se conduzir bem, para praticar adequadamente a liberdade, era necessário se ocupar de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer – eis o aspecto familiar do *gnôthi seautón* – e para se formar, superar-se a si mesmo, para dominar em si os apetites que poderiam arrebatá-lo. (FOUCAULT, 2004a, p. 267).

Os gregos davam muita importância para a liberdade individual. O fato de um cidadão grego<sup>43</sup> não ser escravo de uma outra cidade, daqueles que o cercam, dos que governam, de suas paixões, e de si, é algo absolutamente fundamental. Preocupar-se com a liberdade era importante durante os oito grandes séculos da cultura antiga, naquele momento da civilização, a ética se pautava pelo “cuidado de si” e tinha uma forma particular. A ética como “prática racional da liberdade” girou em torno desse imperativo fundamental do “cuida-te de ti mesmo”. (FOUCAULT, 2004a).

Destacamos que não é possível viver o “cuidado de si” sem nos conhecermos. Portanto, o “cuidado de si” é certamente o “conhecimento de si”, sobretudo quando seguimos as pesquisas de Foucault referentes aos escritos socrático-platônicos deste cuidado. No entanto, também não deixa de ser um certo número de regras de conduta ou de princípios que

são simultaneamente verdades e prescrições. Para Foucault (2004a) “cuidar de si” é se munir dessas verdades: nesse caso a ética se liga ao jogo da verdade.

Para os gregos a liberdade significava a negação da escravidão. Isso se caracterizava como um problema essencialmente político, sobretudo, porque uma escravidão não passa de uma condição. Não existe ética para o escravo, sua condição é política.

Quando pesquisamos as questões relacionadas com o “cuidado de si”, relacionando-as com o modelo ético na Grécia antiga, percebemos que a ética tem em si algo extremamente político. Portanto, a partir da leitura do curso do *Collège de France*, “A hermenêutica do Sujeito” (1981-1982), é possível saber como a “prática de si” foi vivida nos oito grandes séculos da cultura antiga. Dessa forma, nesta pesquisa analisamos como o “cuidado de si” se relaciona com a política, com a ética e com uma estética da existência.

### 2.3 Uma estética da existência pelo “cuidado de si”

Apresentamos de modo geral o conceito de “cuidado de si”, sobretudo com as respostas de Foucault na entrevista “A ética do cuidado de Si como Prática de liberdade” no ano de 1984, também explicamos que a condição ética na Grécia antiga era estritamente política. Descreveremos algumas partes de nossas análises sobre o curso “A Hermenêutica do Sujeito” (1981-1982), e agora estudaremos o “cuidado de si” a partir de alguns textos socrático-platônicos descritos por Foucault no curso citado. Nestes escritos buscamos alguns pontos que nos levam a pensar em um modo de ser pela “estética da existência”, ou seja, um modo artista de viver. Não nos afastamos dos textos socrático-platônicos citados pelo autor, até mesmo, pelo vasto número de interpretações do “cuidado de si” encontradas na obra. Foucault começa o curso no dia 6 de janeiro de 1981-1982, relatando a relação entre “o cuidado de si” e o “conhece-te a ti mesmo”. “Gostaria pois, durante esta primeira hora, de deter-me pouco na questão das relações entre a *epiméleia heautoû* (O cuidado de si) e o *gnôthi seautón* (o “conhece-te a ti mesmo”)”. (FOUCAULT, 2004b, p. 05).

O filósofo (2004b) mostra como o conjunto de práticas relacionadas ao “cuidado de si” foram importantes no período da antiguidade clássica e tardia. Começa o curso de 1981-1982, narrando fatos dos textos de Platão: “Apologia de Sócrates” e “O Alcibíades”. O primeiro descreve como Sócrates deu valor ao “cuidado de si”, levando esse cuidado acima de qualquer outro benefício que um cidadão ou filósofo poderia ter na *polis*. O segundo relata o

---

<sup>43</sup> Isso se refere apenas para cidadãos do sexo masculino. Excluem-se dessas colocações mulheres, jovens e escravos.

diálogo de Sócrates com o jovem Alcibíades na busca pelo “cuidado de si” e para o “governo dos outros”.

Para Foucault (2004b) estes dois textos são fundamentais para compreendermos a diferença do “cuidado de si” na Grécia e suas mutações e também, a relação do mestre e seu discípulo no período clássico grego. Tal fato é fundamental para o nosso entendimento sobre a relação entre a Educação e a Educação Física com o “cuidado de si”.

Na obra de Platão, “Apologia”, Sócrates apresenta-se como o sujeito que tem como ofício incitar os outros a “cuidar-se de si”. Inclusive retrata a acusação sofrida pelo filósofo antes da sua morte:

Que tratamento, que multa mereço eu por ter acreditado que deveria renunciar a uma vida tranqüila, negligenciar o que a maioria dos homens estima, fortuna, magistraturas, coalizões, facções políticas? Por ter me convencido que com meus escrúpulos eu me perderia se entrasse por esta via? Por não ter querido me comprometer com o que não tem qualquer proveito nem para vós nem para mim? Por ter preferido oferecer, a cada um de vós em particular, aquilo que declaro ser o maior dos serviços, buscando persuadi-lo a preocupar-se (epimeletheíe) menos com o que lhe pertence do que com sua própria pessoa, a fim de se tornar tão excelente, tão sensato quanto possível, de pensar menos nas coisas da cidade do que na própria cidade, em suma, de aplicar a tudo estes mesmos princípios? Que mereci eu, pergunto, por me ter assim conduzido [por vos ter incitado a vos ocupar com vós mesmos? Nenhuma punição, certamente, nenhum castigo, mas; M. F.] um bom tratamento, atenienses, se quisermos ser justos. (FOUCAULT, 2004b, p.10).

Foucault interpreta essa passagem de Sócrates como uma espécie de processo em que o “cuidado de si” deve ser implantado na carne do sujeito, cravado no seu corpo. Constitui um princípio de movimento, algo que deva ser relevante na existência do indivíduo para despertar sua inquietude. Sobretudo, para que ele possa perceber que ele mesmo é o criador de uma estética para a sua vida, portanto, que tudo está em constante deslocamento.

A noção de “cuidado de si” percorreu o discurso filosófico antigo até o cristianismo. Nele também havia práticas de cuidados. “Temos, pois, com o tema do “cuidado de si”, uma formulação filosófica precoce, por assim dizer, que aparece claramente desde o século V a.C e que até os séculos IV-V d.C. percorre toda a filosofia grega, helenística e romana, assim como a espiritualidade cristã”. (FOUCAULT, 2004b, p.14).

Mas, nestes períodos em que temos a relação com o “cuidado de si”, há algo que foi questionado por Foucault e isto se remete à seguinte questão: por que a noção do “cuidado de si” foi desconsiderada no modo como o pensamento filosófico ocidental refez sua própria

história? O que ocorreu para que se tenha privilegiado tão fortemente e com tanta intensidade o “conhece-te a ti mesmo”?

Com efeito vemos que, ao longo dos textos de diferentes formas de exercício, práticas filosóficas ou espirituais, o princípio do cuidado de si foi formulado, convertido em uma série de fórmulas como “ocupar-se consigo mesmo”, “ter cuidados consigo”, “retirar-se em si mesmo”, “recolher-se em si”, “permanecer em companhia de si mesmo”, “ser amigo de si mesmo”, “estar em si como numa fortaleza”, “cuidar-se” ou “prestar culto a si mesmo”, “respeitar-se”, etc. (FOUCAULT, 2004b, p. 16).

Em um longo período de aproximadamente oito séculos, encontramos nos diálogos de Sócrates e até mais tarde em Gregório de Nissa<sup>44</sup> o “ocupar-se consigo” com o sentido sempre positivo. Porém, as mudanças ocorridas no “ocupar-se consigo mesmo” foram se transformando nas morais mais rigorosas, mais austeras e restritas que o ocidente conheceu.

A moral dos primeiros séculos antes da nossa era e do começo dela: a moral estoica, a moral cínica, e até certo ponto a moral epicurista transformaram o “cuidado de si” em algo mais próximo do egoísmo. Prática que anteriormente tinha sentido positivo.

Conforme o movimento do tempo nós tivemos mais mudanças, a ética do “cuidado de si” foi se apagando literalmente. Sobretudo, porque as regras morais rigorosas do princípio de “ocupa-te contigo mesmo” foram tendo maior valor nas sociedades de nossa era.

Isso ocorreu na moral cristã, ou não cristã, no qual a estrutura moral permaneceu idêntica. O surgimento de um modelo ético cristão geral de doar-se, oposto ao egoísmo, teve como resultado o crescimento valorativo do modelo cristão de “renúncia de si”. Portanto, isso refletiu na forma moderna de obrigação com os outros: coletividade, classe social, pátria, etc.

Portanto, todos estes temas, todos estes códigos do rigor moral, nascidos que foram no interior daquela paisagem tão fortemente marcada pela obrigação de ocupar-se consigo mesmo, vieram a ser assentados pelo cristianismo e pelo mundo moderno numa moral do não egoísmo. É este conjunto de paradoxos, creio, que constitui uma das razões pelas quais o tema do cuidado de si veio sendo um tanto desconsiderado, acabando por desaparecer da preocupação dos historiadores. (FOUCAULT, 2004b, p. 18).

---

<sup>44</sup> Gregório de Nissa viveu de 330 até 395: era teólogo, místico e escritor cristão. Padre da igreja e irmão de Basílio Magno, fez parte, com este e com Gregório Nazianzeno, dos assim denominados Padres capadóciolos.

Foucault (2004b) acredita que o momento histórico, no qual o “cuidado de si” foi esquecido, pode ser classificado como “momento cartesiano”. Embora o conceito (momento cartesiano) não o tenha agradado.

O “momento cartesiano” conseguiu atuar de duas maneiras: requalificando filosoficamente o *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo) e desqualificando a *epiméleia heautoû* (cuidado de si). Portanto, significou a entrada na Idade Moderna, porque representou o modo pelo qual se acredita ter o acesso à verdade, sobretudo, pelo conhecimento e somente por ele.

Neste momento a Ciência disse para o sujeito que a verdade é fruto dela, sendo assim, só pelo conhecimento produzido por ela é possível buscar a realidade. O saber não tem mais relação com o movimento do sujeito que deseja aprender, ele próprio passa a não ser mais modificado ou alterado, portanto não faz mais pesquisas de “corpo implicado”. Isso tem o seguinte significado: para o “momento cartesiano” é unicamente pelo conhecimento que o sujeito pode reconhecer a verdade.

Percebemos a desvalorização do “cuidado de si” na modernidade, pois a relação do sujeito com o conhecimento é um ato que não passa por uma atividade consigo mesmo. Após esse momento ela se torna exterior. O sujeito não implica mais seu corpo no ato de conhecer, o conhecimento é frio.

