

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS**

Jorge Andrés Jiménez Muñoz

**EDUCAÇÃO FÍSICA COMO TECNOLOGIA POLÍTICA DOS CORPOS.
GOVERNAMENTALIDADE BIOPOLÍTICA NEOLIBERAL NO BRASIL E NA
COLÔMBIA**

Rio Claro – SP

2022

Jorge Andrés Jiménez Muñoz

**EDUCAÇÃO FÍSICA COMO TECNOLOGIA POLÍTICA DOS CORPOS.
GOVERNAMENTALIDADE BIOPOLÍTICA NEOLIBERAL NO BRASIL E NA
COLÔMBIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias do Instituto de Biociências de Rio Claro como requisito para a obtenção do título de Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Tecnologias, corpo e cultura.

Área de concentração: Tecnologia nas dinâmicas corporais.

Orientador: Prof. Dr. Carlos José Martins

Rio Claro – SP

2022

M967e Munõz, Jorge Andrés Jiménez
Educação física como tecnologia política dos corpos.
Governamentalidade biopolítica neoliberal no Brasil e na Colômbia /
Jorge Andrés Jiménez Muñoz. -- Rio Claro, 2022
203 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Carlos Jose Martins

1. Governamentalidade. 2. Educação Física. 3. Campo científico. 4.
Neoliberalismo. 5. Políticas públicas.. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

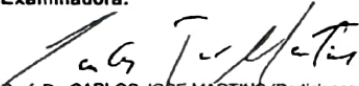
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

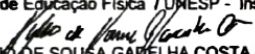
TÍTULO DA TESE: Educação Física como tecnologia política dos corpos. Governamentalidade biopolítica neoliberal no Brasil e na Colômbia.

AUTOR: JORGE ANDRÉS JIMENEZ MUÑOZ

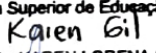
ORIENTADOR: CARLOS JOSE MARTINS

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS, área: Tecnologias nas Dinâmicas Corporais pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. CARLOS JOSE MARTINS (Participação Presencial)
Departamento de Educação Física / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Prof. Dr. SYLVIO DE SOUSA GADELHA COSTA (Participação Presencial)
Departamento de Fundamentos da Educação da FASED / Universidade Federal do Ceará - Fortaleza / CE


Prof. Dr. LUIZ CARLOS RIGO (Participação Virtual)
Escola Superior de Educação Física, Ginástica e Saúde / Universidade Federal de Pelotas - RS


Prof. Dr. KAREN LORENA GIL EUSSE (Participação Presencial)
Laboratório de Estudos em Educação Física / UFES - Universidade Federal do Espírito Santo - Vitória / ES


Prof. Dr. PEDRO ANGELO PAGNI (Participação Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - SP

Rio Claro, 15 de julho de 2022

DEDICATÓRIA

Aos **meus pais**, Jorge e Olga. Nunca esquecerei do apoio constante e permanente. Vocês foram fundamentais nessa conquista.

A **minha esposa**, Stefania. Juntos caminhamos de mãos dadas em um lugar desconhecido, mas com muito amor triunfamos. Você é incrível!

Aos **meus irmãos**, Junny e Edwin, e ao Juan Simón, que vem a caminho.

A **Oliva**. Nunca vou te esquecer, minha bebezinha.

AGRADECIMENTOS

Ao **meu orientador**, Prof. Dr. Carlos José Martins. Realmente mudou a minha vida quando entramos em contato naquele dia pelo e-mail, e dias depois uma ótima conversa no teu escritório que traçou um caminho. A partir daí, iniciou uma relação de parceria acadêmica, mas sobretudo de amizade. Você me acolheu e jamais vou esquecer dos seus ensinamentos. Agradecimento eterno, Carlinhos.

À **Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”**, campus de Rio Claro. Foi meu lar por vários anos.

Ao **Programa de Pós-graduação** em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

Aos **grandiosos membros da banca** de qualificação: Prof. Dr. Sylvio Gadelha e Prof. Dr. Luiz Carlos Rigo. À Profa. Dr. Karen Gil e ao Prof. Dr. Pedro Pagni, por terem aceitado esse convite para compartilhar conhecimentos conosco.

Ao **meu parceiro de estudos** e de vida, Leandro. Joga bonito!

Ao **Prof. Dr.** Rodolfo Puttini. Realmente foi uma honra conhecer as Ciências Sociais e Humanas junto com você.

Às **minhas amigas e colegas** Adriana e Milena. Sempre com vocês!!

Aos **meus parceiros de caminhada acadêmica**, Andrea, Alexander e Kevin. Vocês foram muito importantes nesse último esforço. Estamos juntos!

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001".

RESUMO

Assumindo a perspectiva analítica da governamentalidade, problematizamos a inserção da Educação Física como uma área de conhecimento nas “Ciências da Saúde” no Brasil e na Colômbia através das suas instituições gestoras de políticas científicas. Para além de dilemas epistemológicos, propomos algumas reflexões sobre qual tipo de racionalidade governamental rege essa locação nessa grande área e não na grande área das Ciências Humanas, a qual, localizada na Educação, encontraria uma inserção histórica e social mais significativa. Através de uma atitude problematizadora, analisamos os nexos de saber-poder que produzem as condições de implementação dessa racionalidade política e a sua efetivação tecnológica nos seguintes planos: a) Nas políticas científicas estabelecidas por instituições governamentais em ambos os países; b) Na Educação Física Escolar, compreendida no interior da discursividade de uma série de reformas governamentais. Desta forma, descrevemos como empiricamente vem se disseminando uma tendência de governamentalização biopolítica neoliberal por parte de diversos atores com interesses na educação, que investem a Educação Física como tecnologia de condução das condutas para ampliar seu campo de ação e atingir os corpos no campo escolar. Embora existam singularidades históricas e políticas em ambos os países que condicionam diversos mecanismos de captura e resistência, a racionalidade governamental consegue colonizar eficazmente relatórios, diagnósticos, projetos e políticas educacionais, bem como diversas concepções de avaliação e das aprendizagens, por meio de um discurso gerencialista que prescinde da discussão epistemológica da área, promovendo um empresariamento da vida.

Palavras-chave: governamentalidade; Educação Física; campo científico; neoliberalismo; políticas públicas.

ABSTRACT

Assuming the analytical perspective of government, we problematize the insertion of Physical Education as an area of knowledge in the “Science of Health” in Brazil and Colombia through their institutions that administer scientific policies. In addition to the epistemological dilemmas, we propose some reflections on what kind of governmental rationality governs this location in this area and in the area of Human Sciences, which, located in Education, would find a more significant historical and social insertion. Through a problematizing attitude, we analyzed the knowledge-power links that produce the conditions for the implementation of political rationality and its technological effectiveness in the following planes: a) The scientific policies established by the governmental institutions of both countries; b) In School Physical Education, understood outside the discourse of a series of governmental reforms. In this way, we believe how empirically we see a trend of neoliberal biopolitical governance being disseminated by several actors with interests in education, who invest in Physical Education as a technology to conduct behaviors to expand their field of action and reach bodies in the school field. There are now historical and political singularities in both countries that condition different mechanisms of capture and resistance, to the governmental rationality that manages to effectively colonize reports, diagnoses, projects and educational policies, as well as different conceptions of evaluation and learning, through a managerial discourse. that dispenses with the epistemological discussion of the area, promoting an entrepreneurship of life.

Keywords: governmentality; Physical Education; scientific field; neoliberalism; public police.

LISTA DE FIGURA

Figura 1	Renda relativa de trabalhadores com educação superior e seu percentual na população	49
Figura 2	As cinco macrocompetências e as 17 competências socioemocionais propostas pelo Instituto Ayrton Senna	62
Figura 3	O sistema avaliativo como dispositivo de controle contínuo no campo escolar	65
Figura 4	Etapas do processo de construção da BNCC	77
Figura 5	Estrutura do componente curricular em torno da unidade temática “esporte”	93
Figura 6	Cronologia dos encontros realizados no interior do fórum	120
Figura 7	Estrutura do sistema educativo colombiano	136
Figura 8	Indicador, componente e desempenho da competência “Expressivo-corporal”	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Pesquisadores da área incluídos como sujeitos de pesquisa	36
Quadro 2	Documentos produzidos pelo “Fórum de pesquisadores das subáreas sociocultural e pedagógica da Educação Física”, analisados na pesquisa	37
Quadro 3	Professores colombianos participantes da pesquisa	40
Quadro 4	Unidades de análise vinculadas a variáveis de bem-estar e progresso econômico, segundo a OCDE	58
Quadro 5	Posicionamentos de pesquisadores em torno da fundamentação conceitual presente no componente curricular da área na BNCC	91
Quadro 6	Verbos empregados na estrutura taxonômica da unidade temática danças	96
Quadro 7	Produções acadêmicas da OCDE sobre aspectos educacionais em relação à Colômbia	130
Quadro 8	Tendências na produção discursiva da OCDE durante e após a pandemia COVID	131
Quadro 9	Exemplo do modelo de competências socioemocionais para a Educação média	144
Quadro 10	Competências específicas da Educação Física definidas pelo MEN	155
Quadro 11	Áreas de conhecimento e Núcleos básicos de conhecimento adotados pelo SNIES	167
Quadro 12	Levantamento de PPGs colombianos na área da Educação Física e afins no nível de mestrado e doutorado	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACPEF	Asociación Colombiana de profesores de Educación Física
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ARCOFADER	Asociación Red Colombiana de Facultades de Deporte, Educación Física y Recreación
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CERI	Centro para Pesquisa e Inovação Educacional
CNA	Consejo Nacional de acreditación
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLCIENCIAS	Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación
CONACES	Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
CPEF	Congreso Panamericano de Educación Física
DNP	Departamento Nacional de Planeación
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
ERCE	Estudos Regionais Comparativos e Explicativos
FECODE	Federación Colombiana de Educadores
FPSSP	Fórum de Pesquisadores das Subáreas Sociocultural e Pedagógica
GPEF	Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais
JCR	Journal Citation Reports
MEC	Ministério de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organizações não governamentais
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

PPGs	Programas de Pós-graduação
QUALIS	Sistema brasileiro de avaliação de periódicos
RIACES	Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SNA	Sistema Nacional de Saúde
SNIES	Sistema Nacional de Información de la Educación Superior
SNP	Sistema Nacional de Pós-graduação
SUS	Sistema Único de Saúde
TALIS	Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
TPE	Todos pela Educação
UCCFD	Universidad Ciencias de la Cultura Física y el Deporte Manuel Fajardo
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	DEMARCANDO O PROBLEMA	14
1.1	Algumas aproximações à problematização do campo acadêmico-científico da Educação Física. O caso do Brasil	16
1.2	Colômbia e a gênese do campo acadêmico-científico	18
1.3	Delineamento do vetor de análise: do campo científico para o campo escolar	21
2	O PROBLEMA DA ALOCAÇÃO. UM OLHAR ARQUEO-GENEALÓGICO	26
2.1	A noção de crítica em Foucault	26
2.1.1	Perspectiva arqueo-genealógica	28
2.1.2	Analítica da governamentalidade	29
2.2	Procedimentos metodológicos	31
2.2.1	A abordagem do “ciclo de políticas” como método de análise das reformas educativas e da BNCC	32
2.2.2	As fontes empíricas	33
2.2.2.1	<i>O problema da inserção perante o contexto brasileiro</i>	<i>34</i>
2.2.2.2	<i>O problema da inserção perante o contexto colombiano</i>	<i>38</i>
2.3	Considerações éticas	40
3	A EMERGÊNCIA DO SISTEMA AVALIATIVO COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE CONTÍNUO NO BRASIL	42
3.1	O saber estatístico e a ordenação do social	44
3.2	A avaliação escolar como dispositivo de subjetivação	50
3.3	Competências socioemocionais: condições para o progresso social e o bem-estar	53
3.4	Competências socioemocionais e o governo da alma humana	60
4	DESLOCAMENTO DO PROBLEMA NA PRODUÇÃO DE POLÍTICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL: O CASO DA BNCC	67
4.1	A nova gestão pública	68
4.2	O contexto convulsionado da constituição da BNCC	70
4.3	A produção da BNCC: as disputas da sua constituição no olhar do campo da Educação Física	73
4.4	Educação Física à luz da BNCC	80
4.4.1	A emergência da cultura corporal de movimento	82
4.4.2	A BNCC e a Educação Física Escolar: O debate em torno da inserção na área das linguagens	88
4.4.3	Cultura corporal de movimento <i>versus</i> competências: Incoerências ou estratégia?	91

5	A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS CIÊNCIAS DA SAÚDE. UM OLHAR NO INTERIOR DOS DILEMAS DO CAMPO ACADÊMICO-CIENTÍFICO BRASILEIRO	100
5.1	Prolegômenos do Sistema Nacional de Pós-graduação brasileiro. O Qualis como dispositivo avaliativo	102
5.2	A política avaliativa da CAPES como balizador da emergência do campo acadêmico-científico da Educação Física brasileira	105
5.3	O dispositivo avaliativo da CAPES e o governo das condutas no interior do campo. Capilarização da lógica empresa na produção de conhecimento da área	112
5.4	O Fórum de pesquisadores da subárea sociocultural e pedagógica da Educação Física. Um caminho de resistência possível ao dispositivo avaliativo?	119
5.5	Uma nova fórmula de classificação. Qual é a tendência das políticas avaliativas?	124
6	O PROCESSO DE ADESÃO À OCDE E A PROLIFERAÇÃO DE REFORMAS NO CONTEXTO COLOMBIANO	128
6.1	Colômbia no clube da OCDE	129
6.2	A escola eficaz ou eficiente	133
6.3	A padronização do currículo	138
6.4	Competências socioemocionais como fator chave para o sucesso na escola e na vida dos colombianos	140
7	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA COLÔMBIA. DA PSICOMOTRICIDADE PARA AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	145
7.1	A construção acadêmica da área	146
7.2	A psicomotricidade e a sofisticação do governo da infância e adolescência colombiana	148
7.3	A atualidade das reformas educacionais na Colômbia. O caso das “Orientações pedagógicas”	152
7.4	A atualidade das reformas por vir	159
8	O CAMPO DA PÓS-GRADUAÇÃO	162
8.1	O desenvolvimento da pós-graduação da Educação Física colombiana	163
8.2	O isolamento dos professores	165
8.3	O desaparecimento dos periódicos nacionais	172
8.4	Há, na Colômbia, possíveis resistências?	175
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS. PISTAS PARA UMA DISCUSSÃO LATINOAMERICANA	
	REFERÊNCIAS	

ANEXOS

Anexo 1: Parecer consubstanciado do Comitê de Ética para Pesquisa

1 DEMARCANDO O PROBLEMA

Na presente tese de doutorado propomos algumas reflexões sobre quais razões governamentais, isto é, que tipo de racionalidade governamental rege a alocação da Educação Física na grande área da Saúde através das diferentes agências estatais de fomento à pesquisa em países Latino-americanos, a exemplo do Brasil e da Colômbia. Ademais, interrogamos as razões de tal alocação, e não na grande área das Ciências Humanas, onde, por exemplo, localizada na Educação, ou constituindo uma área própria, poderia ter uma inserção mais pertinente com a tradição da sua presença do ponto de vista da sua constituição histórica e da sua função social.

Pretendemos, dessa forma, interrogar as condições de aceitabilidade dessa inserção nas agências de fomento governamentais, bem como junto às diretrizes assumidas nas últimas reformas educativas e sua efetivação tecnocrática no campo escolar, pois, entendemos que a racionalidade política opera, de maneira diferenciada, tanto no campo educacional quanto no campo científico, produzindo determinados efeitos que configuram essa área de conhecimento na atualidade. Assim, consideramos que, perante o olhar da governamentalidade, o diagnóstico que se concentra em um campo em detrimento do outro poderia desconhecer possíveis articulações do problema nos diferentes planos da questão. Trata-se, então, de atravessar os diferentes campos através de uma atitude problematizadora, desafiando os seus limites para construir diagnósticos mais desafiadores à atual racionalidade governamental.

Com efeito, essa alocação da área vem produzindo diferentes desdobramentos quanto a sua abordagem. Resulta evidente no seio desse campo científico da área, principalmente na pós-graduação brasileira, o predomínio de linhas de pesquisa mais voltadas para as áreas da Biodinâmica em relação às pesquisas com embasamento nas Ciências Sociais e Humanas. Também, o desequilíbrio presente nos mecanismos concorrenciais para obtenção de auxílio e financiamento a pesquisas e bolsas de estudo, e que nós, como pesquisadores pertencentes ao campo, temos podido vivenciar.

Nesse viés, interrogamos como no campo científico da Educação Física, tal como este encontra-se configurado na atualidade, a predominância da autoridade científica é detida pelos profissionais da subárea Biodinâmica, em prejuízo das subáreas sociocultural e pedagógica. A este respeito, em uma recente coletânea de reflexões no Brasil tecidas a partir do “Seminário de Educação Física, Esporte e Sociedade”, e organizada por professores da pós-graduação no estado do Rio de Janeiro, encontramos o trabalho intitulado “Subáreas sociocultural e pedagógica na Educação Física. Ainda a caminho do fim”, que problematiza com minúcia a

produção de conhecimento na área. Nele, é descrito como as discussões em torno dessa problemática própria do campo já ultrapassaram mais de uma década, e apontam como uma das causas principais a “política de avaliação da área 21”, documento produzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para os autores do supracitado trabalho, o documento da CAPES rege o campo através da lógica científica das Ciências Biomédicas, e a implementação dos fatores de impacto como critério de avaliação da produtividade acadêmica.

Porém, em torno da Educação Física como uma área de conhecimento inserida nas Ciências da Saúde, através das instituições gestoras de políticas científicas, o problema da alocação da área apresenta posições diferentes para cada país. No caso de Brasil, a inserção é estabelecida pela CAPES, instituição que desenvolve atividades de classificação das áreas de conhecimento, no intuito de avaliar programas de pós-graduação, bem como o estabelecimento de políticas de financiamento de pesquisas, bolsas de estudo no país e no exterior. Os critérios de classificação seguidos pela agência contornam dois aspectos principais: o reconhecimento social da área e os critérios e a finalidade da própria classificação, seja como pesquisa básica ou aplicada. Assim, é apresentada uma classificação em quatro níveis, distribuída em nove grandes áreas, e ali, são alocadas as quarenta e oito (48) áreas de avaliação. Nela, a Educação Física é inserida na chamada “área 21”, junto a áreas como a Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (BRASIL, 2017).

Na Colômbia, o processo de classificação acontece de forma diferente, sendo desenvolvido pelo “Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación” (COLCIENCIAS), que é a entidade governamental que participa na formulação de políticas científicas do Estado Colombiano, o financiamento de pesquisas e a disponibilização de bolsas de estudo nacionais e internacionais. Atualmente, o referido departamento foi transformado em “Ministério de Ciencia, Tecnología e Innovación”.

O COLCIENCIAS estruturou uma equivalência das suas áreas de conhecimento com as seis grandes áreas propostas pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE): Ciências Naturais, Engenharia e Tecnologia, Ciências Médicas e da Saúde, Ciência Agrícola, Ciências Sociais e Humanidades (OCDE, 2007). Essa classificação, que coincidiu com o ingresso do país ao clube da OCDE em 2020, considerou a Educação Física como uma área de conhecimento inserida na subárea das “Ciências do Esporte”, na área “Ciências da Saúde” e na grande área das “Ciências Médicas e da Saúde”, junto com outras disciplinas como Epidemiologia, Saúde Ocupacional, Saúde Pública, Nutrição, entre outras. A classificação foi estabelecida no documento “Modelo de medición de grupos de investigación,

desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación” (COLÔMBIA, 2015) e, na atualização subsequente, contemplada no documento “Guía para el reconocimiento y medición de grupos de investigación e investigadores” (COLOMBIA, 2016).

Entretanto, embora no caso da Colômbia, COLCIENCIAS é quem desenvolve o processo de classificação científica através das disposições da organização internacional e, no Brasil, encontremos no site da CAPES a justificativa da classificação em relação às “áreas de conhecimento, regido pela afinidade dos objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais, o que reflete contextos sociopolíticos específicos”, podemos legitimamente propor as seguintes questões: antes de aceitar esses argumentos de ordem supostamente epistemológica e pouco consensuais no interior do campo, é possível questionar as razões desta inserção através de outra perspectiva que, para nós, está na ordem da “governamentalidade”, concepção veiculada pelo filósofo francês Michel Foucault (2008). Dessa forma, nossa hipótese investigativa estima que a abordagem das racionalidades governamentais propostas por Foucault poderia esclarecer aspectos desta problemática e iluminar outros não suficientemente contemplados por outras abordagens.

1.1 Algumas aproximações à problematização do campo acadêmico-científico da Educação Física. O caso do Brasil

A inserção da Educação Física como área de conhecimento no interior da organização burocrática-institucional da prática científica estruturada pelas agências de fomento estatais tem apresentado à comunidade acadêmico-política variados desafios a serem enfrentados. No Brasil, no final do século XX, a discussão foi situada na dificuldade em definir a constituição epistemológica e o estatuto científico da área, justamente por ser considerada como uma “ciência aplicada” ou “área mosaico”, tendo em vista seu caráter epistêmico híbrido (BRACHT, 2007). Essa discussão foi impulsionada pela influência da CAPES no começo do século XXI, através dos “Documentos da área da Educação Física” que impuseram a “incorporação definitiva e definidora das práticas científicas, trazendo para o campo da Educação Física novas conformações” (LAZAROTTI FILHO, SILVA & MASCARENHAS, 2015, p. 74), o que levou ao esquecimento gradual das discussões relacionadas com a escola e a pedagogia que, até então, predominavam no campo.