De todo modo, porém, é do interior do conhecimento que são definidas as condições de acesso do sujeito à verdade. As outras condições são extrínsecas. Condições tais como: “não se pode conhecer a verdade quando se é louco” (importância deste momento em Descartes). Condições culturais também: para ter acesso à verdade é preciso ter realizado estudos, ter uma formação, inscrever-se em algum consenso científico. E condições morais: para conhecer a verdade, é bem preciso esforçar-se, não tentar enganar seus pares, é preciso que os interesses financeiros, de carreira ou de *status* ajustem-se de modo inteiramente aceitável com as normas da pesquisa desinteressada, etc. (FOUCAULT, 2004b, p. 22).

Neste ponto é perceptível como o “cuidado de si” perdeu seu sentido ético nas sociedades modernas. A ética foi vivida pelos cristãos como a moral da “renúncia de si” e no “momento cartesiano” o saber se configurou em uma relação que privilegiava a verdade apenas com o conhecimento frio, sem o “corpo implicado”, fato que vivenciamos nas ciências até hoje. Portanto, com essas informações observamos o modo de conduzir os sujeitos na Educação e na Educação Física contemporânea.

Os textos socrático-platônicos são fundamentais para entendermos como Sócrates orientou Alcibíades. Deste tiramos esclarecimentos importantes para podermos entender a relação do corpo do sujeito com a verdade na Educação e Educação Física atualmente. O “cuidado de si” faz o sujeito perceber as lacunas do poder, assim, ele pode escapar das armadilhas do mercado, ser o artista da sua própria existência e sempre viver em constante movimento.

O texto do “Alcibíades” constitui a análise da própria teoria do “cuidado de si”. Porém, antes cabe lembrar que o “cuidado de si” não foi sempre o conselho dado por um filósofo para jovens como fez Sócrates, mas, uma antiga sentença da cultura grega. Era um preceito lacedemônio (espartano), encontrado em um texto tardio de Plutarco que se referia a uma tradição ancestral e plurissecular.

Segundo Foucault (2004b), Plutarco teria descrito as palavras de Alexândrides, um espartano, o qual teria respondido à seguinte pergunta: por que vocês espartanos, tendo muitas terras, não cultivais elas vocês mesmos? Por que confiais para hilotas? A resposta de Alexândrides teria sido a seguinte: “para podermos cuidar de nós mesmos”. Para os espartanos “cuidar de si” era mais importante que cuidar das terras. Contudo, isso não se tratava de filosofia para os espartanos, até mesmo, porque para eles a filosofia não tinha tanto valor. A afirmação do “cuidado de si” significava um privilégio político, econômico e social.

Deste modo também veremos que a referência espartana está presente na teoria do “cuidado de si” no texto do “Alcibíades”:

Alcibíades era um jovem grego com privilégios, era filho de família empreendedora da *polis*. Seu pai e sua mãe tinham boas relações com amigos ricos e poderosos. Após a morte de ambos, seu tutor foi Péricles, alguém que faz o que quer na Grécia e até mesmo em certos países bárbaros. Além do mais, o jovem grego era dono de uma grande fortuna. Portanto, Sócrates decide ajudá-lo, porque ele apresenta alguns desejos relevantes.

Alcibíades tinha em mente mais do que a vontade de tirar proveito, ao longo da vida, de suas relações, de sua família, de sua riqueza; e sua beleza está se acabando. Alcibíades não quer contentar-se com isto. Quer voltar-se para o povo, quer tomar nas mãos o destino da cidade, quer governar os outros. Em suma, [ele] é alguém que quer transformar seu status privilegiado, sua primazia estatutária, em ação política, em governo efetivo dele próprio sobre os outros. E na medida em que esta intenção está se formando, no momento em que - tendo tirado proveito ou recusado aos outros o proveito de sua beleza – Alcibíades se volta então para o governo dos outros (após o éros, a pólis, a cidade), é neste momento que Sócrates ouve o deus que o inspira dizer-lhe que pode agora dirigir a palavra a Alcibíades. (FOUCAULT, 2004b, p. 44).

O jovem Alcibíades é alguém que tem como objetivo transformar os seus privilégios econômicos, políticos e sociais em “governo dos outros”. Sócrates começa a alertá-lo sobre a importância do “cuidado de si” e sobre os obstáculos que poderá encontrar. Primeiro: alerta sobre os desafios internos, porque não será o único que deseja “governar os outros” na cidade. Segundo: Explica que quando conseguir governar terá que estar preparado para confrontar com inimigos espartanos e persas. Estes prevalecem sobre Atenas e sobre Alcibíades, tanto em riqueza, como em educação.

Sócrates explica para Alcibíades que quando esteve sobre responsabilidade de Péricles, este, incumbiu um escravo para educá-lo. Até mesmo porque Péricles não teve competência nem para cuidar de seus filhos. Dessa forma, o escravo não pôde ensinar nada para Alcibíades porque era ignorante.

Nestas condições, diz Sócrates a Alcibíades, há que se fazer esta comparação: queres entrar na vida política, queres tomar nas mãos o destino da cidade, mas não tens a mesma riqueza que teus rivais e não tens, principalmente, a mesma educação. É preciso que reflitas um pouco sobre ti mesmo, que conheças a ti mesmo. Vemos então aparecer a noção, o princípio: gnôthi seautón (referência explícita ao princípio délfico). (FOUCAULT, 2004b, p. 46).

Neste momento de sua vida Alcibíades percebe que vive em um estado de ignorância em relação aos seus adversários. Porém Sócrates explica para o jovem: Alcibíades, você está na idade certa para perceber que é ignorante. (FOUCAULT, 2004b).

O “ocupar-se consigo” se pauta nesta parte do texto como algo essencial para aquele sujeito que tem vontade de exercer o poder político sobre os outros. Não é possível governar os outros bem, sem transformar os seus privilégios em ação política. Sobretudo, não se pode cuidar dos outros sem antes estar ocupado consigo mesmo. Entre o privilégio e a ação política, está o ponto da noção do “cuidado de si”.

A tarefa de “cuidar de si” e “governar os outros” se assemelha com a produção de uma obra de arte, com a autoria de páginas que ficarão guardadas na história. Mas para que isso ocorra, o sujeito deve viver os movimentos de “corpo implicado”.

A noção de distância com o “cuidado de si” estava vinculada com escassez da educação recebida por Alcibíades e também pela insuficiência da educação ateniense em seu aspecto pedagógico e político. A educação do jovem foi posta como responsabilidade de um ignorante, dessa maneira ele não aprendeu nada. As relações de poder exercidas sobre Alcibíades só foram suficientes para estabelecer o assédio sobre o corpo pelos cidadãos.

Essa passagem se relaciona com educação, política, ética e estética, portanto podemos pensar: será que a escola hoje consegue se movimentar de acordo com os processos de subjetivação? Os líderes escolares estão “cuidando de si”? Os sujeitos da escola têm “cuidado de si”? Quais os pontos que os educadores ignoram? Como é o “cuidado de si” dos alunos? Como é a relação desse cuidado com a nossa cultura? São estas questões que descrevemos na próxima parte deste estudo. Fizemos isso a partir de algumas leituras de Michel Foucault relacionadas ao “cuidado de si” no pensamento clássico, e com ênfase na “estética da existência”.

Analisamos o que teria sido o “cuidado de si” no período clássico grego e apresentamos como exemplos duas obras de Sócrates: “Apologia” e “Alcibíades”. Com elas é possível entender a relação do “cuidado de si” com o “governo dos outros” no pensamento de Foucault. Governar é uma obra de arte, é estar aberto para os movimentos, passa pela estética.

O “cuidado de si” vinculado com o “governo dos outros” é de suma importância quando refletimos sobre a pedagogia, porque na relação entre educador e educando há relações de “poder”. Estas se relacionam com o “cuidado de si e dos outros”.

As “práticas de si” nos textos socrático-platônicos não foram uma simples preparação momentânea para a vida, mas sim a forma para vivê-la de modo artista. O jovem orientado por Sócrates foi compreendendo que deveria “cuidar de si”. Isso foi relevante na medida em que pretendia mais tarde “ocupar-se com os outros”. O “cuidado de si” por toda a vida modifica a relação pedagógica, de maneira que pode contribuir com outras funções: desfazer-se de maus hábitos, de opiniões falsas, ter coragem contra os inimigos e curar o corpo, como descrito por Foucault na obra “A Hermenêutica do sujeito”. No entanto, também, não se pode “ocupar-se consigo” sem a ajuda do outro. A vida não é uma obra de arte que se pinta sozinho, ela faz parte de um comum, tem relação com o “cuidado de si” e com o “cuidado com os outros”.

Para os gregos, não é por ser cuidado dos outros que ele é ético. O cuidado de si é ético em si mesmo; porém implica relações complexas com os outros, uma vez que esse *êthos* da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros; por isso é importante, para um homem livre que se conduz adequadamente, saber governar sua mulher, seus filhos, sua casa. Nisso também reside a arte de governar. O *êthos* também implica uma relação com os outros, já que o cuidado de si permite ocupar na cidade, na comunidade ou nas relações interindividuais o lugar conveniente – seja para exercer uma magistratura ou para manter relações de amizade. Além disso, o cuidado de si implica também a relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade. Assim, o

problema das relações com os outros está presente ao longo desse desenvolvimento do cuidado de si. (FOUCAULT, 2004a, p. 270).

As relações com os outros estão sempre dentro de um campo que poderíamos descrever como relações de “poder”. Todavia, o “cuidado de si” tem em seu cerne algo de ético positivo, um modo de controle, de limitação sobre o “poder”. Quando Sócrates aconselha o Alcibíades a “cuidar de si”, o filósofo prepara o jovem para não abusar do poder que lhe será concedido. Isso vai evitar que o jovem imponha aos outros suas fantasias, apetites, desejos etc. Para se tornar um bom soberano, Alcibíades terá que exercer seu poder adequadamente, ou seja, exercendo-o sobre si mesmo. O “cuidado de si” vai regular o poder sobre os outros.

Essa é uma relação interessante para entendermos o contexto escolar. Será que a relação com o “cuidado de si” é algo que tem afetado a relação do “governo dos outros” na escola? Ela faz parte da nossa cultura? Como se encontram os corpos da gestão escolar na relação com os educadores? Como se encontram os corpos dos educadores nas relações com os educandos?

Como se estabelecem as relações de poder no ambiente escolar e na cultura? Será que a escola forma sujeitos capazes de “cuidar de si” e dos outros? A Educação Física tem tomado os devidos cuidados necessários com o corpo? A disciplina possibilita cuidados com o corpo e estabelece relações de poder saudáveis?

“O governo dos outros” é algo que não pode ser separado do “cuidado de si”. Por algum momento se ocorrer divisão é porque o “cuidado de si” não está acontecendo de forma devida, portanto o sujeito está se tornando escravo dos seus desejos. Isso quer dizer que quando há abuso de poder, a relação com o “cuidado de si” anda enfraquecida. Quando o sujeito não se cuida ele não vive a beleza da criação, mas dá lugar para o horror da opressão.

Quando Foucault (2004a) descreve sobre poder não se refere exatamente a uma estrutura política, governo, classe social dominante ou senhor diante do escravo. Mas o filósofo francês tem como intenção relatar as “relações de poder”.

As “relações de poder” ocorrem em qualquer contato humano, quer seja no discurso, em relações amorosas, institucionais ou econômicas. Foucault (2004a) nos responde que o poder está sempre presente nas relações dos indivíduos e isso acontece quando um sujeito tem interesse de dirigir a conduta do outro.

Contudo para haver “relações de poder” é necessário existir uma mobilidade, até mesmo porque essas podem se modificar, inverter-se. Porém não são dadas de forma absoluta.

Sempre há alguma válvula de escape, mesmo que seja a mais remota como por exemplo: se matar, matar o outro, mesmo que isso pareça forte demais.

As “relações de poder” estão em todos os lugares, isso significa dizer que em todos os ambientes existem possibilidade de liberdade.

Há, portanto, como pensarmos que na educação, de modo geral, e na Educação Física existem espaços para relações de poder saudáveis, sobretudo, com o currículo escolar, com o educador, com o educando e com a cultura. A escola é o espaço para o “cuidado de si” e para se viver de modo estético.

O “cuidado de si” na Educação e Educação Física é uma condição política. Sobretudo, porque a escola é uma das instituições formadoras de sujeitos políticos, que podem pensar uma relação de “cuidado de si” por toda a sua vida. Hoje temos condições diferentes dos escravos gregos, vivemos em uma suposta democracia. Portanto é possível não ser escravo de si mesmo e da política.

Pensamos em uma perspectiva filosófica, política, ética, estética e pedagógica, porque na medida em que se vive o “cuidado de si”, também é possível se orientar para o “governo dos outros” e repensar uma cultura que se relacione com o movimento.

Ao fazermos uma síntese do que foi estudado neste segundo capítulo da pesquisa, podemos destacar três conceitos importantes de Foucault. Eles são relevantes quando pensamos a trajetória de análise do filósofo e aparecem tendo extrema importância para a continuidade de nossos estudos. Identificamos em algumas obras de Foucault os conceitos de “biopoder”, “biopolítica” e “cuidado de si”.

“Biopoder”: caracteriza-se pela forma como o poder tomou o corpo como uma máquina gestável. Faz ampliar suas aptidões por adestramento, tira do corpo todas as suas forças para transformá-las em trabalho. Paralelamente envolve-o para que seja produtor de forças úteis para o mercado e faz com que permaneça em um estado de docilidade. Dessa forma o corpo se torna refém dos sistemas de controles econômicos.

“Biopolítica”: segundo Foucault, formou-se por volta do século XVIII e se caracteriza como a administração da população. Tem como base o corpo orgânico refém dos mecanismos de controle sobre a vida. Dessa forma é o meio político agindo sobre a vida. São modos de gerenciar os processos de natalidade, nível de saúde, longevidade, tempo dedicado aos estudos, tempo dedicado ao trabalho etc.

“Cuidado de si”: podemos classificá-lo como práticas que tiveram muito prestígio nas civilizações greco-romanas. São “exercícios de si” sobre si mesmo, pelo qual há o objetivo de

se elaborar como sujeito. O sujeito que deseja governar os outros só poderá ter uma relação saudável de poder a partir do momento que conseguir se elaborar pelo “cuidado de si”.

Os conceitos descritos nos ajudam a construir novas maneiras de pensar o currículo escolar e o de Educação Física. Dentro deste, podemos dar mais importância para o “corpo implicado” nas aulas de Educação Física. No entanto, além da relação consigo, com os outros sujeitos e com o mundo, fazemos uma reflexão sobre a estética da existência, acerca de algo que está em constante movimento. Estudaremos ainda mais o modo artista de viver na terceira parte da pesquisa.

O programa “São Paulo Faz Escola” colocou a disciplina no eixo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, fator que relaciona o corpo com as linguagens. Este é o meio pelo qual o corpo consegue compreender o mundo e descrevê-lo.

A Educação Física segue a abordagem pedagógica da “cultura do movimento”. Porém parece-nos que o modo organizacional do currículo impossibilitou os movimentos dentro da escola. Até mesmo porque pressupõe uma outra cultura. Dessa forma como refletimos sobre um deslocar do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende?

As categorias descritas por Foucault “biopoder”, biopolítica, e “cuidado de si” nos possibilitam compreender o corpo situado no eixo de linguagens. Também são fundamentais para analisarmos uma Educação Física que vai além da “cultura de movimento”. Dessa maneira, os conceitos nos ajudam a pensar em um “movimento da cultura” e em uma “estética da existência”.

### 3 IMPLICAÇÕES PARA O DESLOCAMENTO DO EDUCADOR

Quanto às funções da poesia... Creio que a principal é a de promover o arejamento das palavras, inventando para elas novos relacionamentos, para que os idiomas não morram a morte por fórmulas, por lugares comuns. Os governos mais sábios deveriam contratar os poetas para esse trabalho de restituir a virgindade a certas palavras ou expressões, que estão morrendo cariadas, corroídas pelo uso em clichês. Só os poetas podem salvar o idioma da esclerose. Além disso a poesia tem a função de pregar a prática da infância entre os homens. A prática do desnecessário e da cambalhota, desenvolvendo em cada um de nós o senso do lúdico. Se a poesia desaparecesse do mundo, todos os homens se transformariam em máquinas, monstros, robôs. (Manoel de Barros).

No capítulo II, dialogamos com Michel Foucault, ele é a referência base desta pesquisa. Estudamos os conceitos de “biopoder”, “biopolítica” e “cuidado de si”. O “cuidado de si” foi apresentado em três dimensões: a política, a ética e a estética. No entanto, continuamos dialogando com elas nesta terceira parte do trabalho, porém com ênfase sobre a estética, até mesmo, porque apresentaremos o texto “O que são as luzes?”, onde Foucault mostra que viver artisticamente é possível.

As colocações feitas por Manoel de Barros na epígrafe do capítulo também representam nossas reflexões sobre a estética da existência, sobretudo, porque ele propõe um modo artista de estar na vida. Não poderíamos dar um exemplo melhor. Observamos nele como as políticas de subjetivação dificultam os exercícios do pensar, as potências de criação e a formação de sujeitos sapecas, aqueles que vivem em constantes movimentos. Acreditamos que eles possuem habilidades para se deslocar, por isso são os poetas de corpo implicado. Portanto, isso nos leva a pensar em uma escola capaz de formar sujeitos peraltas.

No terceiro capítulo resgatamos os pontos que mais nos incomodaram na primeira parte deste estudo sobre o programa “São Paulo Faz Escola”, assim como o trocadilho de conceitos entre “cultura de movimento” e “movimento da cultura”, dessa forma, podemos interpretar melhor como os processos de subjetivação são produzidos pelo mercado com o auxílio de Michel Foucault. Suas reflexões são fundamentais para nos situarmos nas análises sobre o deslocar do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende.

### **3.1 A “cultura de movimento”**

No primeiro capítulo dessa pesquisa apresentamos o programa “São Paulo Faz Escola”. Descrevemos o surgimento da “Proposta de Educação do Estado de São Paulo” elaborada no ano de 2007, situando-a na categoria daquilo que vem sendo denominado como “currículo único”. Portanto, quando consideramos os mais recentes movimentos de reforma educacional impulsionados sob a direção do capitalismo neoliberal, percebemos uma clara articulação dos referidos movimentos entre os episódios promovidos no âmbito internacional com aqueles observados em nosso país.

Para a “Secretaria da Educação do Estado de São Paulo” a “Proposta Curricular” surgiu com o objetivo de resolver alguns problemas no ensino, segundo os padrões dos sistemas de avaliação externos. As fragilidades foram encontradas a partir dos resultados do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), SAEB

(Sistema de Avaliação da Educação Básica), hoje Prova Brasil, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e outras avaliações realizadas no ano de 2007.

O Estado de São Paulo padronizou o currículo das escolas estaduais. Também foram produzidos materiais para os professores e para os alunos. Segundo o programa “São Paulo Faz Escola” estes têm como objetivo atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

A “Proposta Curricular do Estado” (2008) transformou-se no “Currículo do Estado” (2010) e apoia a suposta eficácia de sua realização na condição de deslocar o professor do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende. Podemos compreender esta condição como uma versão local, tipicamente paulista. No entanto, não podemos perder de vista que todo o movimento de reforma educacional, aquele tão exaltado pelo mercado neoliberal, insiste em afirmar a urgência de combinar três elementos, trata-se do tripé constituído pelo “currículo único”; “sistema de avaliação externo” e “controle do professor”. Já apontamos aqui um aspecto que demanda análises posteriores. A eficácia se faz fundamentalmente por meio da aplicação dos referidos dispositivos de controle.

Com o currículo único identificamos um mecanismo de controle do saber, daquilo que é ensinado nas escolas. Com a avaliação externa executa-se o controle daquilo que se aprende. Aqui podemos inclusive levantar a hipótese do exercício de um controle das relações entre a escola e a cultura, e entre a escola e a comunidade. Uma avaliação externa realizada com tanto empenho, em âmbito internacional, merece ser desvendada em seus propósitos políticos.

Há também “o controle daquele que ocupa a função de ensinar”, que é o professor. Assistimos este gesto acontecer na atenção exacerbada ao papel da coordenação pedagógica e da direção da escola. Observamos um sutil e cuidadoso deslocamento destas funções. Avistamos coordenadores pedagógicos e diretores de escolas exercendo múltiplas formas de pressão sobre os professores.

Na segunda parte desta pesquisa apresentamos alguns conceitos de Foucault. Descrevemos as categorias de “biopoder” e “biopolítica”, para entendermos como foram se organizando os dispositivos de colonização dos corpos e do pensamento. Percebemos como o poder se apoderou do corpo e como a administração da população produziu o controle dos corpos.

Foucault dedicou dois de seus cursos (entre outras obras) no *Collège de France* (1977 até 1979) para se dedicar aos estudos sobre as “relações de poder sobre o corpo”. Porém já no curso *Segurança, território e População* (1977-1978), destaca o conceito de “governamentalidade”. Isso possibilitou um deslocamento para as pesquisas relacionadas ao conceito de “cuidado de si”.

De acordo com Foucault, o “cuidado de si” foi muito importante no período greco-romano. Mas, na contemporaneidade está praticamente esquecido. Não se integra em nossa cultura com o mesmo sentido do período clássico greco-romano.