Uma parte das críticas desenvolvidas em torno dessa decorrente mudança tem sido embasada na perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu (BRACHT, 2007; PAIVA, 2004,

LAZAROTTI FILHO, SILVA & MASCARENHAS, 2015; TELLES, LUDORF & PEREIRA, 2017). Segundo essa perspectiva é recente o processo de incorporação da lógica vinda das práticas científicas e a adoção dos agentes do *modus operandi* científico. Esse processo de mudança de um campo acadêmico para um campo acadêmico-científico foi reforçado pela formação *stricto sensu* dos professores nos níveis de mestrado e doutorado em outros campos acadêmicos das Ciências Exatas ou Biológicas, bem como das Sociais e Humanas.

Para Telles, Ludorf e Pereira (2017), bem como para o movimento acadêmico-político “*Fórum de pesquisadores da subárea Sociocultural e Pedagógica da Educação Física*” (FPSSP) (2015), pertencente ao “*Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)*”, vem propondo que os critérios de avaliação na pós-graduação como uma das principais estratégias de mudança deste campo, considerando as particularidades das subáreas, buscam atender às demandas por recursos financeiros e humanos equitativamente distribuídos na totalidade das áreas como um todo.

Dessa forma, o que vem definindo a constituição do campo acadêmico-científico da Educação Física são as disputas e tensões acadêmico-políticas entre dois *modus operandi* próprios das subáreas em confronto, veiculadas pelas políticas científicas: por um lado, a subárea biodinâmica e, por outro, as subáreas pedagógica e sociocultural. Essas tensões e conflitos representam condição para sua existência a possibilidade, ou não, do estabelecimento de um consenso mínimo a respeito do que está em disputa. Perante esta análise, nas últimas décadas, o estabelecimento deste consenso em torno das regras de convivência mais democráticas no interior da área, parecendo ser uma tarefa cada vez mais difícil ocasionada diretamente pela influência dos critérios de avaliação da CAPES.

Ainda, o FPSSP (2015) afirma que mais de 70% dos cursos de pós-graduação pertencem à subárea biodinâmica, enquanto as subáreas sociocultural e pedagógica ocupam a porcentagem restante. Diante desse estado de coisas, alguns trabalhos importantes desenvolvidos na área, como os de Betti *et al.* (2004) e Manoel e Carvalho (2011), vêm referenciando a dificuldade por uma representação mais equitativa entre abordagens e pressupostos das subáreas:

Nosso compromisso aqui, cabe destacar, foi o de contribuir para o debate sobre a política da avaliação da pós-graduação na grande área da Saúde, de modo geral, e na Educação Física, em particular, com vistas a refinar os instrumentos de coleta de dados, propondo que a eles agreguem-se indicadores de natureza qualitativa, de modo a contribuir para a construção de uma metodologia de avaliação que, ao considerar a complexidade e diversidade das práticas científica e pedagógica da comunidade acadêmica, permita, de fato, traçar estratégias visando superar o modelo tradicional de Ciência, baseado na superespecialização, hierarquia e divisão de trabalho, e acumulação de conhecimentos como meta (BETTI, *et al.*, 2004, p. 193).

A avaliação é fundamental no processo de construção de um campo, além de estabelecer um terreno comum entre diferentes áreas. Entretanto, dependendo da forma como ela é administrada, pode exercer, e de fato exerce, um poder normativo e coercitivo. No caso da Educação Física brasileira, a avaliação tem privilegiado a produção biologicamente orientada em detrimento da produção de outras áreas, humanas e sociais. Pesquisas de orientação biológica têm mais chance de serem publicadas em periódicos com alto fator de impacto, melhorando as condições das subáreas fundamentadas nas Ciências Naturais (MANOEL, CARVALHO, 2011, p. 394).

Ainda, na arena acadêmico-política, eventos e discussões relevantes a este respeito foram desenvolvidas. Em três reuniões¹ lideradas pelo CBCE e o FPSSP foi enfatizado que esta luta no campo reforça o já descrito desequilíbrio (FPSSP, 2015):

Importa também ressaltar a natureza epistemológica da atividade de pesquisa de parte da Educação Física brasileira (subárea sociocultural-pedagógica), a qual inclui o diálogo com as áreas de conhecimento voltadas para as Ciências Sociais e Humanas. Essa que tem sido penalizada pela hegemonia da orientação biológica e biomédica na Área 21, reforçada pela sua inserção na Grande Área da Saúde. Se, no interior da Educação Física essa hegemonia já produz descompassos, a aproximação com as demais áreas constituintes da Área 21 (cuja lógica interna de produção está fortemente centrada nas ciências naturais), acentua as distorções de um campo de conhecimento notadamente híbrido conforme destacado nas páginas anteriores, traz consigo desigualdades no que se refere às políticas de avaliação (FPSSP, 2015, p. 11).

Diante desse panorama, é possível compreender que o consenso tão esperado na área está sujeito não apenas a dinâmicas internas ao campo, mas também a fatores externos. Uma possível autonomia do campo acadêmico-científico da Educação Física de outros campos, como aquele onde estão situados os critérios avaliativos das agências e que, para Bourdieu (1994), vai depender do seu grau de refração das solicitações de outros campos, está em questão, cada vez mais, a predominância desse modelo avaliativo difundido pela CAPES sobre outras dinâmicas próprias das atividades de produção de conhecimento da área. Ainda, transcorrido tempo suficiente, a aposta nesta via do consenso nos parece significativamente prejudicada hoje, sobretudo se considerado esse nível de autonomia em relação às lógicas avaliativas e a baixa representatividade democrática e equitativa das diferentes perspectivas das subáreas da Educação Física.

¹ As reuniões mencionadas foram: V Fórum de Pós-Graduação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE); Encontro de Pesquisadores da Área Sociocultural/Pedagógica, coordenado pelo Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (CNPq/UFRGS); Encontro de pesquisadores da área sociocultural e pedagógica coordenado pelo Grupo de Estudos em Lazer, Espaço e Cidade (CNPq/UFPR).

1.2 Colômbia e a gênese do campo acadêmico-científico

No caso da Colômbia, esse campo acadêmico-científico da pós-graduação parece estar em um menor grau de desenvolvimento, tanto no nível de produção de conhecimento quanto na organização político-acadêmica, em comparação com o caso brasileiro. Gil Eusse e De Almeida (2021) diagnosticam na atualidade esse panorama, caracterizado pela ausência de um consenso em torno da definição epistemológica dos programas, a qual se apresenta como notadamente plural. Para os autores, essa questão poderia incidir na delimitação dos contornos da área, influenciando a definição de objetos, métodos, estruturas curriculares dos programas de formação e até possíveis jornais de publicação.

Outro aspecto presente na configuração do campo é a recente criação dos PPGs. O primeiro programa de pós-graduação, nomeado “Mestrado em Motricidade e Desenvolvimento Humano”, foi aprovado em 2004 pelo “Instituto Universitario de Educación Física y Deporte”, da Universidade de Antioquia (UdeA), na cidade de Medellín. Por sua vez, o primeiro doutorado, intitulado “Doctorado en Educación Física”, foi criado por esse mesmo instituto apenas em 2020.

Em relação à definição epistemológica dos programas de formação, no interior de um levantamento de PPG's nos sites das universidades que oferecem cursos na área, bem como informações obtidas no “Sistema Nacional de Información de la Educación Superior” (SNIES) e o “Consejo Nacional de acreditación” (CNA), encontramos vinte (20) programas legalmente constituídos. Neles, em torno de onze (11) apresentam uma ênfase no desempenho esportivo e atividade física para a saúde, e nove (9) declaram alguma influência da perspectiva pedagógica e sociocultural. Paradoxalmente, desses PPGs, onze (11) programas estão alocados nas Ciências Sociais e Humanas e a Educação, e somente seis (6) encontram-se inseridos na área de conhecimento Ciências da Saúde.

Para além desta confusa constituição epistêmica, outras dificuldades emergem em relação à política pública do país. A metade desses programas são desenvolvidos no sistema de educação pública, porém, essa estrutura não garante a gratuidade, como acontece em outros países do continente e do mundo, levando as universidades a procurarem diversos mecanismos de autofinanciamento. Esse fato tem prejudicado consideravelmente um maior desenvolvimento da pós-graduação no país, o que pode ser verificado no baixo número de mestres e doutores na área que não conseguem atingir a dedicação exclusiva no processo de formação (GIL EUSSE, DE ALMEIDA, 2021).

Em relação à produção de conhecimento na área, foi publicado no ano 2012, na “Revista Brasileira de Ciências do Esporte”, pertencente ao CBCE, um artigo que descrevia as tendências que, no período 1990-2006, tinham predominado na produção acadêmica neste país. O trabalho aproximou-se da interpretação dos discursos dos protagonistas do campo profissional através de entrevistas e análise documental e bibliográfica. Ali, as perspectivas do “Esporte, desempenho e competição”, bem como da “Atividade física para promoção e prevenção da saúde”, ocuparam 55% das publicações nos principais periódicos da Educação Física colombiana, em comparação a subcampos como “Pedagogia, a educação e a escola” e “Jogo, o lazer, a recreação e a brincadeira” (LEON URREGO, 2012).

Um dos últimos e mais importantes trabalhos que tem descrito o panorama da produção acadêmica e circulação científica no campo foi o estudo de Urrego (2017). Nele, é descrito o atual panorama das revistas científicas colombianas da área, consideradas pelo autor como um dos principais mecanismos de divulgação da pesquisa. Por volta do ano 2015, dezesseis (16) revistas especializadas circulavam no país. Com a entrada em vigor, em 2015, da categorização “*Índice Bibliográfico Nacional-Pubindex*” de Colciencias, só quatro (4) revistas foram pontuadas em nível B e C. Contudo, na última categorização, que reforça aspectos como o pertencimento nas bases de dados que registram estatísticas de citações, como “*InCites Journal Citation Report*” (JCR) ou SJR (*Scientific Journal Rankings-SCImago*), nenhuma atingiu a pontuação necessária para ser categorizada (URREGO, 2017).

Essa configuração científica perante a lógica avaliativa internacional parece ainda não ter sido objeto de pesquisas ou críticas políticas na área. A esse respeito, perguntamos: será que a recente configuração do campo tem prejudicado a possibilidade do estabelecimento de reflexões coletivas conduzidas ao estabelecimento de reflexões que possam questionar a atual lógica de produção de conhecimento na pós-graduação colombiana?

Sujeitos políticos históricos, a exemplo da “*Asociación de Profesores de Educación Física*” (ACPEF), criada no ano de 1941, têm liderado diferentes disputas históricas em torno da defesa da área e da profissão perante tentativas dos governos em influenciar a constituição desse campo de conhecimento. Através da organização de eventos acadêmicos, como o “*Primer Congreso Nacional de Educación Física*”, em 1962, e a vinculação do país à organização panamericana do XXI *Congreso Panamericano de Educación Física* (CPEF), em 2010, buscou-se estabelecer uma abertura para algumas reflexões de caráter epistemológico em torno de certas limitações próprias de identidade disciplinar, fortemente vinculada à tendência esportivista.

A esse respeito, Gil Eusse, Almeida e Bratch (2021) estabelecem que esse amplo movimento constitui condições de possibilidade para a emergência da crítica e renovação da Educação Física Colombiana através de: a) o acesso à literatura de viés comunista, vinda de países como Alemanha Oriental e o Bloco Soviético; b) a adoção de conceitos como “Cultura Física”, que pudessem contribuir como alternativa epistemológica; c) a politização dos professores através do contato estreito com países como Cuba.

Encontramos, ainda, nos anais do evento, trabalhos que expressavam a preocupação pela excessiva orientação biomédica da Educação Física, e sua vinculação com a área da saúde. A proposta do professor Raumar Rodríguez, intitulada “*Notas para uma crítica de la pedagogía de la Educación Física como tecnología del cuerpo*”, apontou o seguinte problema:

Este trabalho é realizado com o objetivo de contribuir para uma reflexão sobre a Educação Física como uma das formas pedagógicas modernas, mais precisamente como uma forma específica de educação do corpo. Este campo foi orientado diretamente para a vida, noção que na modernidade ocidental, dado o desenvolvimento ímpar das ciências biomédicas, foi reduzida à dimensão anátomo-fisiológica do humano. Nesse sentido, grande parte das abordagens pedagógicas contemporâneas da Educação Física estão fortemente vinculadas ao campo da saúde e têm relegado outras leituras do corpo, podendo-se até dizer que, como tem acontecido em todo o campo da educação, dispensou-se debates epistêmicos para chamar a atenção para a dimensão tecnológica da educação (CPEF, 2010, p. 174, tradução nossa).

Na atualidade, também poderíamos mencionar o evento acadêmico “Expomotricidad”, organizado pela Universidade de Antioquia, e que a cada dois anos tem organizado encontros de discussão epistemológica, bem como em outras perspectivas. Porém, ainda que no interior dos estudos e eventos acadêmicos acima referenciados nos dois países tenham sido descritas as diferentes disputas produzidas no seio da área, no presente estudo nos parece que ainda não foram questionadas suficientemente as inter-relações com a dimensão das racionalidades políticas e governamentais que atravessam o campo e extrapolam seu âmbito interno, especificamente o epistemológico, incidindo notadamente sob sua configuração.

Neste sentido, buscamos problematizar as condições da produção de conhecimento, considerando a dimensão incontornável da articulação política que preside a estruturação do campo junto às respectivas agências estatais de fomento e instâncias/agências deliberativas de políticas públicas para a área cuja racionalidade administrativa expressa seu caráter técnico-político. Essa perspectiva poderia interrogar os descompassos produzidos, bem como verificar os recentes deslocamentos do problema na produção de políticas voltadas para a Educação Física Escolar.

1.3 Delineamento do vetor de análise: do campo científico para o campo escolar

Como foi apontado, consideramos que o problema se inscreve inicialmente na correlação de forças em torno da configuração acadêmico-científica para ambos países. Ainda que com diferenças e particularidades a respeito de condições sócio-históricas concretas, parece-nos que há condições de possibilidade históricas que vigoram nessa ordenação do campo que precisam ser diagnosticadas. Por outro lado, consideramos que os possíveis efeitos da disseminação de uma racionalidade biopolítica, elencada na inserção da área das Ciências da Saúde, poderia ressoar discursiva e tecnologicamente na formulação de reformas educacionais.

No caso brasileiro, o predomínio das ciências da Biodinâmica no campo acadêmico-científico, é descrito pelo FPSSP como um descompasso promovido pelo sistema avaliativo da CAPES, que desconhece as singularidades das subáreas pedagógica e sociocultural, no estrito cumprimento dos critérios avaliativos que regem a grande área das Ciências da Saúde, tais como o Journal Citation Reports (JCR) e o emprego da mediana inflada pela produção da subárea biodinâmica, a qual se afirma como a interlocutora privilegiada das Ciências Naturais. Essas problemáticas se instituem em uma estratégia que faz vigorar o desequilíbrio: a aposta pela internacionalização dos PPGs através da publicação em língua inglesa (FPSSP, 2015).

Para Correa, Correa e Rigo (2018), a supervalorização do JCR na composição do Qualis Periódicos parece ser o fator mais categórico para o predomínio estrangeiro, ancorado no modelo biomédico. Esses autores indicam que deve se ater ao fato que o campo acadêmico-científico responde às dinâmicas de outros campos, a exemplo do econômico e político.

Em relação a métrica, o FPSSP chama a atenção para outras condições que poderiam explicar esse descompasso: a) pesquisas de longa duração que dificultam uma contínua produção, na medida em que a subárea sociocultural e pedagógica aborda temáticas sustentadas na ação social da Educação Física; b) um conceito próprio das Ciências Humanas e Sociais, apoiado na capacidade interpretativa de cada pesquisador, em comparação às vastas redes de coautoria próprias da subárea biodinâmica (FPSSP, 2015).

Considerando aquele campo de tensões constituído pelas políticas científicas estabelecidas pelas agências de fomento e os diferentes grupos socioacadêmicos em disputa como o fórum, podemos deduzir como essa estratégia da alocação não se circunscreve às tensões internas ao campo, nem ao debate pela legitimidade do conhecimento produzido pelas diferentes subáreas que compõem a Educação Física como campo acadêmico-científico. Contrariamente, podemos pressupor que o problema revela uma maior heterogeneidade e a

necessidade de outras perspectivas e abordagens que iluminem diferentemente a questão, abrindo caminhos para outros diagnósticos possíveis.

Para isto, consideramos que outros questionamentos poderiam ser delineados, interrogando, entre outros fatos, a condição de aceitabilidade dessa lógica de avaliação que norteia a supremacia quantitativa imposta pelo Sistema Nacional de Pós-graduação e a própria CAPES predominante na política científica e nos procedimentos de classificação das áreas. No caso colombiano, interrogar o desequilíbrio produzido no campo e suas relações com as políticas científicas que vêm sendo implementadas pelo antigo COLCIENCIAS, transformado hoje em Ministério, através da racionalidade política imposta pelos organismos internacionais, especialmente a OCDE.

Assim sendo, como uma das nossas hipóteses de pesquisa, apontamos também que esse panorama, no seu plano interno, estaria ligado à expansão das tendências de determinadas formas de racionalidade política, com efeitos tanto no plano micro quanto no macro. Perguntamos como, e em que medida, o projeto político que, desde a década de 70, vem disseminando a lógica operacional da forma empresa e do mercado no campo educacional, através da discursividade de reformas políticas e documentos de organizações internacionais e agências econômicas globais, são determinantes para a configuração dos atuais mecanismos de avaliação das agências de fomento, no caso dos dois países.

Consideramos que, por causa disso, o FPSSP tenha focado nas raízes das desigualdades, bem como os efeitos dessa lógica avaliativa que vigora no campo acadêmico-científico. Não obstante, no evento realizado no ano 2018 (FPSSP, 2018), que convocou cento e cinquenta e três (153) pessoas, entre pesquisadores e estudantes da pós graduação, buscou reconhecer a participação de representantes da “Coordenação da área 21” no evento, bem como encontrado sintonia na “*Proposta de Aprimoramento do Modelo Avaliação da PG*” (BRASIL, 2018) que, ao traduzir algumas das suas demandas, enfatiza a necessidade de maiores mudanças no dispositivo avaliativo, atualmente conduzido por uma racionalidade política que precisa ser questionada:

Nesse sentido, esses periódicos, além de se constituírem em patrimônio imaterial dessas comunidades e bens intelectuais comuns, também são resultado do trabalho e de parte da história de vida e construção de pesquisadores e pesquisadoras implicados no projeto científico. Portanto o Fórum, no momento em que se pensa em Qualis Único e utilização de percentis como métrica de avaliação do trabalho intelectual, entende que, depois de muitas simulações de impacto, o processo de avaliação da Pós-Graduação Brasileira precisa valorizar positivamente o papel dos periódicos nacionais nesses tempos em que grandes corporações internacionais se apropriam do mercado editorial das publicações científicas, diluindo as identidades nacionais, em nome da internacionalização da ciência (FPSSP, 2018, p. 3).

Diante desse panorama, poderíamos pensar que essa concepção da avaliação tem se constituído como um instrumento da política educativa capaz de modificar os modelos culturais e cognitivos. No mundo contemporâneo, a expansão do modelo “universidade empresa” está sendo disseminado pelo crivo da capacidade institucional de levantar fundos privados para financiar suas atividades de pesquisa, regidas pela relação custo-benefício, eficácia e quantificação (LAVAL, 2004). Poderíamos pensar que a publicação em periódico internacional, tal como destacado pelo fórum, é muito valorizada, uma vez que possibilitaria maiores desempenhos nos variados rankings nacionais e internacionais.

Tendo em conta as limitadas evidências para concebermos as razões para a inserção da Educação Física na área das Ciências da Saúde em termos estritamente epistemológicos, consideramos verificar em que medida tal localização corresponde a uma estratégia de “governamentalidade biopolítica”. Assim, segundo nossa hipótese, a área colocada sob a perspectiva de uma tecnologia política de gestão dos corpos dos indivíduos e das populações parece responder melhor às razões da alocação supracitada, bem como à adesão da racionalidade política que preside às últimas reformas vigentes no campo educacional.

Nesse aspecto, estudos que têm problematizado a configuração da área através da ótica das Ciências da Saúde (MANOEL, CARVALHO, 2011; RIGO, RIBEIRO, HALLAL, 2011; TELLES, LUDORF, PEREIRA, 2017; CORREA, CORREA, RIGO, 2019; CORREA, SILVEIRA, RIGO, 2020) têm privilegiado a análise própria das lógicas do campo acadêmico-científico. No presente estudo, consideramos ampliar a análise olhando também para o campo discursivo que configura a Educação Física como área de intervenção biopolítica na escola, levando em consideração a proliferação de reformas educacionais nos últimos anos.

Dessa forma, pensamos que no interior desses documentos operam uma série de capturas, quer dizer, uma instrumentalização de teorias e conceitos produzidos pela comunidade acadêmica da área, que são legitimados pelos gestores educacionais, na produção de uma discursividade de cunho gerencialista e empresarial. Quais seriam essas capturas e como e através de quais estratégias são legitimadas no contexto da produção de políticas educacionais?

Dessa forma, discutimos nossas hipóteses em torno de dois eixos de análise principais:

a) No campo científico, as políticas estabelecidas pelas agências de fomento a partir das quais interrogamos a problemática da inserção da Educação Física na área da saúde; b) Na Educação Física Escolar, compreendida no interior da discursividade de uma série de reformas governamentais no campo educacional.

Portanto, constitui-se o desafio de construir um vetor de análise vinculado ao diagnóstico do conjunto de estratégias e táticas empregadas pelos diferentes atores no interior do quadro de racionalidade política das recentes reformas, bem como contribuir para a descrição dos nexos de saber e poder presentes nessa alocação da Educação Física, ampliando também esse diagnóstico para o campo escolar. Dessa forma, consideramos que o presente trabalho pode atualizar uma problematização necessária para a área, ampliando a discussão em diferentes níveis: em um nível macro, em que diversos atores agem de acordo com variados interesses vinculados à definição dos rumos da Educação Física escolar, influenciando na disseminação de discursividades e políticas de subjetivação efetivadas na constituição de políticas educacionais, mas também em um nível micro, do conjunto das lutas acadêmico-científicas lideradas por professores universitários e grupos socioprofissionais, no espaço concorrencial das subáreas da Educação Física.