No curso “A Hermenêutica do Sujeito”, Foucault fez uma pesquisa minuciosa sobre a formação do sujeito. Essa obra foi relevante para nossa compreensão sobre o conceito de “cuidado de si”. No período clássico as “práticas de si” tinham valores éticos e políticos. Dessa forma, são aspectos que aproveitaremos para desenvolver nosso estudo. O “cuidado de si” vai refletir dessa maneira na relação de “cuidado com os outros”.

A partir das análises sobre o programa “São Paulo Faz Escola” e dos estudos sobre os conceitos apresentados por Foucault, na segunda parte desta pesquisa, nós apontamos algumas dificuldades de se deslocar do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende, tal como está pressuposto no programa “São Paulo Faz Escola”.

Os estudos sobre as categorias “biopoder”, “biopolítica” e “cuidado de si” nos ajudam a pensar alguns desdobramentos possíveis para a educação, em uma abordagem geral, e para a Educação Física, em um campo específico. A partir destes conceitos temos condições de analisar os esforços de organização da cultura onde vivemos e, ao mesmo tempo, de compreender o que se passa com os nossos processos de subjetivação. Estas informações são imprescindíveis para entendermos as formas de movimento. Sobretudo em um arranjo que pretendemos explorar adiante, constituído na combinação entre a “cultura de movimento” e o “movimento da cultura”.

Ao padronizar o currículo escolar o Estado administra uma forma de controle ideológico em toda a rede. Dessa maneira, obtém o controle sobre os movimentos do pensar, dos movimentos políticos e dos movimentos dos corpos. Cabe-nos fazer algumas perguntas: será que o modo como o currículo está inserido no ambiente escolar possibilita o deslocamento do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende? Será que o “currículo único” é propício para o “movimento da cultura”?

O currículo estandardizado bloqueia os movimentos de criação do educador. Ao receber um material como o “Caderno do Professor”, o sujeito tem dificuldade de se deslocar do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende. Sobretudo, porque os sujeitos constituídos por nossa cultura apresentam sérias dificuldades de atingir o estado de “maioridade”. Neste tópico queremos sustentar nossa atenção para um episódio que interfere neste contexto, porque ele exerce uma força perversa em termos de eficácia dos resultados. Há que se considerar também certa acomodação por grande parte dos educadores. O êxito da implantação dos materiais didáticos não pode ser pensado sem esta assustadora cooperação

dos professores, ela que atinge a todos e é reflexo dela. Mas também cabe lembrar que não temos como objetivo idealizar o educador, ele também está inserido nos mecanismos do mercado.

Mesmo pensando no material didático como apoio, é imprescindível entendermos que estes podem ser interpretados como base única e concreta de conhecimento. Experimentar os múltiplos movimentos aparece como uma atitude bloqueada em nossa cultura. Neste sentido, apontamos a necessidade de explorar em nossas análises a função política da escola. Até mesmo porque ela é uma instituição ocupada pela lógica de mercado, com a condição de cooperar nos esforços de colonização da cultura.

Ao observarmos episódios da mídia na confecção de mensagens, defrontamo-nos com um sutil e violento paradoxo: de um lado se exalta a multiplicidade dos povos e do outro se faz o controle da cultura por meio da apropriação de uma importante instituição responsável pela formação dos sujeitos na base da sociedade.

Implicar-nos em processos de mudanças na sociedade em que vivemos lança-nos para o contato com o paradoxo. A mesma cultura que constitui os sujeitos tutelados é também aquela que propicia os elementos necessários ao sujeito em seus experimentos de deslocamentos para a “maioridade”. Nós trazemos aqui, a lembrança daquela análise que Foucault faz do pequeno texto de Kant.

Foucault foi capaz de nos mostrar como o poder se apropria da vida com o conceito de “biopoder” e também como a vida foi sendo administrada pelas instituições quando apresentou a “biopolítica”. Desta forma, o trabalho educacional precisa reinventar a cultura para que possamos chegar ao “movimento da cultura”.

O currículo sem movimentos produz processos formadores de sujeitos “sábios de um livro só”. Isso lembra os movimentos religiosos. A verdade se torna algo duro, sólido e único. É proibido pensar. Para que pensar se já existe um livro, uma teoria, uma meta, um padrão de conhecimento, uma única verdade que administra as nossas vidas? Dessa forma podemos refletir sobre o “controle do professor”. Em meio a estas análises não está descartado o fato de que esses sujeitos podem estabelecer uma relação de dependência com o currículo e com os materiais, ao mesmo tempo em que, algo de disruptivo sempre acontece.

Os mecanismos de controle não operam com garantia de onipotência e onisciência. Algo sempre escapa. A escuta dos sinais daquilo que escapa, combinada com a acuidade do olhar capaz de identificação, talvez se apresente como as habilidades mais requisitadas para um educador, neste tempo de extrema violência em que vivemos. A escuta e o olhar como qualidades do educador, nós poderemos estudar em futuras pesquisas.

O “controle do professor” acontece no campo das ideias e dos pensamentos, sem esquecer que o cotidiano do ambiente escolar está marcado por uma variedade de gestos de tutela política. Pode ser verdade que o espaço também se configura por relações de poder, isto nos permite falar de uma ecologia política escolar. Mas, cabe lembrarmos que os processos de controle estão garantidos por uma combinação de diversos elementos: a soberania da gestão curricular, a implantação dos materiais didáticos, a política estadual de modo geral, a formação do sujeito na cultura e as necessidades de ter uma educação que siga padrões internacionais como parâmetro.

O mercado dita as regras na educação quando as organizações de ensino apresentam preocupações com as metas dos “sistemas de avaliação externos”. Portanto, isso significa que o discurso do sucesso, das melhores oportunidades de trabalho e de consumo foi incorporado pelas políticas educacionais. Este é mais um lugar onde identificamos sinais de uma “biopolítica” em intenso exercício. Formar vencedores pressupõe a produção de sujeitos já vencidos, portanto, a exclusão não é por acaso, a produção do fracasso é um ato político e o discurso pedagógico da inclusão é cínico.

A “Proposta de Educação do Estado de São Paulo” começou a ser elaborada com a finalidade de resolver os problemas detectados pelos resultados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), hoje Prova Brasil, Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e outras avaliações. Estas são elaboradas a partir da imposição de modelos de avaliação internacional.

Podemos levantar algumas questões: será que a melhoria do índice nas avaliações significa qualidade nos processos de aprendizagem? Isso pode nos mostrar como as sociedades de controle estão conseguindo “adestrar” melhor os alunos? Em outro momento podemos explorar a capacidade da avaliação no campo da formação do sujeito ou no campo da aprendizagem contrapondo “produtos” e “processos”. Dada a incerteza do mundo em que vivemos qual seria o melhor lugar para assentarmos a nossa condição de responsabilidade? Seria o lugar dos processos ou seria a esfera dos produtos? Sobretudo pelo fato de que a categoria da “processualidade” está mais próxima dos nossos interesses nos esforços de estudo sobre a dimensão política do movimento. Os processos e os movimentos se assemelham em uma materialidade peculiar para o entendimento dos nossos contextos.

Sabemos que as relações de poder são estabelecidas nas relações entre o sujeito e o outro e também entre grupos. Aparece em várias situações da vida, nas relações familiares, na escola, no trabalho, no ambiente de lazer, na igreja etc., com diversas intensidades. O poder de um professor de literatura sobre um aluno leitor é muito diferente da influência do mesmo

sobre um aluno que gosta de fazer cálculo. De qualquer modo, é preciso verificar os modos como os professores habitam estes territórios de fronteira.

No entanto, o que gostaríamos de destacar é a importância do corpo nestes processos de relações de poder. Para que eles possam ocorrer é necessário que se tenha um corpo. Primeiramente, podemos entender que é apenas, e só por ele, sem exceções que conseguimos nos relacionar com os outros sujeitos. O corpo possibilitou a construção da nossa cultura, sem o corpo ela não existiria.

De acordo com Foucault (1988) a civilização ocidental moderna ultrapassou as sociedades de soberania por volta do século XVII. As informações sobre a passagem para esse novo modelo tem extrema importância para entendermos o que somos no século XXI.

O período moderno veio acompanhado de mudanças governamentais, políticas, científicas, organizacionais, religiosas, morais, éticas etc. Podemos dizer que o movimento para a modernidade nos colocou nas sociedades disciplinares e estas fizeram do corpo uma máquina necessária para o mercado. Elas atingiram o seu ápice no século XX.

Deleuze (2000) mostra que as instituições não são o que eram antes do século XX. Após esse período não estamos mais vivendo nas sociedades disciplinares, porque estas ganharam um novo formato. Portanto nos encontramos agora inseridos nas sociedades de controle.

O poder de Deus sobre o homem se prolonga e se renova em exercícios de poder, seja aquele assumido pelo rei em seu modo de governo, ou naquele exercido pelo mercado nas sociedades modernas. A lógica econômica se oficializou com a ajuda das instituições nos séculos XVII e XVIII. Foucault (1997) descreveu como os sujeitos foram disciplinados, ajudando-nos a compreender em que consiste aquilo que ele chamou de “biopolítica”.

Deleuze (2000) mostrou o fracasso das instituições quando tentam operar contra o mercado. Além do mais, explica como a vida se tornou gestável, sobretudo a partir da lógica da empresa nas sociedades de controle.

O corpo encontra-se controlado, amarrado, condenado, preso, torturado, imóvel, diante do poder que o mercado vem exercendo sobre a vida. Uma instituição como a escola poderia ajudar na ruptura com os mecanismos de poder, mas também se apresenta como refém do modelo capitalista. Não consegue produzir ações eficazes para alcançar processos de liberação e acaba nos colocando dentro da lógica do mercado.

Contudo, quando lemos o artigo “A Ética do Cuidado de Si como Prática de Liberdade”, percebemos que Foucault (2004a) nos mostrou que onde há relações de poder

existe a possibilidade de ruptura. Mesmo que a superioridade exercida por um sujeito ou grupo seja infinitamente maior que a do oprimido.

Dessa maneira Foucault (2004a) descreve que é preciso praticar a liberdade eticamente, porque a ética é prática refletida da liberdade e a liberdade é a condição ontológica da ética. Desta maneira podemos destacar o conceito de “cuidado de si” apresentado na segunda parte dessa pesquisa como algo que representou a liberdade individual e cívica no mundo greco-romano. O “cuidado de si” foi pensado e vivido como ética nesta época.

Para os gregos praticar adequadamente a liberdade era “cuidar de si”. As “práticas de si” eram importantes para se conhecer e se formar, superar-se a si mesmo, para dominar em si os apetites que poderiam arrebatá-lo. (FOUCAULT, 2004b).

Os gregos problematizavam efetivamente sua liberdade e a liberdade do indivíduo, como um problema ético. Mas ético no sentido de que os gregos podiam entendê-lo: *êthos* era a maneira de ser e a maneira de se conduzir. Era um modo de ser sujeito e uma certa maneira de fazer, visível para os outros. O *êthos* de alguém se traduz pelos seus hábitos, por seu porte, por sua maneira de caminhar, pela calma com que responde a todos os acontecimentos etc. Esta é para eles a forma concreta da liberdade; assim eles problematizavam sua liberdade. O homem que tem um belo *êthos*, que pode ser admirado e citado como exemplo, é alguém que pratica a liberdade de uma certa maneira. [...] Mas, para que essa prática da liberdade tome forma em um *êthos* que seja bom, belo, honroso, respeitável, memorável e que possa servir de exemplo, é preciso todo um trabalho de si sobre si mesmo. (FOUCAULT, 2004a, 270).

A liberdade para Foucault (2004a) é entendida como uma condição, portanto, o escravo na Grécia antiga não tinha liberdade por causa da organização política. Dessa forma, ao escravo não competia associar a ética. Podemos colocar o “cuidado de si” como a prática que possibilita a liberdade em nossa suposta democracia, porque ela é uma condição política, ser livre significa não ser escravo de si mesmo, nem dos apetites.

O “cuidado de si” está intimamente ligado com exercícios corporais. Essas práticas aconteciam em uma cultura onde fazia sentido para o sujeito o cuidado com o corpo, porque o corpo não era separado dos conhecimentos, dos estudos, das ciências.

Pensamos nesta categoria do “cuidado de si” dentro da escola, atentos aos sentidos que podem ser relacionados com o projeto pedagógico e com o processo educacional. Deste modo, pretendemos manter a nossa atenção sobre a contribuição que esta categoria nos oferece para pensarmos o sentido em dois aspectos: o primeiro, que consiste em oferecer orientação, isto é, o “cuidado de si” como indicativo de rumos. Segundo, como esta categoria

pode sustentar os esforços de organização do cotidiano escolar, daí a ênfase sobre os processos educacionais.

Os ambientes de ensino nos mostram condições para que essas práticas tenham sentido na contemporaneidade. O “cuidado de si” no campo educacional poderia também nos ajudar para um esforço de reapropriação do papel da Educação Física. Tanto no âmbito geral, aquele dos processos educacionais, quanto no âmbito específico, aquele que compõe uma determinada proposta curricular.

Em uma passagem citada por Sêneca, Demetrius recorre à metáfora bastante comum do atleta: devemos exercitar-nos como faz um atleta; ele não aprende todos os movimentos possíveis, não tenta fazer proezas inúteis; prepara-se para alguns movimentos que lhe são necessários na luta para triunfar sobre seus adversários. Do mesmo modo, não temos que fazer sobre nós mesmos façanhas (a ascese filosófica desconfia dos personagens que enaltecem as maravilhas de suas abstinências, de seus jejuns, de sua presciência do porvir). Como um bom lutador, devemos aprender exclusivamente aquilo que nos permitirá resistir aos acontecimentos que podem produzir-se; devemos aprender a não nos deixar perturbar por eles, a não nos deixar levar pelas emoções que poderiam suscitar em nós. (FOUCAULT, 2004b, p. 605).

A metáfora pode ser interessante quando temos como objetivo pensar algumas maneiras de “cuidar de si”. Mas também nos interessa por ela mostrar como foi constituída a figura do homem “duro” sem ternura em nossa sociedade, contudo não entraremos nesse ponto. Só destacaremos como o corpo era visto com importância na Grécia e Roma antigas.

Os filósofos epicuristas diziam que: “conhecer os princípios que regem o mundo, a natureza dos deuses, as causas dos prodígios, as leis da vida e da morte é, do seu ponto de vista, indispensável a fim de se preparar para os acontecimentos possíveis da existência”. (FOUCAULT, 2004b, p. 605).

Os vários sentidos produzidos pelas correntes filosóficas se misturavam, mas a maioria apresentava exercícios para o corpo como sendo importantes: a escuta, a escrita e o retorno sobre si. Entre outras práticas corporais, estas são importantes para entendermos o “cuidado de si” no ensino do século XXI.

O “Currículo do Estado de São Paulo” descreve que o conhecimento, artes, filosofia, religião, a formação da consciência, os pensamentos, passam pelas linguagens e a Educação Física foi posta na área de “Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias”. Contudo, sabemos que o corpo é o meio pelo qual temos o contato com as linguagens, portanto, é possível pensar em uma forma de aprendizagem que desconsidere o corpo? No movimento de formulação de nossas inquietações queremos incluir aqui tanto a relação entre corpo e a linguagem, quanto

uma abordagem que está atenta à linguagem do corpo. Lembramo-nos de uma expressão que circulou muito entre nós educadores brasileiros: “o corpo fala”<sup>45</sup>. Assim surge a atenção com a linguagem em duas vias.

Um corpo com dor, desnutrido, com problemas afetivos, doente, consegue aprender? Não concordamos com o discurso cartesiano da separação do corpo e da mente, porque o ser humano é corpo, por ele desenvolveu cultura, linguagem, sociedade e todos os códigos de uma grande fábula, a vida.

Deste modo a Educação Física pode contribuir para a formação do sujeito, as atividades como: jogos, danças, lutas, ginástica, esportes, conhecimentos sobre o seu corpo são fundamentais para o “cuidado de si”. Não pretendemos nesta pesquisa descartar a proposta de “cultura de movimento” do Currículo (2010) para a área de Educação Física, mas percebemos que é possível fazer um avanço e este consiste justamente em proporcionar um deslocamento daquele lugar dos discursos exaltados sobre o movimento, para experimentarmos o esforço de nos lançarmos ao movimento. Isto é, a provocação consiste em sair do lugar de idealização e se jogar no lugar das vivências, assim podemos nos perguntar: será que todos nós, os educadores, estamos afim mesmo de nos lançarmos ao movimento? Ou é mais confortável nos aprimorar nos belos discursos sobre o se-movimentar, justamente para não entrarmos em movimento?

Cabe recordarmos que o Currículo de São Paulo (2010) tem como competência a “prioridade para a leitura e a escrita”, mas esta aparece comprometida pela interdição dos “movimentos” no material pedagógico. Aqui temos uma intuição em que cabe uma averiguação: quais são as marcas, os sinais de que esta ênfase na “leitura” e na “escrita”, dentro da modalidade específica de currículo, aparecem desprovidas de movimentos? Como seria o movimento na leitura? Como seria o movimento da escrita? Ou então, pensar ao contrário: quais seriam as marcas de uma estética na leitura? Quais seriam os sinais de um enrijecimento da escrita?

Há também contradição entre a proposta geral e a proposta de Educação Física, no modo como o currículo pretende padronizar a educação de um Estado, ou no modo como apresenta um conceito de Educação Física que se intitula “cultura de movimento”? Partimos do ponto de vista de que o movimento se encontra interdito, quando o encontramos dirigido pelo “Caderno do Professor: Educação Física”.

---

<sup>45</sup> Apesar de nossa pesquisa não ser no mesmo sentido do contexto citado. O livro de WEL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. Rio de Janeiro: Vozes, 1986. Ficou muito conhecida no Brasil.

O Currículo (2010) assenta a sua eficácia no suposto deslocamento exigido ao professor, que consiste em sair do lugar de quem ensina e ocupar o lugar de quem aprende. Mas será que o educador “escuta” as necessidades do aluno ou “consegue” fazer a leitura do que ocorre na sala de aula? Sem essas percepções é possível se deslocar? Os alunos conseguem escutar o professor?

Pressupor a existência de uma habilidade de escuta e de leitura do professor, sem antes conferir a sua real possibilidade, já não impede o referido deslocamento? O campo das sensibilidades também se apresenta como estando interdito. Em momento posterior sugerimos uma discussão da hipótese de estar ocorrendo, antes de mais nada, a colonização do território dos afetos constitutivos da condição de ser educador. Nesta altura de nossa pesquisa, ainda não temos condição de expressar o quanto vamos dar atenção para este aspecto. Mesmo assim, vale a pena deixar aqui um registro deste fato por nós intuído durante a leitura dos documentos oficiais.

O educador que tem os conteúdos da escrita padronizados pelo “Caderno do Professor” poderá apresentar uma escrita livre? E o aluno que tem suas atividades dirigidas pelo “Caderno do Aluno”, consegue escrever livremente? Em quais espaços da escola os sujeitos podem ter o retorno dos conteúdos para si? Em quais espaços os sujeitos estão tendo a oportunidade de pensar?

### **3.2 O “movimento da cultura”**

Os sujeitos, submetidos aos dispositivos de controle se encontram com seus corpos anestesiados, interditados em seus movimentos. O modelo de sociedade que administra a vida como uma empresa consegue bloquear os movimentos dos corpos. Porém Foucault (2004a) nos mostrou que é possível construirmos práticas de liberdade a partir do “cuidado de si”. Portanto também é possível vivenciar o “movimento da cultura”. Deste modo chamamos a atenção para a importância de sabermos combinar a chamada “cultura do movimento”, com o “movimento da cultura”.

O “movimento da cultura” se relaciona com a questão do deslocar do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende. O “cuidado de si”, que a Educação Física pode proporcionar também está diretamente vinculado com esta mudança cultural.

O “cuidado de si” é o que possibilitou as relações éticas e políticas na Grécia antiga. Porém o corpo foi se movimentando durante os séculos. Foucault (2004b) acredita que o “cuidado de si” foi esquecido no “momento cartesiano”. Esse conseguiu atuar de duas

maneiras: requalificando filosoficamente o *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo) e desqualificando a *epiméleia heautoû* (cuidado de si). Isso significou também a entrada na Idade Moderna, e o acesso a uma suposta verdade, mas separou o conhecimento do corpo. Dividiu o corpo e a mente.

A partir da leitura dos textos de Foucault (2004b) nós compreendemos como ocorre esta desvalorização do “cuidado de si” na modernidade. A relação do sujeito com o conhecimento não passa por uma atividade consigo mesmo, ela é exterior. O sujeito não implica o corpo no ato de conhecer, o conhecimento é produzido ou experimentado como sendo algo “frio”, alheio, não lhe diz respeito.

O “movimento da cultura” contribui para o deslocamento do corpo, da cultura, da ética, da política, das práticas de liberdade, das relações de poder. Dessa forma vai além da “cultura de movimento”, no sentido de que o amplifica e o multiplica. A ampliação e a multiplicidade emergem aqui como bons desafios para repensarmos o papel da Educação Física na formulação de um projeto pedagógico e na organização de um processo educacional.

Damos outra interpretação para as práticas corporais na escola, as mudanças passam pelo corpo e a área que pode mudar o corpo é a Educação Física. Isso nos ajuda a dar outra definição para a disciplina de Educação Física e para a organização do currículo escolar. Para tal movimento nos direcionamos para uma reformulação da cultura na formação dos sujeitos.