2 O PROBLEMA DA ALOCAÇÃO. UM OLHAR ARQUEO-GENEALÓGICO

“Caminhante, são teus rastros
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar faz-se o caminho,
e ao olhar-se para trás
vê-se a senda que jamais
se há-de voltar a pisar.
Caminhante, não há caminho,
somente sulcos no mar.”
(Cantares, Antonio Machado)

No presente trabalho, desenvolvemos uma análise arqueo-genealógica seguindo as lentes teórico-metodológicas foucaultianas, no interior de um estudo em dois países latino-americanos: Brasil e Colômbia. Nele, interrogamos pelas razões governamentais que estabelecem a alocação da Educação Física na grande área das Ciências da Saúde, em contraposição à grande área das Ciências Humanas, onde situada na Educação, poderia ter outra perspectiva, a do ponto de vista histórico e social.

Para tanto, em um primeiro momento tentaremos desenvolver alguns argumentos, ainda que parciais, em torno da abordagem teórico-metodológica inspirada em Michel Foucault que, para nosso entendimento, estabelece a forma como nós, pesquisadores, situamo-nos perante o campo de forças, para daí exercer nossas problematizações. Seguindo essa linha de raciocínio, buscamos tecer algumas aproximações em torno dos conceitos de crítica e de governamentalidade, ambas próprias do arcabouço analítico foucaultiano da “Filosofia como diagnóstico do presente”.

2.1 A noção de crítica em Foucault

En todo ello, las palabras son fundamentales. El campo de batalla es, ante todo, un discurso que se trata de imponer por todos los medios, de tal manera que, las formas de hablar, las etiquetas y las metáforas son elementos esenciales de lo que está en juego. Elementos sutiles, que hacen que lo más fácil sea dejarse llevar, hacerse cómplice. Se empieza hablando esa lengua y se acaba viviendo de una manera determinada: eso es una definición simplificada de la biopolítica (Enric Berenguer em entrevista com Christian Laval e Pierre Dardot, p. 13).

Foucault, na conferência proferida em 27 de maio de 1978, intitulada “*Qu'est-ce que la critique?*” (O que é a crítica), situa o deslocamento operado por Kant no século XVII, compreendido pelo filósofo francês como “uma investigação legítima dos moldes históricos do conhecer”, quer dizer, uma crítica situada nos termos do conhecimento no momento da constituição da ciência moderna. Foucault afirma que

Antes desse procedimento que toma a forma de uma investigação legítima dos moldes históricos do conhecer, se poderia talvez examinar um procedimento diferente. Este, poderia tomar por entrada na questão da *Aufklärung*, não o problema do conhecimento, mas aquele do poder; ele avançaria não como uma investigação legítima, mas como algo que eu chamaria uma experiência de acontecimentalização. Perdoem-me pelo horror da palavra! E, já em seguida, o que isso quer dizer? O que eu entenderia por procedimento de acontecimentalização [...] seria isso: de início, tomar conjuntos de elementos onde se pode perceber em primeira aproximação, por tanto, de modo absolutamente empírico e provisório, conexões entre mecanismos de coerção e conteúdos de conhecimento. Mecanismos de coerção diversos, talvez mesmo conjuntos legislativos, regulamentos, dispositivos materiais, fenômenos de autoridade etc; conteúdos de conhecimento que se tomará igualmente em sua diversidade e em sua heterogeneidade, e que se reterá em função dos efeitos de poder de que são portadores enquanto válidos, como fazendo parte de um sistema de conhecimento. O que se busca então não é saber o que é verdadeiro ou falso, fundamentado ou não fundamentado, real ou ilusório, científico ou ideológico, legítimo ou abusivo. Procura-se saber quais são os elos, quais são as conexões que podem ser observadas entre mecanismos de coerção e elementos de conhecimento, quais jogos de emissão e de suporte se desenvolvem uns nos outros, o que faz com que tal elemento de conhecimento possa tomar efeitos de poder afetados num tal sistema a um elemento verdadeiro ou provável ou incerto ou falso, e o que faz com que tal procedimento de coerção adquira forma e as justificações próprias a um elemento racional, calculado, tecnicamente eficaz (FOUCAULT, 2017, p. 25-26).

Essa concepção da crítica associada ao procedimento de acontecimentalização nos permite situar o problema da alocação da Educação Física em torno do elo constituído entre os mecanismos de coerção e os conteúdos de conhecimento delineados pela analítica foucaultiana. Nesse contexto, duas noções operam como grade de análise no interior da crítica: o *saber*, que se refere aos procedimentos e aos efeitos de conhecimento aceitos em um momento e em um domínio específico; e o *poder*, que se refere a uma série de mecanismos que induzem comportamentos e discursos. Para Foucault, esses dois termos têm função metodológica, analítica e problematizadora, e não teórica no sentido de estabelecer princípios gerais da realidade.

Ainda, para o autor, esses dois termos não atuam como elementos separados, pelo contrário, se constituem em suas ligações e conexões às “condições de aceitabilidade” de um sistema. Assumindo isso, no presente estudo pretendemos descrever e analisar a possível existência de um nexo de saber-poder que poderia configurar uma singularidade em torno dos mecanismos de coerção e conteúdos de conhecimento, quer dizer, das diversas estratégias

disponibilizadas e efetivadas no seio de uma multiplicidade dispersa vinculada ao campo da Educação Física para impor, em um momento dado, uma certa perspectiva da área necessária para a formação dos futuros cidadãos, e que pudesse ser disseminado estratégica e discursivamente nos planos escolares e científico-acadêmicos.

2.1.1 Perspectiva arqueo-genealógica

Esse modo de interrogação denominado por Foucault como histórico-filosófico nos remete ao questionamento da forma como o poder tem se exercido nas sociedades ocidentais modernas, produzindo determinados efeitos. Assim, na superação da pesquisa pela legitimidade, aparece no percurso foucaultiano a “Arqueologia”, entendida como o procedimento de análise que percorre um ciclo de positividade, que vai desde a aceitação do nexos saber-poder, que sustenta determinado sistema até o sistema de aceitabilidade mesmo, seja da penalidade, da sexualidade, entre outros (FOUCAULT, 2017). Constitui-se, então, como tarefa a descrição empírica de uma série de estratos e sedimentos discursivos que possibilitaram a aceitação e que não estão inscritos, *a priori*, em nenhuma anterioridade.

Uma segunda consequência levantada por Foucault no interior desse modo de interrogação está baseada nesses conjuntos de positivities, que não devem ser analisados como essências ou universais. Trata-se, pelo contrário, como pertencentes a um campo de imanência de singularidades puras, próprias das condições de aceitabilidade, e que não obedecem a relações de causalidade. Desta forma, a genealogia como segundo procedimento de investigação, debruça-se por restituir as condições de emergência de uma singularidade no seio de uma rede de múltiplos processos e mecanismos heterogêneos.

A genealogia estabelece, então, uma relação particular com o tempo e com a história. Recusa fundamentar suas buscas na pesquisa da “origem”, própria da pesquisa histórica tradicional, voltada a descobrir uma essência, uma identidade fixa. Ao contrário, a genealogia:

(...) tem por objetivo assinalar a singularidade dos acontecimentos que, por sua vez, remetem ao acaso, à diversidade, à discórdia, ao erro. Ela busca descontinuidades onde desenvolvimentos contínuos foram encontrados (MARTINS, 2000, p. 152).

Perante essas considerações, a genealogia assume como objeto a “proveniência” (Herkunft) e a “emergência” (Entstehung), no intuito de conjurar a quimera da origem e a busca da essência das coisas. Nessa relação com a história, a proveniência pretende encontrar

no corpo tudo que se relaciona com ele, aquilo que se percebia imóvel, mostrando a heterogeneidade do que se apresentava em conformidade consigo mesmo (MARTINS, 2000).

Por sua vez, a emergência:

(...)refere-se à entrada em cena das forças; o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, designa um lugar de afrontamento; a irrupção do confronto entre elas compõe sempre uma mesma peça: a que coloca em confronto dominadores e dominados. Daí vem, segundo Foucault, o fato de que para Nietzsche, a ideia de liberdade nasce da dominação de uma classe por outra, a ideia de valor, do domínio de alguns homens por outros, a ideia da lógica, do domínio das coisas pelos homens (MARTINS, 2000, p. 154).

Esse conjunto de considerações teórico-filosóficas contribuem na presente pesquisa para problematizar a atual configuração da Educação Física como área de conhecimento nos dois países, perguntando não pela legitimidade da área do ponto de vista exclusivamente epistemológico e sua fundamentação no plano da ciência, tal como encontra-se discursivamente alegado no interior da já descrita classificação das agências de fomento. Além de buscar mobilizar outros instrumentos de análise pertencentes a arqueo-genealogia, pretendemos saber como essa alocação tornou-se uma verdade² na transição entre a emergência de uma série de reformas que influenciaram discursivamente a Educação Física em dois polos, por um lado, nas políticas de avaliação que condicionaram as dinâmicas do jogo no campo científico da área, e por outro, a efetivação dessa discursividade no campo escolar. Pretendemos, dessa forma, interrogar as condições de aceitabilidade da inserção da área nas agências de fomento governamentais, bem como as diretrizes assumidas nas últimas reformas educativas, como aconteceu com a formulação e homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e sua efetivação tecnocrática no campo escolar.

2.1.2 Analítica da governamentalidade

Assumir o problema da presente pesquisa sob a perspectiva da governamentalidade, permite-nos iluminar criticamente novos aspectos da constituição e das alocações

² Segundo Edgardo Castro, a verdade para Foucault, desde a perspectiva de Nietzsche, encontra-se inserida na concepção de filosofia como um trabalho de diagnóstico. Nessa perspectiva, não basta fazer uma história da racionalidade, mas sim da verdade, libertando-nos dos grandes temas do sujeito de conhecimento ao mesmo tempo originário e absoluto. Nesse sentido, Foucault compreende a verdade como “*el conjunto de los procedimientos que permiten pronunciar, a cada instante y a cada uno, enunciados que serán considerados como verdaderos. No hay en absoluto una instancia suprema*”. (p. 537). Dessa forma, os “regímenes de verdade” são políticas onde acontecem deslocamentos e oscilações, em que determinado enunciado passa a ser verdadeiro em um determinado momento histórico e no interior de algumas relações específicas de poder-saber.

governamentais da Educação Física. Essa estratégia de abordagem nos parece ser mais fecunda, tendo em vista a amplitude de sua presença no campo social, a exemplo de sua preponderância na esfera educacional que maximiza seu acesso aos corpos individuais e às populações, sendo investida do seu papel biopolítico enquanto tecnologia de governo.

Assim, não nos parece casualidade os sucessivos investimentos do poder governamental sobre a área para refinar tal função através da proposição de reformas, como a “Reforma do ensino médio” e a formulação da BNCC, no contexto brasileiro e, ainda, de diagnósticos e recomendações da OCDE que predominam na Colômbia. Cabe-nos buscar circunscrever em que novos parâmetros se configuram tais reformas do ponto de vista de sua racionalidade governamental. Diante disso, compreendemos que a analítica da governamentalidade constitui uma valiosa ferramenta para desenvolver um diagnóstico do nosso presente, possibilitando-nos olhar mais de perto o campo da Educação como conjunto de racionalidades discursivas e estratégicas que colocam em jogo formas de captura e resistência.

Como análise do presente, a governamentalidade nos permite interrogar sobre as condições particulares pelas quais as diferentes práticas de governo e dispositivos heterogêneos emergem e se transformam, também olhando para o tipo de racionalidade específica mobilizada por cada um deles. Através da governamentalidade, Foucault tem operado um deslocamento analítico do seu conceito de poder, propondo outra grade de análise, uma ferramenta metodológica voltada a problematizar aquilo que ele chamou de “condução das condutas”. No curso “Segurança, território e população”, na quarta aula de 1 de fevereiro de 1978, Foucault introduz pela primeira vez esta noção, entendida como

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros - soberania, disciplina - e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade” creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pela qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, pouco a pouco foi sendo “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

A governamentalidade emerge, assim, não como um *a priori*, mas um conceito próprio da caixa de ferramentas foucaultiana conduzida para mapear genealogicamente o conjunto das transformações históricas e a emergência das tecnologias de governo, o que Foucault situa na

tradição cristã. Na conferência proferida na Universidade de Stanford, nos dias 10 e 16 de outubro de 1979, intitulada “*‘Omnes et singulatim’. Por uma crítica da razão política*”, o filósofo empregaria a metáfora do rebanho para situar a técnica do pastorado como exercício do poder próprio das sociedades antigas e que, séculos mais tarde, tornar-se-ia a partir de uma reconfiguração na arte de governar própria dos Estados modernos, em fator chave do desenvolvimento dessa nova racionalidade política.

A emergência dos estados modernos combinou “demoniacamente” o jogo da “cidade-cidadão” e do “pastor-rebanho”. Desse modo, uma série de técnicas como a confissão e a obediência ao pastor foram instaladas no interior de uma nova matriz política chamada “estado da polícia”, próprio dos séculos XVI e XVIII. Esse estado iria desenvolver uma série de técnicas e conhecimentos, como a estatística que permitiram a análise exaustiva dos elementos constitutivos das vidas dos indivíduos, de modo a gerir suas vidas e, ao mesmo tempo, incrementar o poderio do Estado. A história da governamentalidade construída por Foucault em suas pesquisas descreve o paulatino desenvolvimento de diversas técnicas de poder próprias da racionalidade política, orientadas a conduzir as condutas dos indivíduos de forma contínua e permanente.

2.2 Procedimentos metodológicos

Como descrito acima, encontramos articulados diversos dispositivos heterogêneos em torno das disputas pela definição dos rumos da educação, e particularmente, da Educação Física, constituídos por diversos atores, tais como fundações privadas, organismos multilaterais internacionais e o Estado. Ainda, nossa hipótese investigativa estabelece que essa articulação poderia representar uma função estratégica específica no interior da atual governamentalidade, no intuito de impor uma economia da racionalidade política necessária às novas dinâmicas da investida do mercado no campo da educação.

A composição das diversas correlações entre os supracitados atores em diferentes países no campo científico e educativo, no qual está inserida a Educação Física, parece-nos permitir vislumbrar a constituição de um quadro de análise comparativo. Esperamos contribuir para situar o problema nos diferentes planos em que se coloca: das reformas governamentais, da produção de conhecimento e da disseminação discursiva nas práticas pedagógicas escolares, tanto no Brasil quanto na Colômbia.

Para esclarecer essa perspectiva analítica, descrevemos as ferramentas empregadas e os distintos cenários que delimitaram os mapeamentos do campo de pesquisa.

2.2.1 A abordagem do “ciclo de políticas” como método de análise das reformas educativas e da BNCC

Para auxiliar a compreensão do cenário de disputas em torno da imposição de reformas educativas, veiculadas nas estratégias adotadas pelos diversos atores (fundações privadas no processo de produção da BNCC, discursos das instituições multilaterais), trazemos algumas ferramentas metodológicas pertencentes à perspectiva da “abordagem do ciclo de políticas” desenvolvida pelos sociólogos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, a partir do estudo do envolvimento das empresas privadas na educação pública da Inglaterra. Nessa abordagem, os autores propõem delinear a variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político de conformação das políticas educacionais e curriculares.

Deixando de lado taxonomias e classificações rígidas, a abordagem de ciclos refere um processo dinâmico e multifacetado próprio da racionalidade do processo de gestão das políticas educacionais (MAINARDES, 2006, 2018; MAINARDES, MARCONDES, 2009; BEECH, MEO, 2016; VASCONCELOS, DE FREITAS, 2016).

Em entrevista, Ball (2009, *apud* Mainardes e Marcondes, 2009) esclarece que a abordagem do ciclo de políticas não deve ser compreendida como uma simples descrição das políticas e seu processo de elaboração. Muito pelo contrário, essa perspectiva refere um método específico que emprega um referencial de conceitos próprios para se melhor aproximar das complexidades imersas nas reformas educacionais contemporâneas.

Nessa via, o método compreende cinco contextos que representam a redefinição do Estado como um “Estado policêntrico”, isto é, que atua em meio a uma nova arquitetura global disposta em rede, através da articulação com outras organizações supranacionais, subnacionais, privadas e públicas, como é o caso das anteriormente descritas relações com a OCDE e as Fundações filantrópicas. Esses contextos são divididos em cinco tipos:

- 1) Contexto de influência:** as políticas são iniciadas e os grupos de interesse disputam para influenciar os rumos da educação através de diversos conceitos que adquirem legitimidade e constituem a base discursiva da política.
- 2) Contexto da produção de texto:** assume formas que vão além do momento legislativo, como textos legais oficiais e textos políticos, pronunciamentos oficiais, comentários formais e informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, entre outros, articulados com a linguagem do interesse público.

3) Contexto da prática: ou local de interpretação da política pelos diferentes atores.

4) Contexto dos resultados ou efeitos: produzidos sobre aspectos como o currículo, pedagogia, avaliação e organização, e sobre políticas setoriais e com o conjunto das políticas.

5) Contexto de estratégia política: refere o cenário de atuação dos “intelectuais específicos” que exercem diversas atividades sociais e políticas para lidar com as desigualdades produzidas e reproduzidas pelas reformas.

Perante esses contextos, assumimos algumas precauções metodológicas. Uma delas refere que não devem ser assumidos como fixos, pois eles assumem relações simbióticas e não claramente diferenciáveis nas distintas “arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2018, p. 3). Para nossa pesquisa, não interessa descrever cada um desses momentos no interior da produção da BNCC, no caso Brasileiro, e das orientações pedagógicas, na Colômbia, pois estaríamos correndo o risco de fugir do vetor de análise proposto e de instrumentalizar o uso da ferramenta sem nenhuma criticidade. Pelo contrário, através dessas ferramentas metodológicas, pretendemos analisar a heterogeneidade composta pelas diversas estratégias e táticas empregadas por vários autores, dentre eles o empresariado e o estado em um plano nacional, e dos organismos multilaterais internacionais, a exemplo da OCDE no plano internacional. Dessa forma, concebemos essas políticas educativas como efeito dessas lutas travadas por diversos grupos com interesses próprios.

Perante esse jogo complexo de estratégias e táticas empregadas pelo conjunto desses atores, pareceu-nos, enquanto hipótese de investigação, o possível estabelecimento de um consenso em torno das políticas educacionais necessárias para o momento histórico. Para além de disputas partidárias, esse pacto público-privado viria estabelecendo padrões curriculares, que têm como alvo alinhar o país, e notadamente a Educação Física, com a tendência mundial da educação baseada na aquisição de competências e habilidades.

2.2.2 As fontes empíricas

A pesquisa foi desenvolvida assumindo como fontes empíricas traços materiais resultantes dos “processos e dispositivos de inscrição³” (MILLER, ROSE, 2012), que

³ Miller e Rose empregam a noção de “Dispositivos de inscrição” tomando empréstimo de Bruno Latour, no intuito de caracterizar as condições materiais que possibilitam o pensamento trabalhar em torno de um objeto. Como tecnologia de governo próprio da racionalidade neoliberal, através da inscrição é possível tornar a realidade estável, móvel, comparável e traduzida em uma forma que possa oferecer possibilidades de diagnóstico, avaliação, cálculo e intervenção.

auxiliaram as análises em torno dos eixos definidos na formulação do problema: o campo escolar e o campo científico. O caminho metodológico foi se estabelecendo de maneira diferenciada nos dois países, tendo em conta as particularidades sócio-históricas, políticas e econômicas.

2.2.2.1. O problema da inserção perante o contexto brasileiro

Dessa forma, para o Brasil, esse percurso se voltou para a análise:

a) Da função estratégica das instituições multilaterais internacionais na disseminação da racionalidade política predominante nos países, analisamos, no caso de Brasil, relatórios produzidos por essas organizações no período de 2010-2019, com destaque para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os diagnósticos desenvolvidos pelo seu parceiro no país, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

b) Da constituição das últimas reformas educativas traduzidas em documentos curriculares, que impõem uma visão da Educação Física escolar. Para isto, desenvolvemos:

- 1) **Uma reconstrução de fontes secundárias**, em bases de dados e revistas voltadas à área da educação, de estudos que têm procurado problematizar e atualizar a constituição histórica da BNCC no decorrer de sua formulação até sua homologação;
- 2) **Um rastreamento documental** em algumas das mais importantes revistas da área em torno das reflexões tecidas sobre sua conceituação no interior da Base no período de 2016-2019, recorte histórico feito pela fase de redação da tese;
- 3) **Uma análise do documento da Base** (BRASIL, 2017) publicado pelo Ministério de Educação Brasileiro (MEC) tentando evidenciar empiricamente a presença de um discurso gerencialista na educação. Para isso foi lido o documento na íntegra, focando na estruturação do componente da área. Alguns trechos da BNCC foram empregados para dar força a nossas análises em torno do problema de pesquisa;
- 4) **Incluimos três entrevistas**⁴ de professores universitários, participantes das comissões encarregadas da elaboração da BASE nas duas primeiras versões, no intuito de acrescentar

⁴ O professor participante da primeira comissão foi entrevistado no “13 Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias”, realizado nos dias 30 de setembro a 4 de outubro de 2019, realizado na Universidade Nacional de La Plata (UNLP), na cidade de La Plata, Argentina. Os professores participantes da segunda comissão foram

informações em torno do processo de estruturação do componente curricular Educação Física e que também foram incluídos nas questões da pós-graduação. Os professores participantes foram: um professor que compôs a primeira comissão e dois que participaram da segunda versão da BNCC. Esses professores têm atuação de mais de 15 anos na pós-graduação, e são considerados como referência em temáticas próprias à perspectiva escolar e acadêmica da Educação Física. Essas entrevistas contribuíram para ampliar as compreensões sobre as tensões instauradas durante o decorrer do processo de elaboração do documento, seguindo as trilhas compostas pela metodologia do ciclo de políticas de Ball, citado anteriormente.

c) Da configuração do campo acadêmico-científico da área em relação aos sistemas avaliativos que regem a classificação e alocação da área pelas agências de fomento. Para dar contexto a essa configuração, incluímos algumas práticas de resistência em torno a determinadas formas de governo disseminados no campo acadêmico-científico da área, no interior da sua inserção na grande área das Ciências da Saúde e sendo regida pelas políticas avaliativas das agências de fomento.

Dessa forma, incluímos: a) entrevistas com professores universitários que atuam ou tem atuado no contexto Universitário público (estadual e federal) em grupos socioprofissionais, notadamente com participação no “Fórum de Pesquisadores das subáreas sociocultural e pedagógica da Educação Física”, grupo pertencente ao “Colégio Brasileiro de Ciências do esporte” (CBCE), reconhecido historicamente como um dos mais influentes interlocutores junto à CAPES, na definição da política avaliativa da Pós-Graduação. Foram selecionados cinco professores, quatro homens e uma mulher, com idades entre 50 e 70 anos, atuando ou tendo atuado no Fórum. Dentre eles, quatro atuam em PPGs da área, e um deles atua junto a um PPG da área da Educação.

entrevistados durante o “VIII Fórum de Pós-graduação do CBCE” e “V Fórum de Pesquisadores das Subáreas Sociocultural e Pedagógica da Educação Física”, realizado na UFRGS nos dias 12 e 13 de novembro de 2018.

Quadro 1 – Pesquisadores da área incluídos como sujeitos de pesquisa

Sujeitos	Universidade	Área de atuação	Atuação em organizações
Professor 1	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Saúde coletiva- Educação Física Escolar	Editor de revista científica na área Membro do Fórum Membro da comissão científica do Fórum de pós-graduação (CBCE)
Professor 2	Universidade Estadual de Campinas	Lazer e Políticas Públicas	Coordenador e membro do Fórum Membro da comissão científica do Fórum de pós-graduação (CBCE)
Professor 3	Universidade Federal do Espírito Santo	Educação Física escolar- Epistemologia- Formação continuada dos professores	Ex-presidente do CBCE Membro da comissão científica do Fórum de pós-graduação (CBCE)
Professor 4	Universidade de São Paulo	Psicologia do desenvolvimento Humano	Coordenador adjunto da área 21 (CAPES) Membro do Fórum
Professor 5	Universidade de São Paulo	Educação Física escolar, currículo, formação de professores	Participante em reuniões do Fórum como palestrante

Fonte: Elaboração própria.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no decorrer de dois eventos organizados pelo CBCE: 1) “VII Fórum de Pós-graduação em Ciências do Esporte e IV Fórum de Pesquisadores das subáreas Sociocultural e Pedagógica da Educação Física”⁵; 2) “VIII Fórum de Pós-graduação do CBCE” e “V Fórum de Pesquisadores das subáreas Sociocultural e Pedagógica da Educação Física”⁶ onde participamos com apresentação de trabalhos sobre esta pesquisa.

A entrevista semiestruturada combina perguntas abertas e fechadas. Ali, o entrevistador fica atento para dirigir a conversa para o assunto que interessa, através de perguntas adicionais que elucidem aspectos pouco claros ou que possam recompor o contexto da entrevista (BONI, QUARESMA, 2005). Dessa forma, foram estabelecidas três perguntas iniciais que discorreram

⁵ Os eventos foram realizados em 2017, na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF-UNICAMP).

⁶ Os eventos foram realizados em 2018, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EEFFD-UFRGS), com viagem financiada pelo Convênio CAPES-PROAP 817737/2015.

em torno de questões, como: a) Experiência profissional em torno da pós-graduação; b) Atuação no FPSSP e percepção em torno das atuais lutas travadas pelo grupo; c) Considerações em torno da inserção da área nas Ciências da Saúde junto às agências de fomento à pesquisa; d) Considerações em torno das atuais reformas educacionais e a consequente inserção da Educação Física na área das linguagens.

Analizamos, ainda, uma série de documentos construídos pelo FPSSP, com a divulgação de posições e demandas em torno dessa lógica avaliativa governamental, bem como os diversos efeitos impostos a esse grupo na constituição acadêmico-científica da área.

Quadro 2 – Documentos produzidos pelo “Fórum de pesquisadores das subáreas sociocultural e pedagógica da Educação Física”, analisados na pesquisa

DOCUMENTO	Local	Evento
“Cenários de um descompasso da pós-graduação em Educação Física e demandas encaminhadas à CAPES”	Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) - Vitória (ES)	V Fórum de Pós-Graduação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) (2014)
	Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Porto Alegre (RS)	Encontro de Pesquisadores da Área Sociocultural/Pedagógica, coordenado pelo Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (CNPq/UFRGS). (2014)
	Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Curitiba (PR)	Encontro de pesquisadores da área sociocultural e pedagógica coordenado pelo Grupo de Estudos em Lazer, Espaço e Cidade (CNPq/UFPR) (2015)
“Carta de Porto Alegre”	Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Porto Alegre (RS)	8º Fórum de Pós-graduação do CBCE e 5º Fórum de Pesquisadores das Subáreas Sociocultural e Pedagógica da Educação Física

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, analisamos os documentos da política avaliativa estabelecida pelas agências no momento histórico delimitado, de modo a construir um mapeamento das tensões e disputas que

vêm contornando o campo, como o “*Documento de Área*”. *Área 21 Educação Física*” elaborado pela CAPES em 2018, e a “*Proposta de Aprimoramento do Modelo Avaliação da PG*”, documento da CAPES produzido pela Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020, de 10 de outubro de 2018.

2.2.2.2. O problema da inserção perante o contexto colombiano

No caso da Colômbia, o desenho metodológico seguiu um percurso diferente, tendo em conta as particularidades históricas e políticas do país, bem como do desenvolvimento teórico do campo de conhecimento da Educação Física:

- a) Em primeiro lugar, **delineou-se um contexto geral das mudanças acontecidas na área após a divulgação da Constituição Política do ano 1991 e a subsequente proliferação de reformas políticas**, focando nas reformas educacionais acontecidas no país, através de uma revisão de literatura em diferentes bases de dados e periódicos da área.
- b) Nesse contexto, **demarcou-se a influência progressiva que vem tendo nos últimos 20 anos o ingresso do país no Clube da OCDE sobre as políticas públicas educacionais**. Dessa forma, foram procurados relatórios e diagnósticos desenvolvidos pela instituição multilateral na biblioteca digital (OECD iLIBRARY⁷) sobre aspectos caros à educação colombiana. Nessa busca, escolhemos o documento considerado um dos mais influentes no desenho e implementação de políticas no país, intitulado “*Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*”⁸ (OCDE, 2016). Também, como documentos subsidiários, analisamos uma proposta que visou desenhar orientações metodológicas para a implementação de competências socioemocionais nas escolas, intitulado “*Propuesta metodológica y operativa para la estrategia de implementación de habilidades socioemocionales en la educación media*” (DNP, 2017), produzido pelo “*Departamento Nacional de Planeación*”, em parceria com a empresa de consultoria “*Qualificar*” e o “*Ministério de Educación Colombiano*” (MEN), bem como o documento “*Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*” (EBC) produzido pelo MEN, e que introduz no país a noção de competências nas políticas educacionais (2006).

⁷ <https://www.oecd-ilibrary.org/>

⁸ O documento foi publicado pela página do Ministério de Educação Colombiano, no link https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf e vem sendo oferecido para consulta pública.

- c) Para a construção da análise relativa em torno das últimas reformas na Educação Física escolar, foram assumidas as mais recentes diretrizes elaboradas no país, intituladas “*Orientaciones pedagógicas de la Educación Física, la recreación y Deporte*” (COLOMBIA, 2010). Também foi assumido um documento no prelo⁹, produzido pela “*Mesa Técnica de Organizaciones Académicas y Gremiales del sector del deporte, la recreación, la educación física y el aprovechamiento del tiempo libre*”, organização social e gremial da Educação Física no país, que atualmente vem discutindo a última tentativa de reforma no campo, o projeto de lei “*Nueva ley del deporte*”. Esse PL, segundo a organização em questão, vem estabelecendo uma concepção da Educação Física alinhada a aspectos tecnocratas e produtivistas.
- d) Para a problematização do campo acadêmico-científico da área, o trabalho de campo na Colômbia seguiu um percurso diferente ao desenvolvido no Brasil, tendo em conta que para além de algumas organizações sociais e gremiais como a supracitada mesa técnica, bem como outras socioprofissionais que aglutinam a docentes, estudantes e gestores pertencentes tanto ao campo escolar quanto ao universitário, ainda não tem-se consolidado um grupo da pós-graduação que discuta as políticas avaliativas no interior da produção de conhecimento.

Dessa forma, estabeleceu-se contato com uma professora da Universidade de Antioquia, que contribuiu com o desenho do primeiro doutorado na área no país. Nessa conversa, além de brindar informações muito importantes em torno da configuração da pós-graduação no país, a professora indicou outros docentes que têm participado, junto com ela, de discussões em eventos acadêmicos em torno da configuração desse campo na Educação Física colombiana. Dois deles pertencem também à mesa técnica que na atualidade lidera as principais discussões junto com o “*Ministerio del deporte*” e o MEN, e ainda, atuam na pós-graduação.

⁹ O documento foi facilitado por um dos professores membros da organização e sujeito de pesquisa, e ainda se encontra em ajustes finais para sua divulgação pública no setor pertencente ao “*Sistema Nacional del Deporte*” Colombiano.

Quadro 3 – Professores colombianos participantes da pesquisa¹⁰

Sujeitos	Universidade	Área de atuação	Atuação em organizações
Professor 1	Universidad de Antioquia	Epistemologia Ciências Sociais e Humanas	Ex coordenador Expomotricidad ¹¹
Professor 2	Escuela Nacional del Deporte	Ciências do esporte	Vice-presidente ARCOFADER Revisor CNA
Professor 3	Universidad de Caldas	Educação, pedagogia	Membro ARCOFADER
Professor 4	Universidad de Caldas	Educação, pedagogia	Membro ARCOFADER Coordenador curricular “Leer” ¹²

Fonte: Elaboração própria.

Por último, consideramos dois documentos produzidos pelo COLCIENCIAS, O “*Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación*” (2015) e a “*Guía para el reconocimiento y medición de grupos de investigación e investigadores*” (2016), que regulam a classificação e avaliação da produção de conhecimento segundo as diretrizes da OCDE, de modo a contextualizar as práticas de governo constituídas no campo.

¹⁰ As entrevistas na Colômbia seguiram um roteiro semelhante ao adotado no Brasil. Porém, foram considerados aspectos singulares a construção histórica do campo no país e a diferença enquanto a constituição de grupos e coletivos na pós-graduação.

¹¹ “Expomotricidad” é o maior evento acadêmico-científico organizado na Colômbia. É desenvolvido pelo “*Instituto Universitario de Educación Física y Deporte*” da Universidade de Antioquia.

¹² “LEER” ou “*Lineamientos y estrategias educativas para las ruralidades*” trata-se de uma construção de lineamentos curriculares que contribuam a orientar as práticas pedagógicas nas áreas rurais do país. O projeto é atualmente desenvolvido em parceria pela “Universidad de Caldas” e o “Ministério de Educación”. Ali, a Educação Física por ser considerada perante a lei como área obrigatória, foi incluída no projeto.

2.3 Considerações éticas

O projeto foi aprovado pelo “Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos”, do Instituto de Biociências de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (IBRC-UNESP), através do parecer consubstanciado 3.386.180, com aprovação do roteiro de entrevista e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3 A EMERGÊNCIA DO SISTEMA AVALIATIVO COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE CONTÍNUO NO BRASIL

A BNCC foi construída e promulgada no contexto do golpe parlamentar e em paralelo com um quadro de reformas administrativas do Estado, como a Trabalhista, e Previdenciária e a chamada “Reforma do Ensino Médio”. Para além da polarização política do momento, a Base foi o único empreendimento governamental que conseguiu superar as lutas partidárias e, para Tarlau e Moeller (2020), a chave dessa conquista foi o consenso estabelecido por uma rede de fundações privadas, com especial destaque para a Fundação Lemann, que conseguiu influir em espaços e momentos definitórios.

Contudo, discutimos que, para além da liderança de algum grupo ou organização multilateral que deu ensejo para as atuais reformas, o problema situa-se na paulatina “governamentalização do Estado” (ROSE, 1988, 2006), uma vez que diferentes atores públicos e privados vêm articulando-se em torno de uma racionalidade política, com nuances locais, produzindo profundas reformas de cunho neoliberal. Essa racionalidade, que teve como base o surgimento da Nova Gestão Pública no Brasil, nos anos 90, vem transformando o processo de produção da política pública em profundas contradições (OLIVEIRA, 2015).

A primeira contradição dá-se na demanda de uma maior participação de movimentos sociais, após a ditadura, em defesa dos direitos à educação pública e gratuita, democrática e de qualidade. Além dela, há ainda uma forte inspiração neoliberal na procura de uma maior flexibilidade administrativa no seio do Estado e na promoção de parcerias entre o mundo dos negócios, as instâncias governamentais locais e o mesmo (POPKEWITZ, 2008, *apud* OLIVEIRA, 2015).

A segunda contradição emerge tendo em vista os três níveis de poder (federal, estadual e municipal) veiculados pela NGP, pois, ao serem estabelecidas a descentralização, a flexibilização e a autonomia local como princípios governamentais, empreendimentos federais baseados na diversidade escolar nos últimos governos democrático-populares, nem sempre concordaram com o crescente apelo dos estados e municípios pelas políticas focadas na eficiência (OLIVEIRA, 2015).

Assim, o Estado brasileiro, capturado e gerenciado eficazmente por essa lógica governamental, legitimou o projeto da efetividade da educação da mundialização do capital, espelhando as dinâmicas da produção econômica mundial, impulsionadas pela UNESCO, pelo Banco Mundial e pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Não por acaso essas

instituições consideram a educação como um campo de investimentos para o desenvolvimento econômico (PEREIRA, 2016).

Dessa forma, emergiu um regime de verdade no campo educativo alinhado com os valores da eficiência, da meritocracia e da concorrência, disseminado através das reformas promovidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), e seu ministro da Educação, Paulo Renato Souza. Tais políticas foram materializadas na criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1995, e na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996 (PEREIRA, 2016).

A LDB, então, determinou os parâmetros do ensino médio, fundamentados na consolidação dos conhecimentos provindos do ensino fundamental (DA SILVA & SCHEIBE, 2017). Nesse sentido, um novo arsenal procedimental e um glossário do mundo corporativo foram progressivamente introduzidos e expandidos, e neles os atores do campo educativo são paulatinamente reconfigurados dentro da lógica da gestão. Estes deixarão, aos poucos, de ser “educadores” para se tornarem “gestores”.

Na década de 90, o filósofo francês Gilles Deleuze, em um texto chamado “*Post Scriptum*”. *Sobre as Sociedades de Controle*, já tinha descrito a racionalidade desses movimentos de mudança política e social. Na passagem da “Sociedade disciplinar” para as emergentes “Sociedades de controle”, ou do modelo da fábrica, própria do século XIX para a atual forma-empresa, instituições como a escola começaram a funcionar a partir do princípio da modulação, quer dizer, uma moldagem que muda constantemente e já não se fixa a um espaço de confinamento.

Para o autor, um conjunto de tendências caracteriza essa transição na educação por meio do princípio modulador do “salário por mérito”. Há ainda a formação permanente, que tende a substituir a escola, e o exame pelo controle contínuo (DELEUZE, 2006). Seguindo os contornos dessa configuração, interrogamos como foram engendradas, no país, as condições para a emergência do dispositivo de controle contínuo no sistema de ensino. A esse propósito, trazemos a exemplificação da implementação de uma política de verificação-avaliação em larga escala no país, que usou os primeiros resultados das provas PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) para reformular o SAEB, dividindo-o em duas provas diferentes: a) Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e, b) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) (PEREIRA, 2016; HIPOLYTO, JORGE, 2020).

Ainda em 2007, o MEC projetou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), levando para as redes

escolares uma invasão do vocabulário e práticas gerencialistas e, conseqüentemente, o alinhamento à ideia de “qualidade da educação” (EVANGELISTA & LEHER, 2012).

Esse complexo dispositivo de avaliação¹³, composto por provas standardizadas, tem por alvo a efetividade e a eficiência dos sistemas educativos, com destaque para o PISA e a TALIS (Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem) (WATHIER & GUIMARAES-IOSIF, 2016), e vem operando de três maneiras: 1) Como mecanismo regulador na construção da política educativa nos países envolvidos; 2) Como justificativa externa para as políticas adotadas perante a insuficiência da competência interna para atingir os objetivos e, por fim, 3) Como um campo de interesses para empresas de consultorias, ONGs e institutos empresariais na disputa de recursos públicos.

Para Oliveira (2015), a adoção desse sistema avaliativo possibilita ao governo legitimar escolhas político-ideológicas, tais como a distribuição dos recursos econômicos nas escolas, através de uma racionalidade técnica-administrativa produzida por especialistas e tecnocratas que desconhecem as profundas desigualdades do país, fato que despolitiza o debate sobre a equidade e a justiça social. Para além das discussões sobre o direito à educação, o foco situa-se nos resultados e na eficiência.

3.1 O saber estatístico e a ordenação do social

Um dos interlocutores nessa captura do estado pela atual racionalidade política e sua disseminação no campo educacional é a OCDE. Trata-se de uma instituição pertencente às “Organizações intergovernamentais internacionais”, criada no contexto da “Lei Marshall”¹⁴. Atualmente a organização tem por objetivo diagnosticar e prescrever informes e relatórios de

¹³ Entendemos a noção de dispositivo através da delimitação que Edgardo Castro (204) introduz: “1) O dispositivo é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regulamentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o que se diz e o que não se diz. 2) O dispositivo estabelece a natureza do vínculo que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Por exemplo, o discurso pode aparecer como programa de uma instituição, como elemento que pode justificar ou ocultar uma prática, ou funcionar como interpretação a posteriori dessa prática, oferecendo-lhe um novo campo de racionalidade”. Dessa forma, a noção de dispositivo avaliativo no interior da pesquisa descreve a rede de relações entre discursos das instituições multilaterais, políticas públicas, instituições e associações, bem como o conjunto de estratégias e táticas desses atores para influir na construção de reformas educacionais alinhadas à racionalidade neoliberal predominante. Nesse projeto, a avaliação ocupa uma função central na definição dos rumos da educação, pois é vinculada constantemente a mecanismos de mensuração das habilidades e competências.

¹⁴ Historicamente, depois da Segunda Guerra Mundial, a OECE (Organização Europeia de Cooperação Econômica), antiga precursora da OCDE, criada no ano de 1948 e com o intuito de distribuir os recursos econômicos da “Lei Marshall” voltados para auxiliar na recuperação das economias e garantir a estabilidade social dos países signatários, passou a ser denominada OCDE no ano de 1961, aglutinando os 36 países com as maiores economias globais e algumas emergentes.

cunho econômico, bem como comparar políticas em diferentes áreas. No tocante à educação, através do órgão denominado “Direção para a Educação”, a OCDE foca na formulação das políticas educacionais de 63 países envolvidos, membros e não-membros, incluindo o Brasil, que se encontra vinculado através de um “envolvimento ampliado”, conjuntamente com outros países considerados economias emergentes (DAROS JÚNIOR, 2013).

No Brasil, o interlocutor desse organismo multilateral é o INEP, encarregado, entre outras funções, de estabelecer critérios específicos de comparabilidade entre as provas PISA e SAEB. No *website* do instituto estão descritas diversas ações internacionais empreendidas pela parceria. São elas: a) Estatísticas educacionais relacionadas a temas-chave, como acesso, permanência e financiamento através da publicação “*Education at a Glance*”, relatório da OCDE que reúne estatísticas de 40 países no “Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais” (INES); b) Redes de pesquisa de “Estudos Regionais Comparativos e Explicativos” (ERCE) voltados a avaliar a qualidade da educação no ensino fundamental em países da América Latina e no Caribe, o “Mercosul educacional”, que produziu indicadores comparáveis sobre os sistemas educativos dos países associados através do “Banco Terminológico do Mercosul”; e o “RIACES”, associação de 18 países ibero-americanos dedicada a promover a interação entre as instâncias de avaliação da qualidade da educação superior.

A parceria é descrita também no documento “Relatório Brasil no PISA, 2018” produzido pelo INEP. Vejamos:

O PISA faz parte de um conjunto de avaliações e exames nacionais e internacionais coordenados pela **Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Atualmente, estudantes brasileiros participam de avaliações nacionais, dos estudos regionais coordenados pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) e do PISA, coordenado pela OCDE. (INEP, 2019, p. 19, grifos nossos).

A centralidade das provas PISA e sua função estratégica no complexo da imposição do sistema avaliativo é definido também no relatório. O estabelecimento de um “*background*” em torno do desempenho do aluno na escola e de suas experiências se constitui como um dos objetivos da parceria e da implementação das provas:

O PISA oferece informações sobre o desempenho dos estudantes vinculado a **dados sobre seus backgrounds** e suas atitudes em relação à aprendizagem, e **também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola**. Os resultados permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades dos estudantes de seus próprios países em comparação com os de outros países,

aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando uma melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem. (INEP, 2019, p. 13, grifos nossos).

As últimas provas PISA no Brasil, aplicadas em 2018, avaliaram três capacidades principais: 1) Letramento em leitura; 2) Letramento em matemática; 3) Letramento científico, e uma quarta opção, também aplicada no ano 2012, chamada de “Letramento financeiro”.