Identificamos alguns processos que escapam do controle exercido pelo mercado e nos apontam para “movimentos de cultura”. Descrevemos o “deslocar” a partir do paradigma estético que identificamos como “atitude moderna”. Este modo de compreender a modernidade, nós recolhemos em Foucault no artigo O que são as Luzes?<sup>46</sup>. Orientados por ele, fomos ver em Kant como aparece a definição do termo *Aufklärung*<sup>47</sup> apresentado em 1783.

Esclarecimento (*Aufklärung*) *significa a saída do homem de sua menoridade, pela qual ele próprio é responsável. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa menoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. Sapere aude!*<sup>48</sup> Tenha coragem de te servir de teu próprio entendimento tal é, portanto, a divisa do *Esclarecimento*. (KANT, 2005, p. 63).

---

<sup>46</sup> Foucault (2005).

<sup>47</sup> Esclarecimento.

<sup>48</sup> Kant (1784): Saber ousar.

Interpretamos o texto de Kant (2005) a partir das análises feitas por Foucault (2005) na tentativa de resgatar a *Aufklärung*. Também utilizamos algumas contribuições de Foucault (2010). Quando compreendemos como estes buscaram entender o uso da razão em seus respectivos tempos, transferimos ambos para o “paradigma estético” da Educação e Educação Física pelo “cuidado de si”.

Kant indica imediatamente que a “saída” que caracteriza a *Aufklärung* é um processo que nos liberta do estado de “menoridade”. E por “menoridade” ele entende um certo estado de nossa vontade que nos faz aceitar a autoridade de algum outro para nos conduzir nos domínios em que convém fazer o uso da razão. Kant dá três exemplos: estamos no estado de menoridade quando um livro toma o lugar do entendimento, quando um orientador espiritual toma o lugar da consciência, quando um médico decide em nosso lugar a nossa dieta. [...] Em todo caso, a *Aufklärung* é definida pela modificação da relação preexistente entre vontade, a autoridade e o uso da razão. (FOUCAULT, 2005, p. 337).

Podemos perceber como o “cuidado de si” é importante para pensarmos o currículo e a Educação Física. Até porque, no Estado de São Paulo temos um currículo que aparece como uma figura de autoritarismo. O “Caderno do Professor” toma o lugar do pensamento do educador e dita o que os educandos devem aprender. A figura do professor gestor se relaciona como um guia espiritual e toma o lugar da consciência supervisionando o que o educador deve ensinar pelas instruções do “Caderno do Gestor”.

Kant (2005) mostra que o homem é responsável pelo seu estado de “menoridade” pela forma que acabou organizando as instituições que tem como objetivo governar as populações.

Para caracterizar resumidamente o estado de menoridade, Kant cita uma expressão de uso corrente: “Obedeçam, não raciocinem.” Tal é, segundo ele, a forma pela qual se exercem habitualmente a disciplina militar, o poder político, a autoridade religiosa. (FOUCAULT, 2005 p.338).

Dessa forma entendemos que o homem só poderá sair do estado de “menoridade” com uma mudança que ele operará em si mesmo. Portanto o “cuidado de si” está presente neste deslocamento e pode se aproximar do esclarecimento proposto por Kant (2005). Para ele a *Aufklärung* é um traço que alguém se faz reconhecer, trata-se de uma ordem que nos damos a nós mesmos e propomos aos outros. Essa ordem é tenha coragem, a audácia de saber. Portanto a *Aufklärung* é um ato coletivo e pessoal. (FOUCAULT, 2005).

Contudo, Kant (2005) propõe duas condições para que se saia do estado de menoridade e estas são simultaneamente espirituais e institucionais, éticas e políticas. Sendo

assim, ele apresenta dois modos distintos de se usar a razão: o uso privado e o uso público. Razão que deve ser livre em seu uso público e que deve ser submissa em seu uso privado.

O homem, diz Kant, faz um uso privado de sua razão quando ele é “uma peça de uma máquina”; ou seja, quando ele tem um papel a desempenhar na sociedade de funções a exercer: ser soldado, ter impostos a pagar, dirigir uma paróquia, ser funcionário de um governo, tudo isso faz do ser humano um segmento particular da sociedade; por aí, ele se encontra colocado em uma posição definida, em que ele deve aplicar as regras e perseguir fins particulares. Kant não pede que se pratique uma obediência cega e tola: mas que se faça um uso da razão adaptado a essas circunstâncias determinadas; e a razão deve submeter-se então a esses fins particulares. Não pode haver portanto, aí, uso da livre razão. (FOUCAULT, 2005, p. 339).

Porém para Foucault (2005) quando se raciocina como ser racional e não como peça de uma máquina, como membro de uma humanidade racional, esse uso deve ser livre e público. Todavia isso não é só um processo pelo qual os indivíduos procurariam garantir sua liberdade de pensamentos. Existe *Aufklärung* quando há sobreposição do uso universal, do uso livre e do uso público da razão.

Para Foucault (2005) Kant dá exemplos simples para justificar o uso livre e público da razão: como pagar seus impostos, mas poder raciocinar livremente sobre a fiscalização; ou quando se é pastor, assegurar o serviço de uma paróquia de acordo com os princípios da religião do qual pertence, mas raciocinar com livre arbítrio sobre o tema dos dogmas religiosos. Isso se caracteriza como estado de “maioridade”.

A humanidade atingirá maioridade quando se disser a ela: “Obedeçam, e vocês poderão raciocinar tanto quanto quiserem”, desde que se use o termo *räzonieren*<sup>49</sup> de modo que a racionalidade não tenha como finalidade senão ela mesma, raciocinar por raciocinar. (FOUCAULT, 2005).

A *Aufklärung* não deve ser fecundada simplesmente como um processo geral afetando toda a humanidade, nem somente como uma obrigação prescrita aos indivíduos. Ela é um problema político. “Em todo caso, coloca-se a questão de saber como o uso da razão pode tomar a forma pública que lhe é necessária, como a audácia de saber pode se exercer plenamente, enquanto os indivíduos obedecerão tão exatamente quanto possível”. (FOUCAULT, 2005, p.340).

Kant (2005) vai nos dar como exemplo de estado de maioridade as atitudes de Frederico II<sup>50</sup>.

<sup>49</sup> Encontrado em Foucault (2010, p. 35) *Räsonieren*: utilizar sua razão.

<sup>50</sup> Frederico II viveu de 1712 até 1786. Era conhecido como *O grande rei da Prússia*.

Um príncipe que não julga indigno de si mesmo que ele considere como um dever nada prescrever aos homens em matéria de religião, que deixa sobre esse ponto uma liberdade total, e recusa, no que lhe diz respeito, o orgulhoso termo de tolerância, é ele mesmo esclarecido, e por ter sido o primeiro a libertar o gênero humano de sua menoridade, pelo menos no que concernia ao governo, e por ter deixado a cada um livre de se servir de sua própria razão em todas as questões de consciência, merece ser louvado pelo mundo que lhe é contemporâneo, e pelo futuro agradecido. (KANT, 2005, p. 70).

Kant (2005) quer dizer com este exemplo que onde reina a liberdade nada terá de temer a tranquilidade pública e unidade do Estado. Foucault (2010)<sup>51</sup> também nos explica que essas passagens de Kant (2005) são paradoxais. Porém de modo geral, podemos discuti-las no âmbito do currículo e na Educação Física.

Dessa forma é possível pensar no “cuidado de si” relacionado ao “esclarecimento” possibilitando as “práticas de liberdade”. Sendo assim, apontamos pontos relevantes sobre o texto de Kant (2005), e ele pode nos ajudar no campo educacional. Acerca dessa aproximação Foucault nos deu as explicações necessárias para entendermos como o “esclarecimento” ajuda o indivíduo a sair do estado de “menoridade” e como o “cuidado de si” pode formar o sujeito político, ético e estético.

Para dar um exemplo, o estado de “maioridade” implica no modo como o professor Ram conduzia as suas aulas no filme “Taare Zameem Par” (2007). O professor educava de forma que englobava “cuidado de si” e o “cuidado com os outros”<sup>52</sup>. No público, ele proporcionava a liberdade de atitude na sala de aula, fato que podemos ver no livre exercício do corpo, na pintura, na dança e no diálogo. No privado, ele exercia sua função de educador e fazia com que seus alunos entendessem suas posições de educandos, porém com liberdade para se expressar no universal. Estes fatos foram observados em cenas do filme e no clipe Bum Bum Bole. (2007)<sup>53</sup>.

### **Bum Bum Bole**

Veja é uma árvore?  
Ou um homem coberto com uma capa?  
Está chovendo ou o céu...  
Esqueceu de fechar a torneira?

O mundo é o que você enxerga...

<sup>51</sup> Foucault (2005) só cita Frederico da Prússia, mas não se aprofunda sobre o assunto no texto *O que são as luzes?*.

<sup>52</sup> Foucault (2010) aula de 5 de janeiro de 1983, segunda hora.

<sup>53</sup> Clipe de *Taare Zameem Par* (2007).

Através de suas lentes.

(Refrão): Então libere sua mente...  
Abra suas asas...  
E deixe as cores se espalharem...  
Vamos! Vamos gerar novos sonhos!

Balance!  
Chacoalhe bem!  
Mexe uma perna!  
É divertido!

(Refrão 2): Chacoalhe bem, levante as pernas,  
Vamos nos divertir... (2x).

Quem disse que peixes não voam?  
Já pensou nisso?  
O sol toma banho todo dia?  
Ou será que só molha o cabelo e finge estar limpo?

Essas estrelas... Estão brilhando?  
Ou estarão brigando e soltando faíscas?

(Refrão).

Por que insistir até sua cabeça ficar cheia?  
Cabeça cheia! Cabeça cheia!  
Num piscar de olhos a mente se esvazia!  
Mente vazia, mente vazia!

Vá em frente, abra as portas...  
Abra as portas! Abra as portas!  
E sem medo voe!  
Voe! Voe!

Eu estou com você...  
Eu estou com você!  
Você está comigo...  
Você está comigo!  
Eu e você vamos juntos...

(Refrão 2).

Por que o mundo é tão colorido?  
Já se perguntou?  
Imagine...  
Escolhendo essas cores com amor...  
Alguém decorou o mundo com elas...  
Tão lindo é nosso universo...  
Suspeito que seu criador seja um artista.

Destacamos nesta música a forma lúdica auxiliando o movimento de pensamento em associação com o imaginário infantil. Tal movimento tem suas marcas no modo como as

perguntas emergem. Assim compreendemos melhor o “cuidado de si” na escola e nas aulas de Educação Física, porque este consegue criar dispositivos que escapam aos mecanismos de controle exercido pelo mercado. A liberdade de expressão e os modos de agir no mundo pressupõem o exercício da liberdade no campo da imaginação.