Para dar contexto aos resultados, as provas incluíram questionários que foram aplicados aos alunos e à diretoria, no intuito de coletar informações sobre: a) Históricos familiares; b) Aspectos da vida dos estudantes, hábitos e vida familiar; 3) Aspectos das escolas, recursos materiais e humanos, aspectos de financiamento, ênfase curricular, entre outras; 4) Formação inicial e desenvolvimento profissional dos professores, crenças e atitudes; 5) Contexto do ensino, tamanho da sala de aula, clima do ensino; 6) Aspectos da aprendizagem, incluindo motivação e envolvimento dos alunos.

Ainda nesse ano, quatro questionários adicionais foram implementados: 1) Familiaridade com tecnologia; 2) Questionário sobre bem-estar (novidade em 2018), quer dizer sobre a percepção dos alunos sobre sua saúde, satisfação com a vida, conexões sociais e atividades dentro e fora da escola; 3) Questionário de carreira educacional; e por último 4) Questionário dos pais (INEP, 2019).

Atuando como um elemento de controle da vida social moderna, o dispositivo avaliativo produz um saber em torno do estudante. Dessa forma, a noção de estatística, constituída como ciência do estado no século XVIII, é empregada pela racionalidade governamental contemporânea, visando transformar o fenômeno da educação em informação, pois dessa forma é possível calcular a efetividade do tempo que o aluno passa no interior da escola e as condições necessárias para garantir o processo formativo.

A discursividade contida nos relatórios veicula uma concepção de educação considerada como central pela arte de governar, no intuito de formular suas políticas, atrelada à necessidade de construir um conhecimento profundo dos alunos, que, como população, precisa ser governada eficazmente. Assim, tecnologias de governo, como a inscrição e o cálculo via testes educacionais, possibilitam tornar a realidade estável, comparável e associável. Dessa forma, a aliança OCDE-Estado constitui-se em uma estratégia poderosa de intervir na educação, tendo em conta que:

O acúmulo de inscrições em determinados locais, por determinadas pessoas ou grupos, torna-os poderosos no sentido de que lhes confere a capacidade de ocupar-se com determinados cálculos e de alegar legitimidade para seus planos e estratégias por

que eles têm, em sentido real, conhecimento exclusivo daquilo que procuram governar (MILLER, ROSE, p. 85).

Esse mecanismo de inscrição do dispositivo avaliativo representa várias dimensões. O INEP, a partir do relatório “*Education at a Glance*”, tem criado uma publicação anual no país, na qual desenvolve uma análise particularizada e comparativa em relação a outros países da OCDE. O informe, chamado “*Panorama da Educação. Destaques do Education at a Glance*”, através de diversos capítulos, faz ênfase em questões como resultados da aprendizagem, recursos financeiros e humanos investidos na educação, perfil dos estudantes, acesso e ambiente de aprendizado, entre outros aspectos.

No decorrer dos relatórios produzidos nos anos 2013 até 2020, é descrita uma discursividade de tipo gerencial suportada em dois eixos principais: a) O retorno financeiro e social que a educação traz para os indivíduos; e b) O perfil dos estudantes durante os diferentes níveis de estudo.

Em relação ao retorno financeiro e social, duas variáveis foram consideradas pelo relatório: a) A relação entre desemprego e escolarização; e b) As vantagens de renda e escolarização. Assim, via relatórios, na última década vem sendo reforçada a ideia de que o nível educativo que o indivíduo consegue atingir influencia proporcionalmente no nível de aquisição de renda. Essa “verdade” é justificada via comparação estatística com outros países:

Na maior parte dos países analisados, observa-se uma forte associação entre o nível educacional e o desemprego. **Quanto maior a escolarização, menor a chance de estar desempregado.** No entanto, na Coreia do Sul, México, Brasil e Chile, a diferença na taxa de desemprego é muito pequena em relação ao nível de escolarização, principalmente devido ao nível de desemprego ser relativamente baixo de maneira geral nesses países. Assim como na maior parte dos países, no Brasil a taxa de desemprego é maior entre as mulheres, mesmo considerando os mesmos níveis de escolarização (INEP, 2015, p. 3, grifos nossos).

Ao longo dos relatórios, problemas sociais, como o desemprego e a desigualdade, estão associados com a aquisição de diplomas via educação. Essa associação impõe uma visão credencialista e meritocrática que pressupõe a responsabilidade individual em relação ao próprio sucesso ou fracasso. Daí que, na era da competição global, a educação tem se convertido na peça-chave de uma “retórica de ascensão”, para a qual o sucesso é o resultado do esforço individual, independente de fatores como diferenças de classe e desigualdade. A este respeito, Michael Sandell (2020) propõe, como na nossa atualidade, uma “tirania do mérito”, dividindo o mundo em vencedores e perdedores:

Ela consiste em um conjunto de comportamentos e circunstâncias, que, agrupadas, tornaram a meritocracia tóxica. Primeiro, sob condições de desigualdade desenfreada e mobilidade barrada, reiterar a mensagem de que nós somos responsáveis por nosso destino e merecemos o que recebemos corrói a solidariedade e desmoraliza pessoas deixadas para trás pela globalização. Segundo, insistir na ideia de que um diploma universitário é o principal caminho para um emprego respeitável e uma vida decente cria um preconceito credencialista que enfraquece a dignidade do trabalho e rebaixa as pessoas que não chegaram à universidade; e terceiro, insistir na ideia de que problemas sociais e políticos são mais bem resolvidos por especialistas com educação de nível superior e valores neutros é presunção tecnocrática que corrompe a democracia e tira o poder de cidadãos comuns. (SANDELL, 2020, p. 60)

Esses valores meritocráticos são proclamados pelos dados estatísticos incluídos nos documentos produzidos e disseminados pela OCDE. Por exemplo, no relatório de 2015 do Inep, as estatísticas asseguravam que diferenças no grau educacional pareciam garantir um maior poder aquisitivo:

O Brasil e o Chile são os países que apresentam a maior diferença de renda média entre a população com educação de nível superior em relação aos que possuem nível médio. **No Brasil, quem possui um diploma de nível superior tem em média renda 152% maior que aqueles com somente um diploma de ensino médio.** Como apresenta o gráfico A6.4, essa diferença salarial está associada ao percentual da população que possui diploma de nível superior. (INEP, 2015, p.4, grifos nossos).

Nos relatórios dos anos 2016 e 2017, essa ideia é reforçada com outros dados que parecem explicar as diferenças significativas entre a renda média dos adultos que conseguem atingir diploma de educação superior:

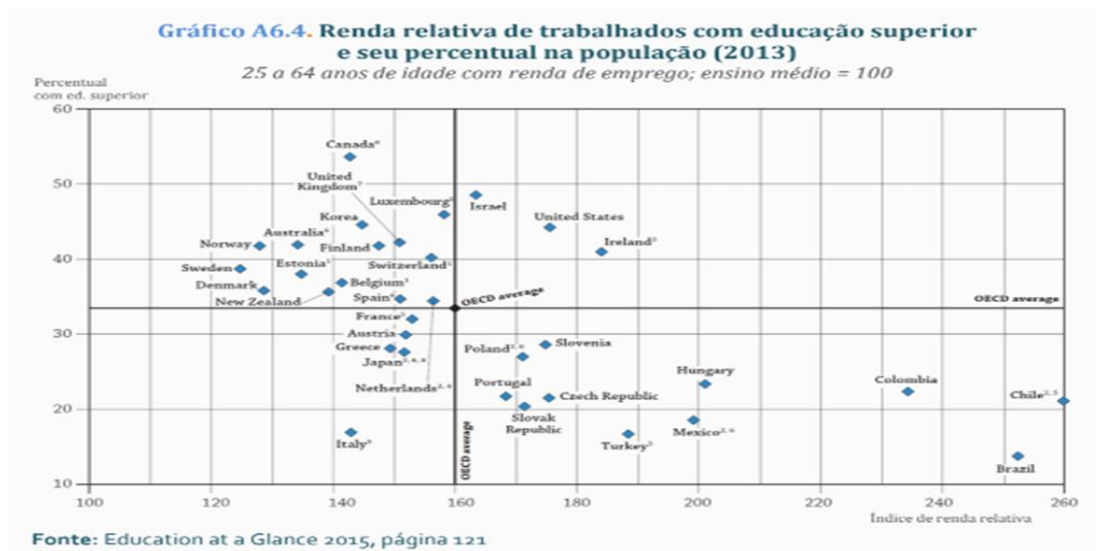
Em todos os países da OCDE, a diferença da renda média dos adultos (25 a 64 anos de idade) com educação superior e aqueles com ensino médio é geralmente maior do que a lacuna entre os que têm ensino médio e os que possuem apenas o ensino fundamental. No México, a desvantagem de renda para adultos sem o ensino médio com trabalho em tempo integral é a maior entre os países analisados: eles ganham, em média, 40% menos do que os que possuem ensino médio. **Desvantagens salariais para os menos escolarizados são grandes também no Chile (36%), Brasil (34%), Luxemburgo (33%) e Colômbia (32%).** (INEP, 2016, p. 11, grifos nossos).

O Brasil, juntamente com Chile, Colômbia, Luxemburgo, República da Eslováquia e Estados Unidos possuem as maiores desvantagens de renda para os adultos (24 a 64 anos de idade) com ensino médio incompleto, eles têm mais 20% de diferença no recebimento de renda em comparação com os que possuem conclusão do ensino médio. No Brasil, esses recebem na média 38% a menos nos trabalhos de tempo integral. (INEP, 2017, p. 8, grifos nossos).

Ainda para a OCDE, países do continente Latino-americano, como Brasil, Chile e Colômbia, pareciam evidenciar, no conjunto dos seus dados estatísticos, essa percepção meritocrática e a inquestionável relação entre formação e o índice de renda relativa. Não obstante a disparidade em relação à escala empregada, no caso do Brasil os dados do gráfico

A6.4 representam que 15% da população que tinha diploma de ensino superior adquiriu em torno de 252% de maior ingresso de salário remunerado, quando comparado com outros segmentos da população com menores níveis de formação:

Figura 1 – Renda relativa de trabalhadores com educação superior e seu percentual na população



Fonte: Panorama da educação – INEP (2013).

Os experts da OCDE recomendam ao Brasil fortalecer o investimento na educação profissional e tecnológica, alinhando-se com os objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), política de importante referência para o país na definição de diretrizes, objetivos, metas e estratégias:

Uma das formas de promover o acesso dos mais jovens ao mercado de trabalho e ainda aumentar as taxas de conclusão no ensino médio pode ser por meio da participação (atendimento) na EPT. Sobre esse tema, as matrículas da educação profissional e tecnológica para jovens e adultos são, inclusive, referenciadas na Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente. Considerando os países membros e parceiros com dados demográficos disponíveis, em 2018 cerca de 17% dos jovens de 15 a 24 anos foram atendidos em algum programa de educação profissional e tecnológica. Com os percentuais apresentados, foi possível verificar grande variação das taxas de atendimento entre os países. **O Brasil destacou-se como o país com o menor percentual de atendimento da população em programas de educação profissional e tecnológica no sistema educacional, menos de 5%.** Esse comportamento apontou uma fragilidade, mas também um potencial de expansão desse tipo de programa educacional. (INEP, 2020, p. 8, grifos nossos).

Nesse sentido, a parceria governamental OCDE-INEP tem vinculado o PNE, no intuito de legitimar, através do consenso, o controle gerado pelo dispositivo de inscrição via avaliação. Nesse empreendimento, a consolidação do sistema avaliativo vai depender de dois mecanismos estabelecidos pela OCDE: comparabilidade com outros países participantes e definição quantitativa de metas de desempenho:

Mais e mais gestores estão utilizando os resultados de estudos como o PISA para tomar decisões sobre a educação – por exemplo, **o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece uma meta de melhoria do desempenho dos alunos da Educação Básica nas avaliações da aprendizagem no PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido** (Brasil, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014). Dessa maneira, é importante que atores do contexto escolar, especialistas e a sociedade em geral entendam a avaliação e o que sustenta seus objetivos, de modo a pensar como poderão fazer a diferença nos resultados dos estudantes brasileiros. (INEP, MEC, 2019, p. 16, grifos nossos).

Dessa forma, evidencia-se como o saber estatístico é legitimado no interior dessa parceria governamental, influenciando a formulação da política pública. Assim, a comparativa internacional torna-se como uma verdade a ser implementada no seio da seara educacional, sendo apropriada pelos diferentes atores, que deverão agir no interior da prática pedagógica na busca de uma melhor qualidade.

3.2 A avaliação escolar como dispositivo de subjetivação

Como vimos, esse panorama cognitivista é reforçado a cada ano pelas recomendações que órgãos como a OCDE estabelecem através do conhecimento matemático construído pelos experts. Para Popkewitz e Lindblad (2016), para além da medição de competências e habilidades traduzidas em números, o conhecimento estatístico organiza uma “construção das populações”, constituindo uma tecnologia social que intenta promover a mudança de condições sociais consideradas como “nocivas”. Assim, mais do que “classificar”, o conhecimento estatístico ordena a escola contemporânea, empregando dados sobre o desenvolvimento da criança: idade, série escolar, características sociais (urbana, em situação de risco, entre outras):

Números e categorias invadem os espaços culturais e políticos, de políticas públicas, de pesquisas e de programas para firmar um estilo comparativo de fundamentação. A comparabilidade nunca é apenas dos números, suas magnitudes e equivalências. Quando nos voltamos a esta última, estatística é uma tecnologia social que diferencia, normaliza, individualiza e separa. (POPKEWITZ, LINDBLAD, 2016, p. 733).

Decerto, na ascensão do governo democrático tornou-se necessário criar um sistema de certezas e incertezas, ou seja, uma “domesticação do acaso” que colocava o cidadão como protagonista na construção do seu futuro. Assim, uma classificação correta, e uma ordenação apropriada, conduz para o enfrentamento dos problemas sociais, através de um programa ou uma política, mudando a vida das pessoas e evitando que outros grupos se aproximem dos lugares onde os problemas sociais estão localizados (POPKEWITZ, LINDBLAD, 2016). O

relatório do INEP (2018) formula explicitamente esse campo de certezas e incertezas que o aluno deve gestionar:

O PISA não apenas avalia se os alunos conseguem reproduzir conhecimentos, mas também até que ponto eles conseguem extrapolar o que aprenderam e aplicar esses conhecimentos em situações não familiares, tanto no contexto escolar como fora dele. Essa perspectiva reflete o fato de que as economias modernas recompensam os indivíduos não apenas pelo que sabem, mas cada vez mais pelo que conseguem fazer com o que sabem. (INEP, 2018, p. 15).

Essa classificação de certezas e incertezas precisa de uma escola eficaz que forneça aos seus alunos as ferramentas necessárias para se afastar da situação de risco, determinada pela pobreza, o desemprego, as gestações indesejadas e as atitudes violentas, entre outras. Para isso, a instituição escolar deverá atingir as chamadas “*benchmarks* internacionais”, compreendidas como princípios de segurança que fornecem o conhecimento que o indivíduo precisa para lidar com situações da vida real (POPKEWITZ, LINDBLAD, 2016).

Assim, a racionalidade científica mensurável é disseminada nos países, no intuito de alinhá-los com a tendência global da concorrência e do campo das incertezas e as probabilidades. Esse conhecimento organiza e legitima o dispositivo avaliativo, que como vimos, através da inscrição organiza as populações em categorias de risco, estruturando o conjunto de estratégias a serem implementadas através de um tipo de educação de ordem gerencialista. Uma dessas estratégias consiste em retirar os professores das discussões sobre os rumos da educação, deixando para os gestores o protagonismo na estruturação da política, isso porque são eles que melhor entendem as dinâmicas atuais da educação:

A adoção de determinadas políticas é justificada pelo modelo adotado externamente e com resultados satisfatórios baseados no PISA, uma vez que os rankings da OCDE são apresentados como uma espécie de modelo de racionalidade científica mensurável e facilmente acessível. Embora muitas vezes essa adoção se mostre tendenciosa e redutora, ela possibilita aos gestores das políticas educativas justificar suas ações e reformas de ensino junto ao público em geral. No caso do PISA, este processo tem início com a construção de testes de mensuração das aptidões dos alunos e a publicitação dos resultados por meio da imprensa e de seminários e congressos, nos quais a apresentação dos resultados estatísticos ignora o caráter científico, com os dados convertidos em tabelas classificadoras dos países, com base nos níveis médios alcançados e gerando, assim, definições de bons e maus sistemas educativos. (HYPOLITO, JORGE, 2020, p. 18).

Para tanto, a lógica avaliativa se erige como imperativo da racionalidade econômica no campo educacional, criando uma excessiva quantificação sobre o processo educacional. A respeito, Laval (2004) afirma que a avaliação:

(...) depende desse constante impulso da racionalidade contábil que, não sem força persuasiva, assimila toda ação humana a uma ação técnica mensurável por seus efeitos, graças a indicadores quantitativos. A analogia com a produção das empresas, e, além disso, frequentemente utilizada como argumento. Assim, pretende-se calcular o “produto”, ou melhor, o “valor agregado” de um estabelecimento escolar, exatamente como se calcula a receita de negócios ou o valor agregado de uma empresa ou de uma sucursal de grupo. (LAVAL, 2004, p. 214).

Bertoldo (2013) desenvolveu uma genealogia sobre os dispositivos de avaliação no Brasil, descrevendo as rupturas históricas e as discontinuidades de diferentes acontecimentos que assumiram o sujeito como objeto de conhecimento em relação à avaliação, e subjetivado como um determinado tipo de sujeito.

A partir disso, a autora estabelece que a avaliação é uma invenção que aos poucos foi se espalhando pela escola, dentro e fora dela, passando de duas provas por ano e chegando até os nossos dias, os quais vivemos na “era da avaliação”. Dessa forma, somos constituídos por uma reconfiguração no seio das sociedades de controle, de uma composição de espaços, tempos e mecanismos estrategicamente dispostos no intuito de realizar um acompanhamento constante e sistemático, deixando marcas nos sujeitos que habitam esses espaços escolares, inventando-os e reinventando-os permanentemente:

No século XX e XXI, vive-se a era da avaliação. O conceito de avaliação está em voga. A pouco se descrevia o processo de avaliação permeado pelos instrumentos da disciplina que se organizava em um exame por ano ou dois (mas que não representavam o mesmo processo). No presente, tem-se a avaliação como forma muito mais detalhada de funcionamento. É fácil de constatar, ou seja, é só verificar quantas vezes um aluno é avaliado por ano, de quantas formas e maneiras ele pode ser avaliado. Ou ainda, de quantas formas e maneiras podem ser expressos os resultados dessas avaliações. Os professores necessitam estar o tempo todo avaliando, caso contrário, caracterizam-se como negligentes. A avaliação se espalhou violentamente como um dispositivo dentro e fora da escola, pois precisa-se estar todo tempo avaliando os outros, as situações. A avaliação assumiu um valor moral que descreve a atuação do professor, a potencialidade da escola e descreve minuciosamente cada aluno, através de comprovação documental de quanto os alunos valem. De produção em produção, a avaliação se tornou um mecanismo de regulação dos alunos, dos professores, das instituições. (BERTOLDO, 2013, p. 122-123).

Por outro lado, os relatórios coincidem que o processo educacional requer uma certa intervenção pedagógica nas dimensões pessoais ou de caráter do indivíduo. Dessa forma, emergem nos debates contemporâneos as chamadas “competências socioemocionais” ou “competências do século XXI”, que assumem o aluno como capital humano a ser investido, sendo considerado como complementar ao desenvolvimento das competências cognitivas, privilegiadas nos testes educacionais.

3.3 Competências socioemocionais: condições para o progresso social e o bem-estar

Na atualidade, a OCDE, agindo como “expert”, vem legitimando, nos países, o foco no desenvolvimento de um sujeito “competente”. Acerca disso, é possível observar traços dessa discursividade nos fundamentos pedagógicos da BNCC mostrados abaixo:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. **É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).** (BNCC, 2017, p. 13, grifos nossos).

Contudo, o discurso da competência tem extrapolado o viés cognitivista. Dessa forma, as chamadas competências socioemocionais têm ingressado nos debates educacionais através do estudo sobre a *“Inserção intencional de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais como caminho para o sucesso escolar na educação básica”*, encomendado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela UNESCO.

Os fundamentos teóricos e filosóficos desse informe foram descritos pela UNESCO em um artigo publicado no jornal *“Construção psicopedagógica”*, pertencente ao “Instituto Sedes Sapientiae de São Paulo”. Ainda que o artigo deixe bem claro que a sala de aula não é um “contexto terapêutico”, nem o professor um “psicólogo”, há uma proliferação de conceitos e práticas oriundos da psicopedagogia pautados em autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Winnicott e Feuerstein, que visam uma sincronia entre a emoção, a cognição e a socialização na aprendizagem humana. A legitimidade dessas intervenções psicopedagógicas está pautada em estudos longitudinais, a exemplo do desenvolvido pelo economista James Heckman, da Universidade de Chicago, premiado com o Nobel de Economia em 2000, que comparou um grupo controle e outro experimental, constituídos por crianças pertencentes a famílias de baixa renda, demonstrando que intervenções precoces contribuem para a melhora de habilidades não-cognitivas, a exemplo de trabalhar melhor em grupo, ter maior controle das emoções e mais persistência e organização para executar tarefas (ABED, 2016).

No ano 2014, outros agentes, para além do Estado, foram integrados em torno do projeto de promoção das competências socioemocionais, através de dois eventos principais: o “*Fórum Internacional de Políticas Públicas – Educar para as competências do século 21*” (ABED, 2016), e a reunião ministerial informal da OCDE sobre “*Competências para o Progresso Social*”, realizada em São Paulo em 23 e 24 de março. Ambos os eventos foram organizados conjuntamente pela OCDE, o Instituto Ayrton Senna, o INEP e o MEC (OCDE, 2015).

No estudo desenvolvido por Ciervo (2021), é destacado o papel do instituto Ayrton Senna na difusão dessa gramática formativa nas searas educativas através de duas atividades principais: 1) O desenvolvimento do projeto piloto, conjuntamente com o governo do estado de Rio de Janeiro, que efetivou a implementação e mensuração do currículo socioemocional no ensino médio em mais de 25 mil alunos pertencentes à rede estadual; 2) A implementação do modelo “*Big Five*”, que possibilitou a mensuração, via testes padronizados, do projeto em menção, focando em cinco características da personalidade (amabilidade, conscienciosidade, extroversão, abertura a novas experiências e estabilidade emocional), e 3) A abertura de espaço para o lançamento do livro “*Uma questão de caráter: por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação do sucesso*”, do jornalista Canadense-Americano Paul Tough, no já referido Fórum de Políticas, em 2014.

Um ano depois do fórum, a OCDE, em conjunto com a editora Santillana, publicou no Brasil o relatório “*Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*”, no intuito de promover estratégias que possibilitem a melhoria do desempenho dos alunos nas provas PISA. Essa melhora está associada a dois objetivos centrais: o “progresso social” e o “bem-estar individual”. Para tanto, o relatório deixa em claro uma concepção de educação voltada ao desenvolvimento de competências socioemocionais:

A educação pode contribuir para criar cidadãos motivados, engajados e responsáveis, melhorando as competências importantes. Capacidades cognitivas tais como o letramento e a resolução de problemas são essenciais. Entretanto, **por meio da perseverança e do trabalho duro os jovens com uma sólida base sócioemocional podem progredir muito mais em um mercado de trabalho altamente dinâmico e focado nas competências. Eles têm maior probabilidade de evitar doenças físicas e mentais controlando seus impulsos, adotando um estilo de vida saudável e mantendo fortes relacionamentos interpessoais. São mais capazes de proporcionar apoio social e de ser ativamente engajados na sociedade e nas ações que protegem o meio ambiente, cultivando a empatia, o altruísmo e o afeto.** (OCDE, 2015, p. 26, grifos nossos).

Expressões como “dinâmico” e “probabilidade” delineiam o jargão utilizado pela OCDE para definir o campo de possibilidades que o aluno tem que enfrentar em sua vida futura.

Nesse sentido, as competências socioemocionais representam, para a OCDE, uma grande oportunidade para os alunos atingirem um número maior de conquistas associadas às variáveis subjetivas, como a felicidade e realização pessoal:

Uma melhoria das capacidades cognitivas eleva a probabilidade de resultados positivos, como a conclusão do ensino superior, a conquista de um emprego e de um bom salário. Embora essas competências sejam preditivas de sucesso em alguns aspectos da vida, as socioemocionais mostram um poder preditivo maior para uma gama mais ampla de resultados sociais. (OCDE, 2015, p. 33).

Diante dessa argumentação sobre a importância das competências socioemocionais para o imprevisível futuro, o relatório inclui resultados do projeto “*Educação e Progresso Social*” (ESP, sigla em inglês), vinculado ao “*Centro para Pesquisa e Inovação Educacional*” (CERI, sigla em inglês), da OCDE. Assim, através da mensuração e de estudos longitudinais implementados em países pertencentes ao clube da OCDE, o organismo reforça a importância dessas competências no interior do processo educativo:

As análises empíricas mostram padrões consistentes, embora tenham se baseado em dados longitudinais, usando diversas medidas de competência e desempenho infantil de diferentes faixas etárias. A elevação de decis de competências cognitivas ajuda na melhoria do acesso à educação e em resultados no mercado de trabalho, enquanto a alta de decis de competências socioemocionais tem forte impacto nos resultados sociais como saúde, experiências de comportamento antissocial e bem-estar subjetivo. Algumas intervenções visando ao aumento das competências de crianças menos favorecidas tiveram consequências impressionantes de longo prazo para resultados sociais. Intervenções bem-sucedidas tendem a focar no aumento de competências que levam pessoas a alcançar metas, trabalhar em grupo e lidar com as emoções – entre as quais, conscientização, sociabilidade e estabilidade emocional são muito importantes. (OCDE, 2015, p. 45).

Um avanço deste relatório foi apresentado na reunião ministerial informal da OCDE sobre “*Competências para o Progresso Social*”, organizada pelo Ministério de Educação, o INEP e o instituto Ayrton Senna nos dias 23 e 24 de março de 2014. Esse ingresso da gramática socioemocional coincidiu com o projeto de elaboração da BNCC. Para Carvalho e Silva (2017), noções como habilidades do século XXI, paradigma holístico, currículo socioemocional e abordagem transversal colonizaram os diferentes debates educacionais mobilizados pelos diferentes sistemas de ensino. A esse respeito, a OCDE justifica que:

Crianças e adolescentes precisam de um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais para serem bem-sucedidos na vida moderna. Sabe-se que as competências cognitivas, incluindo as avaliadas por testes de conhecimento e notas acadêmicas, influenciam a probabilidade de sucesso em nível educacional e

no mercado de trabalho. São preditivas de resultados mais abrangentes, como saúde declarada, participação política e social e confiança. **Competências socioemocionais como perseverança, sociabilidade e autoestima mostraram-se capazes de influenciar várias dimensões da vida social futura, incluindo saúde melhor, mais bem-estar subjetivo e menor possibilidade de envolvimento com problemas de conduta.** As competências cognitivas e socioemocionais interagem entre si e possibilitam sucesso dentro e fora das escolas. Ajudam crianças a transformar intenções em ações, elevando a chance de se formar em universidades, ter vida saudável e se afastar de comportamentos agressivos. Algumas das competências socioemocionais são moldáveis durante a infância e a adolescência. (OCDE, 2015, p. 3).

Ao longo do documento, é estabelecida a importância das intervenções precoces devido sua influência nos resultados obtidos pelos países nas avaliações, com destaque para o aumento da probabilidade de o aluno conseguir completar o ciclo educacional básico (CARVALHO, SILVA, 2017):

As evidências de uma análise dos estudos longitudinais em nove países da OCDE mostram que tanto as competências cognitivas quanto as socioemocionais desempenham um papel significativo na melhoria dos resultados econômicos e sociais. A melhora do nível das competências cognitivas das crianças – medidas por testes de alfabetização, de desenvolvimento acadêmico e por notas acadêmicas – pode ter um efeito especialmente benéfico sobre a frequência no curso superior e os resultados no mercado de trabalho. A elevação dos níveis de competências socioemocionais – como perseverança, autoestima e sociabilidade – pode, por sua vez, **beneficiar fortemente o aperfeiçoamento de resultados relacionados à saúde e ao bem-estar subjetivo, assim como a redução de comportamentos antissociais.** Os resultados mostram que consciência, sociabilidade e estabilidade emocional estão entre as dimensões mais importantes das competências socioemocionais a influenciar o futuro da criança. As competências socioemocionais não desempenham um papel isoladamente; elas interagem com as competências cognitivas, permitem trocas mútuas e ampliam a probabilidade de a criança alcançar resultados positivos na vida. (OCDE, 2015, p. 14, grifos nossos).

Essa intensificação no processo de ensino escolar, nos estágios iniciais, foca-se em dois objetivos principais: 1) Garantir a constituição de um sujeito que, no futuro próximo, seja capaz de lidar com as possíveis mudanças e situações adversas na lógica concorrencial; 2) reduzir fatores como a desigualdade, principalmente em relação aos resultados obtidos por alunos de classes sociais menos favorecidas:

As diferenças de desempenho começam cedo. As competências cognitivas e socioemocionais desenvolvidas durante os primeiros anos de vida determinam as bases do futuro potencial. Enquanto bases fortes nos primeiros anos aumentam as chances de resultados positivos, bases fracas tendem a causar dificuldades. Há efeitos cumulativos sobre o que as crianças aprendem ou não. No entanto, as competências são maleáveis e é possível mudar trajetórias divergentes no decorrer da vida. **Os investimentos precoces na formação de competências têm maior probabilidade de ser eficientes no aumento dos resultados socioeconômicos e na redução das desigualdades.** (OCDE, 2015, p. 25, grifos nossos).

Dessa forma, possibilitar uma articulação ideal entre as competências cognitivas e socioemocionais é considerada uma condição essencial para o alcance de resultados de sucesso, tanto nos níveis superiores de escolaridade quanto no mercado de trabalho:

O ambiente socioeconômico atual apresenta desafios que afetam o futuro das crianças e dos jovens. Embora o acesso à educação tenha melhorado, uma boa formação não é mais o único requisito para garantir um emprego; os jovens têm sido atingidos pelo crescente desemprego pós-crise econômica. Problemas como obesidade e diminuição do engajamento cívico crescem. O envelhecimento da população e o panorama ambiental preocupam. As desigualdades sociais e no mercado de trabalho tendem a aumentar. A educação tem enorme potencial para enfrentar esses desafios, melhorando competências. As competências cognitivas e as socioemocionais, como a perseverança, o autocontrole e a resiliência, têm a mesma importância. É preciso incentivar todas as competências para indivíduos e sociedades prosperarem. (OCDE, 2015, p. 17).

Por outro lado, o chamado “bem-estar” tem um papel preponderante para a OCDE na hora de justificar a entrada das competências socioemocionais no currículo. No capítulo 3, intitulado “*Contextos de aprendizagem, competências e progresso social: uma estrutura conceitual*”, são apresentadas as bases teóricas que sustentam o olhar considerado pela organização como “holístico” na hora de avaliar as influências que a educação tem sobre alguns aspectos, a exemplo do progresso econômico da nação e o bem-estar do indivíduo.

Para isto, o documento refere o trabalho da “*Comissão Stiglitz-Sen-Fitoussi para Medição do Desempenho Econômico e Progresso Social*”. Essa comissão foi um empreendimento do presidente da França, em 2008, Nicolas Sarkozy que, insatisfeito com os dados econômicos suportados pelas estatísticas focadas no PIB, encarregou três importantes acadêmicos, Joseph Stiglitz, Amartya Sen e Jean Paul Fitoussi, da constituição da “*Comissão para a Mensuração do Desempenho Econômico e do Progresso Social*”. Tal comissão deveria discutir os limites do PIB como indicador de desempenho econômico e detectar as informações necessárias para o estabelecimento de indicadores mais relevantes em relação ao progresso social; bem como discutir outras ferramentas de mensuração e alternativas para a apresentação das informações estatísticas em sintonia com a abordagem proposta (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2010).

Nesse contexto, a relação entre o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais, e as variáveis de progresso e bem-estar, foi reformulada e ampliada para outros fatores, uma vez que segue a abordagem holística, considerando a natureza multifacetada do progresso social e econômico. Esses indicadores são descritos no relatório através de

algumas unidades de análise, a partir das quais é possível medir diferentes variáveis próprias da vida do indivíduo e das populações:

Quadro 4 – Unidades de análise vinculadas a variáveis de bem-estar e progresso econômico, segundo a OCDE

Indicador	Unidades de análise
Resultados de educação e competências	Rendimento escolar, notas em testes de aproveitamento, repetição de ano e absenteísmo.
Resultados de mercado de trabalho	Indicadores de situação trabalhista (como empregado, desempregado, procurando emprego), tipo de trabalho (como tempo integral, efetivo, autônomo) e renda.
Condições materiais	Renda, bens, consumo e moradia.
Status de saúde	Comportamentos positivos (como prática de exercícios, visita regular ao médico), comportamentos de risco (como abuso de drogas e álcool) e resultados (como IMC, autoavaliação de estado de saúde e depressão).
Engajamento	Voluntariado, voto e confiança interpessoal.
Segurança pessoal	<i>Bullying</i> e atos violentos, assim como atividades criminosas (como furtos, vandalismo e assaltos).
Ligações familiares e sociais	Monoparentalidade, desestruturação familiar, gravidez na adolescência, contato e apoio de parentes e amigos.
Bem-estar subjetivo	Satisfação com a vida, experiências de estresse e outros indicadores de felicidade subjetiva.
Resultados ambientais	Comportamentos pessoais em favor do meio ambiente, como reciclagem, uso de transporte público ou compreensão do impacto da ação humana sobre o ambiente.

Fonte: Elaborada pelo autor com base na OCDE (2015).

Como vimos, a saúde é considerada como um fator chave para ser abordada no contexto escolar, tendo em vista os aumentos alarmantes nas taxas de obesidade citadas no relatório, afetando consideravelmente o desempenho do aluno. Para isto, competências como consciência, sociabilidade e estabilidade emocional são fundamentais para atingir boas condições de saúde e bem-estar subjetivo:

As crianças precisam de um conjunto equilibrado de capacidades cognitivas e socioemocionais para se adaptar ao mundo atual, cada vez mais exigente, imprevisível e mutante. Aquelas capazes de responder com flexibilidade aos desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século 21 têm mais chances de ter vidas prósperas, saudáveis e felizes. **As competências socioemocionais são úteis para enfrentar o inesperado, atender múltiplas demandas, controlar os impulsos e trabalhar em grupo.** (OCDE, 2015, p. 17, grifos nossos).

Dessa forma, é possível observar que o argumento central da organização se baseia em quais “níveis de satisfação” uma pessoa pode atingir, não dependem exclusivamente do progresso econômico, e se fatores como relacionamento, saúde, segurança pessoal, moradia e condições ambientais entram em jogo:

As taxas variam entre os países, mas vêm subindo desde 1980 tanto para adultos como para crianças. Atualmente, em 20 dos 34 países da OCDE a taxa de excesso de peso e de adultos obesos é superior a 50% (OCDE, 2013b). A obesidade infantil também é alta (Figura 1.2), com mais de 20% das crianças entre 5-17 anos classificadas como acima do peso ou obesas (OCDE, 2013b). A obesidade é uma das principais preocupações de saúde, já que é um fator de risco para vários problemas físicos (como diabetes e doenças cardiovasculares), mentais (incluindo baixa autoestima e ansiedade) e sociais (como o *bullying*). **O incentivo às competências socioemocionais pode contribuir para combater a obesidade ao permitir que indivíduos tenham estilos de vida mais saudáveis, conquistem boa forma, controlem impulsos e mantenham boas relações pessoais.** (OCDE, 2015, p. 19, grifos nossos).

Nessa perspectiva também são considerados outros fatores como o envelhecimento populacional e a diminuição nas taxas de fertilidade, que representam, em um futuro próximo, riscos para a economia e a desigualdade. Também, as constantes mudanças nas formas como as pessoas trabalham, estudam e socializam, ocasionadas pelo progresso tecnológico, trarão pressões adicionais para os governos contemporâneos:

O aumento da expectativa de vida, juntamente com a diminuição das taxas de fertilidade, provoca o envelhecimento das populações. Isso significa que haverá um número cada vez maior de dependentes para um número menor de pessoas economicamente ativas, o que pode levar a maiores despesas dos governos e das sociedades em áreas como saúde, pensões e cuidados em longo prazo (OCDE, 2015, p. 21).

Diante disso, vemos que o discurso socioemocional assumiu papel central na definição das políticas educacionais na última década. Vemos dessa forma, então, a necessidade de formar competências que permitam aos futuros cidadãos enfrentarem os possíveis desafios no mundo

futuro. Porém, essa competência legitimada pelas autoridades para emitir um regime de verdade em torno das pessoas e da forma como deveríamos conduzir nossas vidas não se restringe ao mundo do trabalho. A intimidade é também objeto de cálculo e passível de trabalho pedagógico para modelar e monitorar a nós mesmos, e tornar-nos, dessa forma, em futuros trabalhadores e cidadãos que gozam de saúde, bem-estar e felicidade (MILLER, ROSE, 2012).

3.4 Competências socioemocionais e o governo da alma humana

Ao longo do relatório e de cada uma das peças apresentadas acima, que fazem parte do “teatro de operações” constituído pela OCDE e sua influência na captura do estado brasileiro, é possível compreender como para esses organismos internacionais é tarefa central o investimento nas capacidades do indivíduo para enfrentar com sucesso as dificuldades de um planeta em constantes mudanças, fato que vem representando riscos em muitos níveis: ambiental, econômico e sociopolítico. Para Laval (2004), a OCDE tem defendido a ideia de que, perante os atuais cenários de competitividade e do emprego, regulados pela flexibilidade do mercado, a escola é a responsável por impulsionar uma transformação das mentalidades, regidas pelo incessante movimento da inovação:

A inovação nesse sentido, define uma norma de funcionamento para a organização escolar como para todas as instituições, sejam quais forem sua natureza e seu objetivo, norma que é a das empresas sobre um mercado concorrencial. Daí a combinação muito liberal do tema da inovação e da argumentação em favor de um mercado que obrigaria a inovação perpétua, daí, igualmente, o casamento dessa ideologia com o grande discurso das novas tecnologias, presumidamente capazes de revolucionar as relações pedagógicas. (LAVAl, 2004, p. 218).

No interior dessa forma de vida vinculada à incerteza e à constante mudança, competências, tais como a satisfação declarada em relação à vida, atitudes positivas, autoestima, autoeficiência e autoconfiança, as chamadas “medidas subjetivas de bem-estar” ou satisfação com a vida e felicidade, são consideradas pela OCDE como questões-chaves na hora de pensar os rumos da educação do futuro.

A esse propósito, como vimos nos dados apresentados, foi constituído um arranjo discursivo voltado à construção de um saber dos alunos em torno das capacidades socioemocionais, égides do dispositivo de avaliação. Esse dispositivo é montado no contexto das atuais democracias liberais, promovendo mudanças no nível comportamental, especificamente no estilo de vida e hábitos considerados favoráveis e necessários para os futuros indivíduos empreendedores.

O dispositivo avaliativo constitui, então, uma ordenação do campo escolar, na amálgama de provas estandardizadas, recomendações, estatísticas e produção sistemática de conhecimentos sobre os alunos e alunas. Convoca a todos e todas, professores, pais ou responsáveis, gestores, bem como aos estudantes, não mais constrangendo-os ou disciplinando-os, mas capacitando-os e seduzindo-os, de tal forma que eles/elas desejem adquirir o conjunto de capacidades necessárias para agir eficientemente sobre os próprios corpos e a própria psique. Essas decisões devem ser lucrativas, eficazes e econômicas, pois pertencem a um mundo que oferece múltiplas possibilidades de escolha (ROSE, 1988). Contudo, também servirão como castigo para o indivíduo que não consiga obter o sucesso esperado.

Algumas dessas recomendações propagadas pelo dispositivo são legitimadas pela OCDE, que assume nessa interface a função de uma tecnologia humana (ROSE, 1988) que age como um centro de cálculo, reunindo o conjunto de forças, mecanismos e relações que possibilitam a ação sobre as vidas dos homens, mulheres e crianças. No caso brasileiro, essa tecnologia atua pelo menos em dois níveis: 1) No nível dos dispositivos de inscrição e cálculo utilizados em estudos longitudinais, implementados em contextos alheios ao brasileiro e latino-americano, mas que servem como uma referência a ser aplicada em contextos locais; e 2) No nível da proliferação discursiva veiculada pelas disciplinas psi, que estabelecem um regime de verdade em torno da subjetividade do aluno e do professor.

As competências socioemocionais, tão cobiçadas pelos organismos internacionais, obtêm seu estatuto científico através das disciplinas psi. Esse estatuto possibilita um consenso político necessário na interlocução com outros atores do governo, como o empresariado e o estado, ou seja, há uma legitimidade compartilhada por todos que garantem a adoção da retórica socioemocional. Esse fato auxilia no êxito da implementação das recomendações desses organismos internacionais, na medida em que são investidos da expertise requerida para ditar os rumos dessa “educação do futuro”. Assim, diversas táticas e estratégias, a exemplo da promoção de diversos eventos acadêmicos e publicações com pretensões científicas ancoradas no saber psi, têm alinhado os mais diversos interesses de fundações privadas, como o Instituto Ayrton Senna, os últimos governos de esquerda e direita, e a OCDE. Para exemplificar nossos apontamentos, os pesquisadores do instituto têm elaborado um modelo de macrocompetências, visando organizar as competências socioemocionais contempladas na BNCC.

Figura 2 – As cinco macrocompetências e as 17 competências socioemocionais propostas pelo Instituto Ayrton Senna



Fonte: Site do Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>.

Dessa forma, pensamos junto com Nikolas Rose (1988) que, perante esse olhar da governamentalidade, a OCDE tem assumido a função do interlocutor privilegiado, pois tem fortalecido um grupo amplo de experts ou “engenheiros da alma humana”, que, através dos relatórios, “têm reivindicado o direito à autoridade e legitimidade social para compreender os aspectos psicológicos da pessoa, e de agir sobre eles ou de aconselhar outros sobre o que fazer” (p. 32). Ou seja, conseguiram exitosamente o consenso necessário para disseminar a retórica do aumento da competitividade da nação.

Esse campo estratégico de disputas e consensos revela um apelo crescente por introduzir um discurso psicologizante da prática educativa, alinhado com um interesse que vai além de uma simples melhoria nos desempenhos dos alunos. Erige-se, assim, uma produção de verdade sobre os sujeitos, constituída por uma listagem que inclui certos comportamentos, rotinas, modos de agir e pensar adequados para cada etapa da vida. Dessa forma, os mecanismos modernos de conhecimento da psique não têm nada a ver com processos de repressão, uma vez que é na estimulação da subjetividade, dos desejos e comportamentos (ROSE, 1988) que se encontra a chave dessa educação do futuro e do homem habitante desse futuro, um sujeito capaz de auto-gestão.