Sempre vemos que a modernidade é entendida no calendário como algo que é pós a pré-modernidade e que antecede a pós-modernidade. Porém Foucault (2005) faz uma intervenção com base na leitura de Kant (2005), perguntando se nós não podemos encarar a modernidade mais como uma “atitude” do que como um período da história.

Algo que diz respeito à atualidade: uma escolha voluntária, uma maneira de pensar, de sentir, de agir, de se conduzir, em que tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa.

Foucault (2005) tenta resgatar um pouco do que os gregos chamam de *êthos*<sup>54</sup> e nos apresenta Baudelaire<sup>55</sup> como um personagem que vive com atitude e consciência aguda na modernidade. O êthos e a estética são possibilitados pelo “cuidado de si” como já vimos.

[...] para ele<sup>56</sup>, ser moderno não é reconhecer e aceitar esse movimento perpétuo; é, ao contrário, assumir uma determinada atitude em relação a esse movimento; e essa atitude voluntária, difícil, consiste em recuperar alguma coisa de eterno que não está além do instante, nem por trás dele, mas nele. [...] A modernidade não é um fato de sensibilidade frente ao presente fugidio; é uma vontade de “heroificar” o presente. (FOUCAULT, 2005 p. 342).

O heroificar se apresenta com sentido diferente de sacralizar o momento, para isso o homem moderno é aquele que vai, corre, procura. Esse homem solitário é dotado de uma imaginação ativa, sempre viajando através do grande deserto de homens, tem um objetivo mais geral, diferente do prazer fugidio da circunstância, buscando aquela coisa que nos permitirão chamar de “modernidade”. Mas, a “modernidade” não é simplesmente uma forma de se relacionar com o presente, é também uma relação que é preciso se estabelecer consigo mesmo. “Ser moderno não é aceitar a si mesmo tal como se é no fluxo dos momentos que passam; é tomar a si mesmo como objeto de uma elaboração complexa e dura...” (FOUCAULT, 2005 p.344).

---

<sup>54</sup> Ética

<sup>55</sup> O Frances *Charles-Pierre Baudelaire* viveu de 1821 até 1867, poeta, teórico da arte. É considerado um dos precursores do Simbolismo e reconhecido internacionalmente como o fundador da tradição moderna em poesia.

<sup>56</sup> Baudelaire.

O homem moderno, para Baudelaire, não é aquele que parte para descobrir a si mesmo, seus segredos e sua verdade escondida: ele é aquele que busca inventar-se a si mesmo. Essa modernidade não liberta o homem em seu próprio: ela lhe impõe a tarefa de elaborar a si mesmo [...] Ele só pode produzir-se em um lugar outro que Baudelaire chama de arte. (FOUCAULT, 2005, p. 344).

O “cuidado de si” é essencial para o sujeito e este pode se reinventar de um modo artista. Ele não pode cuidar dos outros sem antes estar ocupado consigo mesmo. A “prática de si” vinculada com o “governo dos outros” é de suma importância quando refletimos sobre a educação, pois na relação entre educador e educando há relações de “poder” que se relacionam com o “cuidado de si e dos outros”.

O jovem orientado por Sócrates teve que entender que deveria “cuidar de si” e isso teria relevante importância na medida em que pretendia mais tarde “ocupar-se com os outros”. O “cuidado de si” por toda a vida modificou a relação pedagógica de maneira que poderia contribuir com outras funções: desfazer-se de maus hábitos, de opiniões falsas, ter coragem contra os inimigos e curar o corpo.

“O governo dos outros” é algo que não se separa do “cuidado de si”, se isso ocorrer é porque a “prática de si” não está ocorrendo de forma devida. O sujeito está se tornando escravo dos seus desejos. Quando há abuso de poder na relação com o outro é porque o “cuidado de si” anda enfraquecido.

Desenvolveremos melhor o conceito de “governo dos outros” em futuras pesquisas. O nosso foco neste estudo foi a relação com o “cuidado de si”, ele pôde contribuir para pensarmos em formas de deslocar do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende no currículo. Portanto, compreendemos que o caminho mais próximo do “corpo implicado” é pela Educação Física.

Isso requer uma atitude que faça o sujeito sair do seu estado de “menoridade”, e pode ocorrer a partir dos exercícios e dos cuidados proporcionados pela Educação Física. Dessa forma viveremos o “movimento da cultura”.

### **3.3 Habitar a fronteira da alteridade**

No livro “Encontros” de Eduardo Viveiros de Castro, localizamos uma entrevista dada pelo mesmo, com o título de “Uma boa política é aquela que multiplica os possíveis”. Neste artigo o autor responde a perguntas sobre o foco de seus estudos em “antropologia perspectivista” e a ideia de Pierre Clastres de “sociedade contra o Estado”. Contudo, não

entraremos em detalhes sobre os conceitos, mas aproveitaremos algumas reflexões acerca da noção de Estado, estas são importantes na compreensão de alguns pontos em nossa pesquisa.

“O Estado pode ser imaginado como a encarnação do absoluto, não apenas no sentido hegeliano, mas como a posição de um inegociável, como algo que, por definição, nos coloca diante de um fato consumado”. (CASTRO, 2008, p. 229).

Dessa forma o Estado geralmente é interpretado como algo que é dado de antemão, sem possibilidades de “movimento”. Porém, como já dito várias vezes nesta pesquisa: Foucault mostra que as relações de poder são flexíveis, mesmo que isso seja mascarado de forma muito eficaz pelo poder. Sendo assim, o Estado pode também entrar no plano dos “movimentos de cultura”.

O Estado produz aquela mesma sensação de alienação radical que nós mortais sentimos diante das entidades sobrenaturais, isto é, imortais. Michael Taussig tem um livro chamado *The Magic of the State*, em que ele fala desse caráter sobrenatural do Estado. Foi um pouco por aí que segui quando escrevi esse texto recente sobre o medo, sobre a experiência indígena de confronto solitário com um espírito na mata. A sensação de se estar completamente alheio, parece-me muito próxima da posição subjetiva do cidadão diante do Estado. É a experiência do cidadão K., do homem qualquer, diante da lei: a despossessão subjetiva extrema, a perda das condições de autodefinição. É essa alteridade que me confronta que define quem sou; estou em suas mãos. Como impedir isso? Como escapar dessa? Questão Angustiante. (CASTRO, 2008, p. 231).

Isso nos faz pensar no controle dos sentidos imposto pelo Estado de São Paulo e pela República Federativa do Brasil, mesmo sabendo que isto não é “privilégio” apenas destes e sim da maioria dos países, sobretudo, quando seguem políticas educacionais a favor do mercado. Ou seja, quando o Estado tem como meta, deslocar aquele que ensina para o lugar de quem aprende, temos que ter cuidado para não deixar o professor sozinho diante dessa transcendência absoluta. Dessa forma, as “relações de poder” encontram sérias dificuldades para equilibrar as forças, sendo assim, o deslocamento do ensino para a aprendizagem passa pelo campo do “comum” e não é só tarefa do educador. Caso contrário, o educador se encontra diante de algo que parece sobrenatural e ele tem pouquíssimas possibilidades de viver no permanente “movimento da cultura”.

Quando dizemos que o deslocar do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende, não é só tarefa do professor, não estamos descartando que este deve ser iniciado a partir do “cuidado de si”. As “práticas de si” são fundamentais para uma boa relação com os “movimentos da cultura”, consigo mesmo e com os outros. Portanto, para que ocorra o

deslocar do sujeito e da cultura, o corpo precisa antes passar pela ética que constitui o “cuidado de si”. Assim, o sujeito pode ir se elaborando com um modo artista de viver. Até porque o aprisionamento posto pelo mercado é político, e na dimensão política existem espaços para ruptura.

Quando pensamos no mercado como mecanismo colonizador do Estado, entendemos que se o corpo não fizer um trabalho de “cuidado de si”, o sujeito pode se encontrar sozinho dentro desta máquina dominadora. O corpo se torna parte de um todo e ao mesmo tempo ele é um nada, diante do absolutismo do Estado que engloba o Todo. Para Castro (2008, p. 232) o poder do sobrenatural nos diz: “Aqui o sujeito sou eu. Você não é humano coisa nenhuma. Venha para mim, torne-se um de nós”. O poder quer colonizar o corpo e isso vem sendo operado pelo próprio Estado, quando coloca em seu plano de governo o “Ministério do Mercado”, o “Ministério da Monocultura”, o “Ministério da Mononatureza” como diria Castro (2008).

Esses Ministérios trabalham orientados por uma meta estúpida e impossível, que é a de reproduzir as condições de produção e consumo características do capitalismo central no século XX; tais condições não são mais reproduzíveis, elas projetam um mundo que não cabe mais no planeta. (CASTRO, 2008, p.251).

Observamos isso em nossa pesquisa, tanto no âmbito Estadual como no Federal (este descrito por Castro, 2008). Os órgãos públicos responsáveis pela educação como a “Secretaria de Educação do Estado de São Paulo”, como o “Ministério da Educação” (MEC – Brasil) fazem parte do “Ministério do Mercado”, da produção e do consumo.

No entanto, na teoria, o Estado funciona como algo que está distante das pessoas, mas encontramos mais um problema: os sujeitos que estão vinculados ao Estado pelas solidariedades de parentesco. (CASTRO, 2008).

“O parentesco é a corrupção, o nepotismo, as solidariedades arcaicas que atravancam a marcha do Estado democrático. O Estado está acima dos interesses familiares, dos interesses primados”. (CASTRO, 2008, p. 232).

O mesmo autor (2008, p. 233) reflete sobre esta colocação da seguinte forma:

Sabemos todos muito bem que o Estado não funciona de forma alguma assim - mas, este é o ponto, “deveria”. Esta é a interessante mitologia moderna da constituição de um Estado acima dos interesses particulares simbolizados pela ideia de parentesco. A coisa pública como antítese da pessoa do parente.

Mais uma vez nos colocamos para pensar sobre os “movimentos de cultura” e o “cuidado de si”. Primeiro: na medida em que o sujeito não consegue se deslocar do estado de “menoridade”, ou seja: viver sem algum tipo de tutela, seja no campo educacional/teórico, no campo religioso, no campo estatal. Segundo ponto: o “cuidado de si” ético está distante da nossa realidade, não está no corpo. Alcançar a “maioridade” pelo que Foucault descreveu como “atitude moderna” é algo que nos parece distante. Por isso que entendemos a importância de pensarmos no “movimento da cultura”, pelo “cuidado de si” e com as práticas corporais, porque nos encontramos em um momento de tensão imenso.