Concordamos, tão, com Julio Groppa Aquino (2014), quando diz que na atmosfera de ambiguidade presente nos entrecruzamentos entre os campos psicológico e educacional, esses discursos costumam trazer a promessa de uma felicidade pessoal entendida como uma “saúde pedagógica”, que passa por um correto e sutil alinhamento dos desejos do indivíduo com a vontade da racionalidade neoliberal. Atingir esse nível de saúde é condição a priori de alunos mais competentes e empreendedores. Dessa forma, Groppa Aquino diagnostica a emergência de um sujeito psicopedagógico herdeiro da abordagem desenvolvimentista predominante na psicologia educacional, atrelada a uma forma de vida linear rumo ao progresso e aos itinerários existenciais deterministas e utilitaristas, tendo sido corroborado ao longo das recomendações dos relatórios multilaterais da OCDE.

No interior desse olhar, o autor convoca às provocações do professor Sylvio Gadelha (2009), baseadas nos cursos de Foucault, no “*Collège de France*”, intitulados “Segurança, território e população”, de 1977-1978, e “Nascimento da biopolítica”, de 1978 a 1979. É pelo crivo da abordagem das racionalidades políticas, deslocamento produzido no pensamento de Foucault no interior desses cursos, que emerge a forma histórica contingente do homem neoliberal, bem como das ferramentas analíticas em torno dos modos contemporâneos de subjetivação. Esse homem, também chamado, provisoriamente, pelo autor de “indivíduo-microempresa”, é produzido através de algumas condições de possibilidade muito singulares, na oscilação entre os saberes psi e os ditames da lógica da empresa:

Um indivíduo estranho, ainda mal esboçado, cujo corpo, por exemplo, já não seria mais mecânico-orgânico, mas cibernético, pós orgânico, pós humano; por outro lado, um indivíduo cuja identidade, cujo “Eu”, cujas maneiras de pensar, de agir e de sentir, já não são, apenas e tão somente, constituídos por uma normatividade “médico psi”, mas cada vez mais produzidos por uma normatividade econômico-empresarial. (GADELHA, 2009, p. 158).

Essa disposição oscilatória, esse movimento em vai e vem, ocorre no interior do deslocamento conceitual-valorativo de uma nova “arte de governar”, em que a balança pende de uma “sociedade de consumo” para uma “sociedade do investimento”. Poderíamos resumir, segundo Gadelha, como essa descontinuidade histórica teve como condições de possibilidade os seguintes princípios próprios da atual racionalidade política: a) A mutação epistemológica do conceito clássico do trabalho e o surgimento da “teoria do capital humano”, que refere ao modo como o trabalho representa para a análise econômica uma competência, uma capacidade própria do trabalhador; b) A constituição do comportamento humano, como objeto dessa análise econômica; e c) A centralidade estratégica que a capacitação e a formação educacional ocupa

perante essa governamentalidade. Em conjunto, esses princípios constituem as políticas de subjetivação da nossa modernidade:

Mas, então, sob esse novo espírito do capitalismo, que nova forma de governamentalidade é engendrada? Tendo na economia e no mercado sua chave de decifração, seu princípio de inteligibilidade, trata-se de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um **tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (management), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, marketing, branding, literatura de autoajuda etc.** Esses processos e políticas de subjetivação, traduzindo um movimento mais amplo e estratégico que faz dos princípios econômicos (de mercado) os princípios normativos de toda a sociedade, por sua vez, transformam o que seria uma sociedade de consumo numa sociedade de empresa (sociedade empresarial, ou de serviços), induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que estabeleçam cada vez mais entre si relações de concorrência (GADELHA, 2009, p. 177-178).

Por sua vez, Groppa Aquino e Ribeiro (2009) referem que os “processos de psicologização da vida” situam-se nos processos de governamentalização contemporâneos ou da governamentalidade neoliberal. Partindo da analítica foucaultiana das sociedades liberais, nas quais opera uma ação conjugada, por um lado, dos dispositivos disciplinares que racionalizam as condutas individuais através da aderência ao padrão normativo, e por outro, dos regulamentadores que controlam as condições de existência através do cálculo do improvável e do efeito modular da norma, os autores analisam como os saberes psi participam agora do jogo da implicação do corpo e da alma no horizonte da população.

Figura 3 – O sistema avaliativo como dispositivo de controle contínuo no campo escolar



Fonte: Elaboração própria.

É no interior dessa arte de governar que as competências socioemocionais, como operadores conceituais empregados pela OCDE, atuam como um dos eixos estratégicos na reordenação das práticas sociais em torno do imperativo de si e da prevenção dos riscos. Mais do que uma simples recomendação aos países, é uma articulação de múltiplas táticas que pretende que os fazeres escolares já não busquem a exclusão daqueles que fogem da norma, ou seja, das subjetividades transgressoras, mas que procure uma adesão voluntária de todos, pois disso depende a felicidade e a vida de sucesso.

As conclusões dos relatórios a respeito de uma futura vida de sucesso em âmbitos como o social e o econômico para crianças pertencentes a populações menos favorecidas, com a condição de que as competências socioemocionais sejam adequadamente trabalhadas desde os estágios iniciais, são consideradas como garantias de desenvolvimento econômico e social para os países. A propósito desse assunto, concordamos com Ciervo (2021) em que a ênfase no afeto, nas emoções e o caráter do indivíduo também naturalizam o não enfrentamento das acirradas desigualdades sociais e econômicas no Brasil contemporâneo.

Por fim, nesse jogo complexo representado pelo jogo poder-liberdade, destacamos que a educação do futuro, como visto pela OCDE, apela ao que Groppa Aquino e Ribeiro (2009) chamam de “racionalidade psicologizante”, que objetiva a “edificação de um homem renovado, expandido, sempre mais consciente de si, e por essa razão, cada vez mais livre por que cada vez mais governável” (GROPPA AQUINO, RIBEIRO, 2009, p. 69). No interior desse jogo de administração e cálculo a educação:

(...) pode ajudar a proporcionar uma variedade de competências que empoderam os indivíduos para enfrentar melhor os desafios do cotidiano. Competências cognitivas como leitura, numeramento e letramento científico permitem às pessoas entender melhor a informação para tomar decisões e resolver problemas. Competências socioemocionais como perseverança, estabilidade emocional e sociabilidade também são importantes. Elas permitem que as pessoas traduzam melhor as intenções em ações, estabeleçam relacionamentos positivos com a família, os amigos e a comunidade e distanciem-se de estilos de vida insalubres e de comportamentos de risco. (OCDE, 2015, p. 24).

Dessa forma, é conveniente agora interrogar pelos desdobramentos específicos dessa parceria entre o estado, os organismos governamentais internacionais e o empresariado, e a centralidade das competências cognitivas e socioemocionais nas políticas curriculares brasileiras, focando no paulatino movimento da formulação e homologação da Base Nacional Comum Curricular.

4 DESLOCAMENTO DO PROBLEMA NA PRODUÇÃO DE POLÍTICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL: O CASO DA BNCC

Perante a consolidação nos últimos anos do modelo de gestão da educação e das nuances anteriormente exploradas (dispositivo avaliativo de controle, sistema de fundamentação populacional vinculado às estatísticas, desempenho prolífico da discursividade socioemocional), estavam sendo criadas as condições favoráveis para a implementação de uma série de reformas dos sistemas educativos dos países, com a finalidade de aumentar a competitividade internacional através do desenvolvimento de uma mão-de-obra qualificada, parceira da empresa privada:

Naturalmente, a escola pública é um nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas como a produção e venda de material didático, a formação de professores, a prestação de consultorias etc. No entanto, essa atuação não se resume apenas à realização de negócios com o governo, mas também a missão de transmitir a ideologia empresarial nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens, ou seja, inocular na escola pública a visão de mundo empresarial. (MARTINS & KRAWCZYK, 2018, p. 6).

Toda uma explosão discursiva contida em relatórios, congressos e outros eventos de caráter político-educativo, colonizaram e seduziram diversos estamentos. Como vimos nas seções anteriores, essa discursividade baseou-se nas ideias associadas aos princípios de eficácia e eficiência, princípios vindos das chamadas “Competências do século XXI” ou “educação do futuro” promulgadas pela OCDE e a UNESCO. Foi no interior dessa configuração que as competências cognitivas e socioemocionais emergiram como condições, a priori, do progresso social e econômico, fato amplamente comprovado pela OCDE nos estudos longitudinais descritos nos relatórios. Dessa forma, diversas estratégias e recomendações ressoaram nos diferentes debates da educação mundial e brasileira:

Em resumo, está claro que é preciso investir em competências cognitivas e socioemocionais para garantir o sucesso na vida. Competências socioemocionais não devem ser negligenciadas pelos formuladores de políticas, já que são fundamentais para as cognitivas (OCDE, 2015, p. 39).

Em meados de 2015, o ministro de educação do governo Rousseff, Aloizio Mercadante, economista de profissão, interveio em plenário da “Comissão de Educação da Câmara”, argumentando pela necessidade da criação de uma base curricular comum:

Mercadante apresentou na Comissão de Educação os dados do relatório *Education at a Glance* 2015, produzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O documento coloca o Brasil entre os países que mais fizeram investimentos públicos em educação nos últimos anos. A publicação compara dados de 38 países e destaca que, em 2012, 17,2% do investimento público total brasileiro foram destinados à educação, enquanto em 2005 esse percentual foi de 13,3%. Apenas México e Nova Zelândia tiveram maior proporção do que o Brasil. O investimento percentual do produto interno bruto (PIB) em educação também subiu, passando de 2,4% em 2000 para 4,7% em 2012. O investimento médio dos demais países da OCDE é de 3,7%, enquanto o Brasil tem como meta estabelecida no PNE chegar aos 10% do PIB até 2023 (MEC, 2015).

Por outro lado, a reunião ministerial “*Competências para o Progresso Social*”, em 2014, reforçava a necessidade de uma educação mais acorde com os “interesses” dos jovens e os desafios do futuro:

É necessário repensar políticas para atender melhor os anseios dos jovens e prepará-los para enfrentar os desafios do mundo moderno. Investir na educação e nas competências é uma das principais políticas para a solução dos numerosos desafios socioeconômicos atuais e para garantir cidadãos prósperos, saudáveis, engajados, responsáveis e felizes. (OCDE, 2015, p. 27).

No interior do complexo governamental descrito, foi fortalecida a influência de um outro ator: o empresariado. Esse grupo alcançou posições de destaque no processo de homologação da BNCC, que finalizou no dia 20 de dezembro de 2017, após o golpe jurídico-parlamentar brasileiro.

4.1 A nova gestão pública

Distintas transformações ocorridas no seio da democratização do Brasil, após o Estado ditatorial, bem como o surgimento de algumas condições de possibilidade, contornaram a passagem do modelo administrativo do pós-guerra para um novo modelo de “gestão”. Para além de uma suposta centralidade do Estado na implementação de políticas públicas sociais, existiam no interior desse modelo de gestão emergente, diferentes correlações de força em torno das estratégias e táticas adotadas por diversos atores, no intuito de influenciar o campo educacional. No interior desse cenário, e à luz das últimas transformações sociais após a década de 90, emergiu a perspectiva da ação pública como uma ferramenta analítica muito fértil para compreender essa configuração emergente:

A ação pública pressupõe a **descentralização** e a integração no nível da implementação das políticas públicas sociais, associando diferentes atores. Portanto,

esta ação não é só pública, no sentido de que também não é só estatal, já que o Estado se apresenta como mais um parceiro na relação. Além disso, o Estado não só não é o único ator público, como também não é monolítico, há dentro dele uma complexidade de organizações e diversidade significativa de dispositivos que, por vezes, podem produzir contradições internas no campo estatal. (KLAUSS, 2011, p. 634).

Assim, no estudo cabe situar as nossas perguntas em torno da Educação Física como área escolar e a sua disposição no interior da BNCC, à luz dessas transformações no campo da gestão educativa. Dessa forma, compreender como uma possível implementação de uma racionalidade política empresarial e gerencial no interior da administração do Estado, e na emergência de uma “Nova gestão educacional” (NGE) (KLAUSS, 2011) influenciaria distintos cenários de produção da política educacional, tal como aconteceu com as últimas reformas educativas.

Esse deslocamento está inserido no modelo da “Nova gestão pública” ou “*New public Management*” (NGP), emergente no setor privado empresarial nos anos 90, que influenciaram as crescentes reformas do Estado no fim do século XX (OLIVEIRA, 2015; VILLANI, OLIVEIRA, 2018, DARDOT, LAVAL, 2016).

Estratégias como a descentralização e desregulamentação, próprias desse novo modelo, têm favorecido a entrada desses outros atores na gestão educacional, na definição das políticas públicas na educação. No seio do estudo das transformações no campo escolar, desenvolvido por Laval (2004) desde a década de 80, especialmente nos Estados Unidos e no contexto europeu, as questões da emergência desse modelo de gerenciamento aparecem através da paulatina constituição de um “mercado mundial da educação” com nuances para os diferentes níveis de ensino, e como vimos no capítulo anterior, promovido pelos organismos multilaterais internacionais, a exemplo da OCDE, do Banco Mundial, traduzido localmente pelo empresariado:

A Passagem da administração da escola de uma regulação estatal para um mercado no qual se exerce uma “liberdade de escolha” aparece como uma das mais importantes transformações que acompanham a constituição da sociedade do mercado. A política educativa seguida em muitos países, nos últimos 20 anos, consistiu em desenvolver a autonomia, a originalidade, a diversidade dos estabelecimentos escolares, que, supostamente, respondem melhor a diferentes demandas dos usuários, convidados a escolher “livremente” as ofertas educativas mais atraentes a seus olhos. Esses dois grandes eixos políticos que são a diversidade e a liberdade da demanda foram aplicados, conforme graus muito variáveis, segundo os países, as tradições e as relações de força. Mas, a ideia comum, fortemente liberal, que se espalhou e se afirmou com mais ou menos clareza, procurou, em toda parte, aumentar a eficácia de cada escola pela pressão dos consumidores, o que supunha uma maior autonomia dos estabelecimentos no plano dos financiamentos, dos programas oferecidos, dos métodos de recrutamento dos professores (p. 155, grifos nossos).

A NGE, impulsionada no país pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), articulou uma série de estratégias de governo com o objetivo de capacitar “recursos humanos”. Para isso, criou-se uma discursividade em torno dos documentos produzidos pelos experts desses órgãos, que propunham valores como a concorrência e a competitividade como estratégias voltadas à disseminação do capital humano e a profissionalização dos professores via formação continuada. A ênfase foi colocada nos princípios de descentralização, desregulação e flexibilização das instituições escolares, fato que promoveu a constituição de processos sociais que introduziram no interior da escola práticas de desenvolvimento autogerido, de modo que tudo passa a ser questão de gestão (KLAUSS, 2011).

Decerto, o modelo de gestão favoreceria aquilo que Foucault denominou como a entrada da “forma empresa” disseminada pela governamentalidade neoliberal no interior do corpo social:

O que é uma casa individual, senão uma empresa? O que é a gestão dessas pequenas comunidades de vizinhança (...) senão outras formas de empresa? Em outras palavras, trata-se de generalizar, difundindo-as e multiplicando-as na medida do possível, as formas “empresa” que não devem, justamente, ser concentradas na forma nem das grandes empresas de escala nacional ou internacional, nem tampouco das grandes empresas do tipo do Estado. É essa multiplicação da forma “empresa” no interior do corpo social que constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal. Trata-se de fazer do mercado, da concorrência, e, por conseguinte, da empresa o que poderíamos chamar de poder enformador da sociedade (FOUCAULT, 2008, p. 203).

Hoje, no decorrer das últimas mudanças no plano político do país, assistimos ao aprofundamento de estratégias de desmonte e privatização da educação pública, caracterizadas pela precarização do ensino público, bem como cortes graduais em investimentos para a pesquisa na Universidade. Desta forma, a seguir propomos descrever como uma política pública no campo escolar, como foi a construção e formulação da BNCC, representa um campo de batalha em que diversos atores interagem orientados por uma discursividade gerencialista. Ademais, interessa-nos saber como a Educação Física vem sendo reconfigurada perante este contexto de reformas que visam fornecer as condições para o fomento do capital humano necessário para a concorrência e o empresariamento de si.

4.2 O contexto convulsionado da constituição da BNCC

Na revisão de literatura sobre o processo de formulação da Base, três vertentes analíticas parecem descrever a influência que o empresariado, favorecido pela discursividade disseminada

pelas instituições multilaterais, teve no decorrer do processo: a) Por uma parte, uma ampla convergência orquestrada pelo “Movimento Todos pela Educação” (TPE), que favoreceu a união de um grupo que costumava agir isoladamente para influenciar diversos âmbitos da política nacional (MARTINS, 2019; MARTINS, KRAWCZYK, 2018; KRAWCZYK, 2014); b) Por outro lado, o papel de administração e gerenciamento da Base exercido pelo “Movimento pela Base Comum” (DA ROSA, FERREIRA, 2018); e por fim c) Um consenso por filantropia liderado particularmente pela “Fundação Lemann”, junto com outras corporações, atores educacionais e políticos (TARLAU, MOELLER, 2020; PEREIRA, EVANGELISTA, 2019).

A primeira vertente situa o papel de destaque do TPE, parceiro do Instituto Liberdade, que mantém vínculo com a Fundação Atlas de Pesquisa Econômica, uma rede global com aproximadamente 400 organizações de livre-mercado em mais de 80 países (MARTINS, 2019). O TPE, fundado em 2006, congregou presidentes de empresas brasileiras, como os Bancos Itaú, Bradesco e Santander, o Grupo Gerdau e DPaschoal, e encontra-se articulado numa rede global de organizações internacionais e atores empresariais e filantrópicos em educação (DA ROSA, FERREIRA, 2018).

O TPE disponibilizou uma ampla rede de intelectuais neoconservadores de universidades, fundações e empresas, sendo influenciados por dados e informes de organizações mundiais, atuantes próximos a duas estratégias (MARTINS & KRAWCZYK, 2018):

- a) Integração com entidades tradicionais da estrutura de representação de interesses de classe, como a Federação de Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e a Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN), além de outras associações de natureza mercantil-filantrópica e organismos internacionais. Vários membros do TPE integram instituições que agem junto às instâncias decisórias do Estado, como o Conselho Nacional de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, assessores presidenciais e Ministério da Educação;
- b) Estabelecimento de consensos no intuito de mobilizar um discurso único, através da atuação de uma Comissão Técnica encarregada pela produção e difusão de vídeos e documentos, em aliança com os principais meios de comunicação do país.

Uma terceira estratégia, para além das anteriormente analisadas pelas autoras, é descrita por Caetano e Mendes (2020). O TPE idealizou, em conjunto com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no ano 2011, a criação da Rede Latino-Americana de Organizações da

Sociedade Civil para a Educação (REDUCA). Atuando como *Think Tanks*¹⁵, possibilitaram espalhar as diretrizes externas de instituições multilaterais como o BID, a OCDE e o Banco Mundial ao longo do continente Latino-americano, fazendo do mercado a solução para os problemas sociais e econômicos.

Foi assim que organizações empresariais, filantrópicas de Brasil, Chile, Equador, Colômbia, Paraguai, México e Nicarágua, entre outros, produziram um discurso catastrófico baseado em testes padronizados, com o intuito de se apropriar da bandeira “qualidade da educação”, acima do direito à escola pública democrática.

Perante essa análise, os autores concluem, de modo geral, que esse conjunto de estratégias possibilitaram introduzir a agenda empresarial para a educação brasileira, justificando-a como necessária para promover a competitividade do país no mercado globalizado.

A segunda vertente destaca a função de administração que assumiu o “Movimento pela Base Comum” após a terceira versão da Base, e de gerenciamento do processo durante a versão final. O MPBC é uma organização não governamental composta por 63 pessoas, entre as quais estão políticos eleitos, secretários e ex-secretários de educação, e 14 instituições, na maioria de cunho empresarial, como a fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Itaú BBA, o já referido Todos pela Educação, entre outras. Ela ainda mantém estreitas ligações com organizações governamentais como o MEC, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e as secretarias estaduais e municipais de Educação. Dentro das diversas estratégias realizadas pela Base para influenciar a construção da BNCC, existem investimentos pedagógicos como relatórios, pesquisas, bibliotecas virtuais e glossários alinhados com os discursos da OCDE. Por exemplo, o site do MPBC toca na importância das já referidas competências socioemocionais ou não cognitivas, como a responsabilidade, a capacidade de trabalhar em grupos e a abertura a novas experiências (DA ROSA, FERREIRA, 2018).

A terceira vertente analisa o papel principal da Fundação Lemann, uma importante fundação instituída pelo bilionário brasileiro Jorge Paulo Lemann. Essa fundação espelhou o processo desenvolvido pela “Fundação Gates” na construção de um currículo nacional, o “*Common core*”, nos Estados Unidos. Dessa forma, a Fundação Lemann mobilizou durante a

¹⁵ Caetano e Mendes (2020) definem as *Think Thanks* como organizações que produzem conhecimento em diferentes áreas, no intuito de exercer influência no interior da constituição das políticas governamentais, bem como moldar a opinião pública. Elas podem atuar junto com os mais diversos órgãos governamentais, partidos políticos, grupos empresariais, bem como agir de forma independente, seguindo interesses voltados à legitimação do mercado nas diferentes esferas sociais. O fato de não pertencerem a um partido político ou ideologia garante sua permanência nas estruturas governamentais.

construção e homologação da Base um amplo consenso, chamado pelas autoras de “consenso por filantropia” através de um conjunto de estratégias como a mobilização de recursos materiais, produção de conhecimento, poder de mídia e redes formais e informais e, por fim, uma efetiva influência nas esferas do poder público, estabelecendo um senso comum defendido por todas as instâncias da necessidade de reforma (TARLAU, MOELLER, 2020).

4.3 A produção da BNCC: as disputas da sua constituição no olhar do campo da Educação Física

No contexto anteriormente demarcado, esses três atores estratégicos, o TPE, o MPBC e a Fundação Lemann, já ocupavam espaços de destaque muitos anos antes do cenário político que deu ensejo à construção da Base. Porém, eles ganharam maior força decisória durante o governo Temer, após o ano de 2016. De qualquer forma, foi um longo caminho de disputa e de estabelecimento de consensos, em que esses grupos foram decisivos.