Como síntese, indicamos o eixo do nosso esforço de interpretação dos dados organizados no “corpus”. Pensamos o sentido da “cultura do movimento” ampliado por outro que consiste no “movimento da cultura”. A partir do entendimento da dimensão política da processualidade afirmamos a necessidade de nos empenharmos na construção desta cultura, que na proposta de mudança curricular aparece como já garantida. Por isso, apresentamos uma pesquisa que contribui para uma forma de política educacional capaz de multiplicar os possíveis e não se limita às interdições do mercado. Concluimos que ela não está dada por obra da natureza, e que a sua construção é uma tarefa sem descanso. Garantir um “movimento da cultura” ajuda a ampliar os processos de subjetivação em benefício do corpo, ele pede por uma vida com mais alegria e festiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, apresentamos os resultados dos nossos estudos sobre o Corpo, a Escola e os Processos de Subjetivação. No primeiro capítulo descrevemos o Programa “São Paulo Faz Escola”, sobretudo, como ele foi posto por seus idealizadores. Na primeira parte tivemos como objetivo apresentar especificamente o Programa “São Paulo Faz Escola”, dessa forma, os pontos nos quais expusemos nossas opiniões foram pontuados no fim do capítulo.

O Programa “São Paulo Faz Escola” surgiu porque a Secretaria Estadual de Educação tinha o desejo de melhorar os resultados da Educação Paulista nas avaliações nacionais e internacionais. O novo projeto político educacional começou a ser elaborado em 2007 e já no ano seguinte foi implantado nas Escolas Estaduais com o nome de “Proposta Curricular do Estado de São Paulo”. A Secretaria de Educação avaliou como relevantes, segundo o seu ponto de vista político, os resultados obtidos nas escolas e nas avaliações com a “Proposta Curricular”, no ano de 2009. Desse modo, em 2010, o que era uma proposta, se torna o “Currículo Oficial do Estado de São Paulo”.

Nesta pesquisa observamos um dos objetivos do “Currículo do Estado de São Paulo”, este consiste no deslocar do lugar daquele que ensina para o lugar daquele que aprende. Dessa forma, percebemos que o Programa “São Paulo Faz Escola”, ao implantar a nova Proposta de Educação, pressupõe que os sujeitos e a cultura estão prontos para tal deslocamento, porém, o que percebemos ao longo de nossa pesquisa é que os corpos dos educadores e dos educandos, assim como a cultura, não estão preparados para tal movimento, sobretudo, porque não existe um cuidado com o ambiente educacional que prepare o corpo para o devir.

A disciplina de Educação Física está classificada no “Currículo do Estado de São Paulo” dentro do eixo de “Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias”, fato que tem ligação direta com o corpo, porque é por ele que podemos ter contato com as linguagens e com o mundo. Portanto, por ele recebemos e trocamos os sentidos com o mundo. Pelo corpo é que vivemos os processos de subjetivação.

O conceito norteador da Educação Física no Programa “São Paulo Faz Escola” se caracteriza como “cultura de movimento”, este tem como meta ajudar os educandos a viverem os movimentos do corpo físico, nas mais diversas culturas, ou seja, possibilitar o maior número de movimentos possíveis pelo corpo em atividades como jogos, danças, ginástica, lutas, esportes etc. Dessa forma, não começamos os nossos estudos do zero, mas pretendemos analisar este conceito, porque percebemos que ele não é suficiente para ajudar nos “movimentos da cultura”. A forma de movimento que apresentamos vê o corpo implicado e

possibilita os deslocamentos junto com os processos de subjetivação. Deste modo, entende-se que se movimentar é algo que vai além da representação do corpo nas diversas formas de movimento. O “movimento da cultura” possibilita o deslocar dos sujeitos na medida em que estes não precisam representar ou viver na eterna tutela. Deste modo chamamos a atenção para a importância de sabermos combinar a chamada “cultura de movimento”, com o “movimento da cultura”.

O “movimento da cultura” se relaciona com a questão do deslocar do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende. O “cuidado de si”, que a Educação Física pode proporcionar, também está diretamente vinculado com esta mudança cultural.

O “movimento da cultura” contribui para o deslocamento do corpo, da cultura, da ética, da política, das práticas de liberdade, das relações de poder. Dessa forma vai além da “cultura de movimento”, no sentido de que o amplifica e o multiplica. A ampliação e a multiplicidade emergem aqui como bons desafios para repensarmos o papel da Educação Física na formulação de um projeto pedagógico e na organização de um processo educacional.

Para darmos sustentação para o “movimento da cultura” estudamos em Foucault os movimentos dos corpos, ele nos apresentou o conceito de “cuidado de si” como tendo extrema importância nos períodos greco-romanos. Dessa forma, o conceito e o autor nos auxiliaram para pensarmos os processos de subjetivação nas perspectivas política, ética e estética.

Com estas três categorias nós podemos pensar no educador que sai do lugar de quem ensina e vai para o lugar de quem aprende, sobretudo, porque ele é capaz de produzir processos de subjetivação para que o corpo possa cuidar das suas próprias vaidades e desejos. Segundo, porque após “cuidar de si” o sujeito está preparado para se relacionar com os outros e com o mundo, portanto, é capaz de escapar das armadilhas apresentadas pelo mercado.

Na pesquisa destacamos de forma relevante o tripé da suposta eficácia do Programa “São Paulo Faz Escola”: currículo único; sistema de avaliação externo e controle do professor. Esta parece ser sustentada pela forma como o mercado influencia os sistemas de ensino em quase todos os países. Isso significa que existem mecanismos que impossibilitam os movimentos dos corpos e dos pensamentos na escola, fato que se reflete de forma significativa nos processos de subjetivação. Essas interdições acabam influenciando de forma negativa o exercício do pensar, escrever e ler o mundo. Além do mais, produzem um modelo de educador idealizado e padrão, descartando a multiplicidade dos possíveis e o comum.

A Educação Física é a disciplina que tem contato direto com o corpo, ela pode contribuir de forma significativa para o “cuidado de si” dentro da escola. No entanto, o

educador não pode ser idealizado como o único responsável por travar tal guerra contra o mercado, todos os sujeitos estão vivendo os sentidos produzidos por essa lógica.

Por fim, pensamos o sentido da “Cultura do Movimento” ampliado por outro que consiste no “movimento da cultura”. A partir do entendimento da dimensão política da processualidade afirmamos a necessidade de nos empenharmos na construção desta cultura, que na proposta de mudança curricular aparece como já garantida. Por isso, apresentamos uma pesquisa que contribui para uma forma de política educacional capaz de multiplicar os possíveis e não se limita às interdições do mercado. Concluimos que ela não está dada por obra da natureza, e que a sua construção é uma tarefa sem descanso. Garantir um “movimento da cultura” ajuda a ampliar os processos de subjetivação em benefício do corpo, porque ele pede uma vida mais alegre e festiva.

**DOCUMENTOS REFERÊNCIAS:**

CONAE 2010. **Conferência Nacional de Educação 2010**. Construindo o Sistema Nacional de Educação: Diretrizes e Estratégias de Ação, Brasília, MEC, 2009.

PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física, Brasília, MEC/SEF, 1998.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do gestor**: Gestão do Currículo na Escola. Volume I – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do gestor**: Gestão do Currículo na Escola. Volume I – São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do gestor**: Gestão do Currículo na Escola. Volume II – São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor**: Educação Física, ensino Fundamental – 5ª série, 2º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luis Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor**: Educação Física, ensino Fundamental – 5ª série, 3º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luis Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor**: Educação Física, ensino Fundamental – 5ª série, 4º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luis Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor**: Educação Física, ensino Fundamental – 6ª série, 2º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luis Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor**: Educação Física, ensino Fundamental – 6ª série, 3º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luis Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor**: Educação Física, ensino Fundamental – 6ª série, 4º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria

Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luis Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor:** Educação Física, ensino Fundamental – 7ª série, 2º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luis Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor:** Educação Física, ensino Fundamental – 7ª série, 3º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luis Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor:** Educação Física, ensino Fundamental – 7ª série, 4º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luis Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor:** Educação Física, ensino Fundamental – 8ª série, 2º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luis Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor:** Educação Física, ensino Fundamental – 8ª série, 3º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luis Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor:** Educação Física, ensino Fundamental – 8ª série, 4º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luis Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor:** Educação Física, ensino Médio – 1ª série, 2º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luis Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor:** Educação Física, ensino Médio – 1ª série, 3º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luis Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor:** Educação Física, ensino Médio – 1ª série, 4º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luis Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor:** Educação Física, ensino Médio – 2ª série, 2º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luis Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor:** Educação Física, ensino Médio – 2ª série, 3º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luis Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor:** Educação Física, ensino Médio – 2ª série, 4º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luis Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor:** Educação Física, ensino Médio – 3ª série, 2º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luis Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor:** Educação Física, ensino Médio – 3ª série, 3º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luis Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor:** Educação Física, ensino Médio – 3ª série, 4º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luis Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens:** Códigos e suas Tecnologias. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Jornal do aluno– 5ª e 6ª séries,** 1º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini:– São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Jornal do aluno– 7ª e 8ª séries,** 1º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini: – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Jornal do aluno– 7ª e 8ª séries**, 1º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini: – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Jornal do aluno– 1ª série, ensino Médio**, 1º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini: – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Jornal do aluno– 2ª e 3ª séries, ensino Médio**, 1º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini: – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **São Paulo Faz Escola**. São Paulo: SEE, 2012. Disponível em:

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/HOME/tabid/1208/Default.aspx>>.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/projetos/sao-paulo-faz-escola>>.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AMBRÓZIO, Aldo. **Empresariamento da vida**: discurso gerencialista e processos de subjetivação. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica).

ARENDDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARCELOS, Tânia Maria. **Re-quebras da subjetividade e o poder transformador do samba**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, PUC – SP, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARNOY, Martin. **A vantagem acadêmica de Cuba**. São Paulo: Ediuoro, 2009.

CASTRO, Eduardo Viveiros. Uma boa política é aquela que multiplica os possíveis. In: CASTRO, Eduardo Viveiros. **Encontros**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

- ENCONTRO DO NÚCLEO DE ENSINO, 1., 2010, Botucatu, **Dislexia**: Como conviver e trabalhar com esta diferença. NOV, 2010. Botucatu, UNESP, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
- FOUCAULT, Michel. **A Coragem da Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de Si como Prática de Liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.
- FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **História de Sexualidade I: A vontade de saber**: São Paulo, Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. O que são as Luzes? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In DREFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. **Uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GUMBRECHT, Han Ulrich. **Elogio da beleza atlética**. São Paulo: Companhia das letras, 2007.
- LOVISOLO, Hugo. **A arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- KHAN, Aamir. **Taare Zameen Par**. Mumbai: Aamir Khan, 2007. DVD.
- MAFFESOLI, Michel. A república dos bons sentimentos. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultura, 2009.
- RESTREPO, Luis Carlos: **O direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico**. Corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- VATTIMO, Gianni. **Diálogo com Nietzsche**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. In: Veyne Paul. **Como se escreve a história**. Brasília: Unb. 1998.

WEL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.