Durante o governo do Partido dos Trabalhadores, no ano 2011, foi constituída uma primeira iniciativa de construção de padrões curriculares, que incluiu um número representativo de professores pesquisadores de Universidades que integraram o “Grupo de trabalho dos direitos à aprendizagem” (SILVA, NETO, 2020). Um professor universitário da área da Educação Física compôs essa primeira comissão como um dos representantes da área. Através de entrevista, o professor relatou que durante dois anos (2013-2014) essa comissão trabalhou na redação preliminar do documento, tendo como pano de fundo as discussões promovidas pelo governo Rousseff, como o programa “Currículo em movimento”, e a legislação produzida desde 1988, que consagrou a educação como um direito do cidadão e um dever do Estado. Além disso, foram consideradas as diretrizes curriculares do ensino médio e do ensino fundamental.

Foi assim que no interior do trabalho da comissão emergiu o conceito de “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento” como eixo conceitual do documento durante o movimento de mudança da educação brasileira, que assumiu o aluno como o centro do processo. Assim, o documento compreendeu as discussões iniciais da Base em 2009, a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em 2010, e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (DA ROSA, FERREIRA, 2018). Porém, esse avanço inicial foi deixado de lado após a ascensão ao poder do governo Temer:

No interior do Estado operavam várias forças diferenciadas. O MEC era um ministério que congregava tanto forças do PT quanto forças do PSDB. Quando as forças do PSDB se tornaram dominantes, dentro do ministério, o que aconteceu? Aquela

perspectiva do PT de direitos de aprendizagem foi colocada de lado e ganhou destaque a ideia de objetivos que era uma perspectiva dos intelectuais orgânicos do PSDB. Quando terminou o governo Dilma, e ascendeu o governo Temer, muda novamente a equipe do ministério e reassume um grupo ligado ao PSDB e que trabalhava com a ideia de competências (Professor 1).

Essa complexidade do conjunto de forças em disputa, deram ensejo a uma série de tensões que resultaram em um processo convulsionado de construção. Ao longo do depoimento, o professor 1 destaca outras tensões ocorridas durante esse primeiro momento de construção:

- a) O deslocamento dos direitos de aprendizagem para os chamados “Objetivos de aprendizagem”, conceito alicerce das forças que estavam ganhando posições de destaque na disputa interna;
- b) a necessidade imposta pelo INEP para mudar a matriz de avaliação das provas de larga escala, coerente com a ideia dos direitos de aprendizagem. Essas mudanças aconteceram mesmo no interior do governo Rousseff.

Esse deslocamento conceitual e político de direitos para objetivos foi constantemente permeado pelos interesses das instituições multilaterais internacionais. Martinelli *et al* (2016), através de uma exaustiva análise da primeira e segunda versão da Base, afirmam que tanto os objetivos quanto os direitos de aprendizagem apontavam para uma “secundarização” do papel do professor e dos conteúdos no objetivo da organização do trabalho pedagógico nas aulas. Dessa forma, existem nas duas versões uma concepção de Educação Física orientada por uma perspectiva “sociológico-fenomenológica” que valoriza a subjetividade humana em detrimento dos conteúdos de ensino necessários para orientar a prática pedagógica nas escolas públicas:

Esta secundarização do papel do professor advém das recomendações dos organismos internacionais no que tange à educação, sendo espaço para outros educarem: “cidades educativas”, “amigos da escola”, “papel da terceira via”, difundida e defendida no contexto da educação atual, e referendada nas políticas educacionais, como no documento da Base Nacional (MARTINELLI *et al*, 2016, p. 85)

Um segundo momento de construção da Base, denominado por Silva & Neto (2020) de conciliação, representou o alinhamento entre as perspectivas dos direitos à aprendizagem e das matrizes de conteúdos construídos pelo sistema de avaliação em larga escala. Também se consolidou o conceito de objetivos de aprendizagem, que representava o conjunto de conteúdos a serem ensinados desde a educação infantil até o ensino médio. Esses objetivos foram

formatados segundo as matrizes de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (SILVA, NETO, 2020).

Também, nessa etapa, tensões foram acentuadas entre a equipe de especialistas orientados pelas diretrizes do TPE, MPBC e a Fundação Lemann, e as críticas de associações de pesquisa e pós-graduação como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED). Finalmente, foi publicada em 2015 uma proposta online, submetida a consulta para professores, alunos e comunidade escolar. Contudo, o CONSED, o TPE e o MPBC já pressionavam o MEC, e o corpo de assessores, protegidos pelo projeto de lei nº 6840/2013 ou “Reforma do Ensino Médio”, que impunha componentes curriculares obrigatórios (SILVA, NETO, 2020; DA ROSA, FERREIRA, 2018).

Assim, no nível judiciário, a imposição da Medida Provisória 746/2016, ferramenta constitucional que o poder executivo emprega para tramitar leis que não podem ser processadas pelas vias legais, depois convertidas em Lei (Lei 13.415/17), fortaleceu o olhar econométrico destinado a preparar a juventude para o mercado de trabalho (KRAWCZYK & FERRETTI, 2017). Molina Neto *et al* (2017) empregaram a noção “pacote de maldades”, pertencente ao léxico político-sindical, para se referir a crise de governabilidade do país, na perda das conquistas democráticas, traduzidas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2034 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014).

Para Ferreti (2018), os aspectos da flexibilização curricular, na referida lei, foram efetivados por meio dos “itinerários formativos”, permitindo a escolha do aluno, segundo seus interesses, que, além de apresentar confusões tendo em conta as diferenças entre Estados e escolas, possibilitou a influência decisiva dos interesses econômicos na política pública. Assim, essa “flexibilização” do Ensino Médio apresenta uma formação alinhada aos interesses das necessidades postas pelas transformações neoliberais:

(...) a reforma alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal. Daí a especialização precoce por áreas de conhecimento tendo em vista, também, sua continuidade no ensino superior, bem como a eliminação como obrigatórias, das disciplinas Sociologia e Filosofia, que assumem papel mais questionador que adaptador. (FERRETI, 2018, p. 33).

Dois aspectos em torno desse jogo de forças entre o governo e a sociedade civil suscitaram maior polêmica: a) Obrigatoriedade de determinadas disciplinas (Português e Matemática) em detrimento de outras, e b) O sentido da profissão docente, que através do “Ensina Brasil” tentou espelhar o programa estadunidense “*Teaching for all*”, voltado à

formação intensiva de cinco semanas de jovens originários de qualquer curso superior para depois serem contratados como professores temporários (KRAWCZYK & FERRETTI, 2017).

Nota-se também que essa lei pertence a um conjunto de reformas acordadas com os empresários que, ao se definirem entre setores como a previdência, a saúde, o trabalho e a educação, torna-se a política pública necessária para enfrentar a “crise”. Para Ferreti (2018), esse movimento de reformas compreendeu:

- a) PEC 95/2016 impôs uma redução de recursos para saúde e educação, o que beneficiou o estabelecimento de parcerias com o setor privado na oferta de serviços nessas áreas;
- b) Lei 13.467 ou Reforma Trabalhista, que emerge na mudança da flexibilização, desregulamentação e terceirização nas relações de trabalho produzidas pelo neoliberalismo, gerou uma mutação na organização da produção inspirada desde um modelo taylorista-fordista para um modelo toyotista;
- c) Escola sem partido que, mesmo não se tratando de uma reforma governamental, contém valores que determinam uma aparente neutralidade do processo educativo.

Um segundo professor universitário da área, que participou desse segundo momento de construção, percebeu as crescentes pressões dos grupos privados para influenciar a elaboração da Base que, até então, tinha sido de natureza participativa e independente. Para ele, essa investida fez com que a Educação Física abandonasse concepções comprometidas com os marcadores sociais das diferenças, voltadas para a compreensão das desigualdades e hierarquias veiculadas pelas práticas corporais:

Na primeira e na segunda versão, tinha essa independência. Na terceira, que eles chamam de terceira versão, quem começou a dominar foi a Fundação Lemann, Itaú cultural, MPBC, ou seja, é uma outra concepção de educação, não tinha competência e habilidade quando a gente estava trabalhando lá, depois enfiaram competência e habilidade. A educação Física tinha uma grande preocupação com os marcadores sociais das diferenças, depois eles desapareceram (gênero, etnia, raça). Pegaram os objetivos, reescreveram de um jeito medonho (...) (Professor 2).

Dessa forma, o terceiro momento de construção da BNCC, chamado de finalização, representou a imposição das competências e habilidades como eixos conceituais no interior da consolidação da reforma do ensino médio e na homologação do documento da BNCC. Ali, deu-se uma ruptura radical com o diálogo nacional que tinha sido convocado nas duas primeiras etapas, após a vitória neoliberal e neoconservadora representada pelo impeachment e o posterior abandono da Comissão de Especialistas. Aliás, foi estabelecido o “Comitê Gestor da Base

Nacional Comum Curricular”, grupo integrado por tecnocratas com expertise nas áreas empresariais. Dessa forma, a Base foi alinhada à economia de mercado, na medida em que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento se colocam a serviço das competências, promulgadas pela OCDE (DA ROSA, FERREIRA, 2018).

A versão final da Base foi homologada no MEC, no dia 20 de dezembro de 2017, sendo publicada na Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro deste ano, que instituiu e orientou a implantação da BNCC. Esse processo final de elaboração esteve a cargo de uma fundação privada (Fundação Vanzolini). O CONSED organizou, ainda, a construção dos referenciais curriculares do Estado, em colaboração com as fundações privadas. O gráfico a seguir mostra as etapas desse processo de construção da Base:

Figura 4 – Etapas do processo de construção da BNCC



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Para esse professor entrevistado, esse momento determinou uma monopolização da forma e conteúdo da Base, bem como da metodologia empregada, após um processo gradativo de avanço e conquista de fundações privadas que tinham como alvo a implantação dos princípios do mercado:

Por que essa versão aprovada é tecnicista? Porque você vai pegar essa, essa aberração, que é o esporte de marca, esporte de precisão. Você vai falar em dimensões de conhecimento, ou seja, detonaram a Base nacional. A Base nacional estava com uma outra cara. É claro, é produto de tensões de forças, mas você tinha objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, você tinha lá direitos de aprendizagem, você tinha

uma série de ideias e concepções (...) e você não tinha participação dos setores privatistas (Professor 2).

Para ele, foi perante essa decorrente dominação dos setores privatistas, através dos seus grupos filantrópicos, que a Base perdeu a força congregadora para um diálogo aberto com os diferentes setores educativos e os cidadãos, tornando-se um documento normativo a ser implementado em cada uma das escolas:

Eu penso que a Base, ela poderia ter sido esse lugar que protegeria a escola das investidas, dos ataques das empresas de material didático, das empresas de formação de professores, ela poderia ter sido isso, mas ela não foi, mudou o governo, o grupo que assumiu falou que o documento era ideológico, tira o documento da cena, e põe outra coisa no lugar, aí virou isso que virou (Professor 2).

Porém, o processo de construção da política pública representa um campo de profunda complexidade analítica. Olhando de perto para o processo metodológico que deu ensejo para a formulação da Base, é possível identificar os diferentes grupos em disputa e as concepções de educação que estão em jogo. De qualquer forma, para os professores entrevistados, outros aspectos, para além dessas disputas internas, devem ser levados em consideração. Por exemplo, para o professor 1, a implementação da Base nas escolas representa um outro desafio, pois não é possível estabelecer uma relação causal entre o desenho e sua execução na prática pedagógica:

Eu tenho uma posição cética. Por quê? Porque a ideia de que é possível reformar o currículo e as práticas das escolas a partir dos documentos, eu acho que é uma ilusão. Mais importante do que o próprio documento é o que nós vamos fazer (...) como é que isso vai operar nas escolas. Então, os programas de capacitação, como é que a Base vai chegar na escola? Aquele dia estava participando de uma banca, em que a professora estava colocando como é que na rede municipal onde ela atua, no interior do Espírito Santo, na prefeitura, como é que chegou lá a Base? A Base chegou pela secretaria, a secretaria mandou para fazer uma reunião, a partir de amanhã vocês têm que obedecer a Base. Vai acontecer? Não vai acontecer nada, eles não vão nem entender o documento (Professor 1).

Ainda para o professor 2, nesse olhar do campo de uma possível implementação¹⁶, a política curricular, como lugar de disputa, deve ter em conta os três níveis de poder governamental, pois existem diversas interações, deslocamentos, rupturas e resistências importantes que entram em cena na hora de pensar nos possíveis efeitos da BNCC na constituição de subjetividades:

¹⁶ Para Stephen Ball, a noção de implementação, ao se referir ao pôr em prática uma política, precisa ser repensada. Para ele, essa questão suporia um uso descuidado do termo, levando ao entendimento de que as políticas são reproduzidas fielmente no âmbito escolar por cada um dos atores ali presentes. Pelo contrário, a noção de "tradução" permitiria compreender e analisar as múltiplas contradições no interior do processo de conduzir os textos das reformas ao contexto da prática.

O mesmo processo acontece em muitos municípios e muitos estados também. Você tem documentos municipais e estaduais maravilhosos, que existem (...) Você tem documentos municipais (...) a prefeitura de São Paulo acabou de fazer um documento agora de “Educação de jovens e adultos” que está alinhado à perspectiva cultural, documento “superlegal”, documento que vai ajudar aos professores a olhar para essa realidade que é dos jovens e adultos (Professor 2).

Dessa forma, resulta evidente para esses professores que a construção da política não funciona causalmente. Algumas idealizações dos gestores educativos e os “*policymakers*” (Formuladores de políticas) são interpretadas de múltiplas maneiras pelos atores da trama educacional, dependendo do contexto sócio-político e o conjunto de valores compartilhados por eles.

Contudo, para os professores, uma discursividade neoliberal da educação vem progressivamente capturando todas as esferas, implementado as estratégias e estabelecendo os consensos necessários para a legitimação dessa forma de educação. Para eles, é no interior do conjunto da produção da política, que vai desde o contexto de influência até chegar ao contexto da prática, que fica evidente a temeridade como vem atuando esses representantes da governamentalidade em voga, para produzir uma política afastada do diálogo com a cidadania. Variadas pesquisas desenvolvidas na área vêm denunciando a erosão dos princípios democráticos e participativos que regiram outros processos. A esse respeito, Molina Neto *et al*, (2017, p. 97) afirmam que:

Todas as cadeiras parecem hoje estar ocupadas por outros convidados: representantes e representações do capital financeiro mundial orientados por uma discursividade própria, amparada em um cínico e frágil equilíbrio interno de contradições particulares, na qual eclodem os interesses do neoliberalismo (Estado mínimo, livre mercado, meritocracia constitucional) e os do neoconservadorismo (estado judicial-policial, defesa dos valores cristãos e da família, autoritarismo multifacetário).

Nesse avanço, a área da Educação Física vem perdendo espaço para defender sua legitimidade curricular perante as últimas reformas governamentais, tal como aconteceu com a medida provisória que impulsionava a reforma do ensino médio. Para eles, existe na atualidade uma dupla dificuldade: por um lado, uma crise das instituições e órgãos que poderiam levar adiante a defesa da área; por outro, um senso comum já estabelecido no interior da comunidade educativa, em torno da importância da área perante o atual cenário concorrencial:

Se eu chegar, quem tiver uma escola básica, e unir todos os pais, e vou falar: gente, vamos acabar com Arte e a Educação Física, e vamos dar mais informática e inglês... os pais vão gostar, viu? Os pais não vão defender a Educação Física. Por que, quando a medida provisória que anunciou a reforma do ensino médio, quando ela tirou

Educação Física, Sociologia, Filosofia e Arte, pouquíssimos grupos se mobilizaram, viu? O setor privado não se mobilizou, o CONFEF¹⁷ e o CREF¹⁸ não se mobilizaram. Então, foi o CBCE¹⁹ que fez debate, manifesto, aqui na Faculdade (Professor 2).

No entanto, verificando nos sites do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e do Conselho Regional de Educação Física (CREF) foram publicadas diversas manifestações contra a Medida Provisória 746/2016. Dentre elas, um posicionamento contra a reforma, bem como a promoção de uma consulta pública no portal do senado federal e um “abaixo assinado” que teve mais de 370.000 assinantes:

O CONFEF considera um contrassenso que quando inúmeras pesquisas apontam o crescimento da obesidade e do sedentarismo infanto-juvenil, e sabendo que a atividade física é a medida mais eficaz para evitar esse mal, o Governo Federal proponha a retirada da Educação Física do Ensino Médio. Sobretudo por se tratar do país que acabou de atravessar a década de megaeventos esportivos, sediando recentemente os Jogos Olímpicos e Paralímpicos, onde ficou clara a importância da atividade física na manutenção da saúde e da formação cidadã. (CONFEF, 2016).

De qualquer forma, há um consenso dos professores universitários entrevistados no estudo, que foram participantes na construção da Base na sua primeira e segunda versão, em torno da pouca representatividade e efetividade dessas ações empreendidas pelos citados conselhos. Devido às inúmeras dificuldades que, na atualidade, estão enfrentando outros grupos socioprofissionais e acadêmicos, como a CBCE e o Fórum de Pós-Graduação, a questão vai ser explorada no capítulo seguinte.

Por fim, questionamos: qual é a ideia de Educação Física proposta na atualidade pelo documento da BNCC que os setores privatistas acabaram por impor, e que substitui a proposta desenvolvida pelos professores que compunham as primeiras comissões? Quais são seus traços constituintes? A seguir, tentaremos descrever algumas das características de uma Educação Física orientada pela perspectiva de competências e habilidades, que estaria atrelada ao arranjo discursivo da OCDE e do conjunto de organismos multilaterais internacionais. Para isso, em primeiro lugar descreveremos alguns traços constituintes das diversas posições em torno da constituição da BNCC, estabelecidos no interior do campo científico-acadêmico da área.

¹⁷ Conselho Federal de Educação Física.

¹⁸ Conselho Regional de Educação Física.

¹⁹ Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

4.4 Educação Física à luz da BNCC

Segundo a LDB 9394/96, a Educação Física integra como componente obrigatório o currículo dos níveis de Ensino Fundamental e Médio, sendo reconhecida oficialmente como componente curricular, adquirindo o status das outras disciplinas (DOS SANTOS & FUZII, 2019). Porém, e mesmo já tendo atingido um status de componente curricular, no interior da área existe uma disputa de longa data em torno dos conteúdos e conhecimentos que a compõem e fornecem sustento teórico e epistemológico (DESSBESELL, 2018).

No entanto, na versão homologada da BNCC, parecem terem sido estabelecidos alguns consensos. Um deles, trata do embasamento teórico do texto em conceitos que têm representado longas discussões no interior da área. São eles a “Cultura corporal de movimento”, e o “Esporte” e a “Saúde”.

A Cultura corporal de movimento é descrita na BNCC como conceito orientador da proposta curricular, sendo considerado como articulador de uma certa “identidade curricular” da área, envolvendo, por sua vez, outros eixos como o esporte, a saúde e o lazer:

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da **cultura corporal de movimento** em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2017, p. 213).

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da **cultura corporal de movimento**. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção. (BRASIL, 2017, p. 214).

Da mesma forma, emerge o esporte, no seio dessa proposta de cultura corporal de movimento que demarca a BNCC, aparecendo no documento como um dos conceitos centrais. Ele é mencionado pelo menos 107 vezes no texto:

O **esporte** como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam, especialmente quando o

esporte é realizado no contexto do lazer, da educação e da saúde. Como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele. (BRASIL, 2017, p. 215).

Não acontece diferente com a saúde, sendo referida 76 vezes ao longo da Base. Muitas dessas referências são vinculadas à Educação Física são particularmente orientadas a formar nos alunos uma certa consciência do cuidado do corpo:

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde. (BRASIL, 2017, p. 213).

Por trás dessa montagem conceitual e político-pedagógica, encontra-se toda uma trama discursiva, elencada pela necessidade de brindar uma legitimidade à área perante a sociedade. Tem-se procurado, dessa forma, em diferentes momentos de sua história como prática social, como disciplina de conhecimento e como componente pedagógico e curricular, estabelecer seus próprios objetivos e fins, de modo a demarcar seus limites conceituais, bem como para justificar sua importância educativa e curricular.

Logo, pela centralidade outorgada no documento da BNCC em relação à composição da cultura corporal de movimento, e no interior dela, o esporte, a saúde e o lazer como peças dessa engrenagem, consideramos importante estabelecer um diálogo com algumas das discussões historiográficas, sobretudo, sociológicas, em torno das suas possíveis emergências. Para esse fim, consideramos importante situar o paulatino “engendramento de um campo” (BOURDIEU, 1994, PAIVA, 2004) no Brasil, primeiramente como uma prática física desde o século XIX, até chegar a nossa contemporaneidade, sendo constituído um campo acadêmico-científico no começo do século XXI (LAZZARATTO FILHO, SILVA, MASCARENHAS, 2014). Pensamos que essa perspectiva sociológica auxiliaria a compreensão do estabelecimento desses consensos curriculares, apropriados pela BNCC.

4.4.1. A emergência da cultura corporal de movimento

Durante as décadas de 80, 90 e 2000, no interior da Educação Física e sua constituição histórica como área de conhecimento, aconteceram uma infinidade de discussões teóricas que

almejavam construir uma legitimidade epistemológica perante outras áreas de conhecimento. Especificamente no Brasil, tem-se discutido amplamente, em pesquisas, sobre algumas tendências e autores que têm configurado esse espaço de construção acadêmica.

Para fins de demarcação da configuração histórica da área que deu ensejo para a constituição de seus “objetos de estudo” ou finalidades, tal como aconteceu com a cultura corporal de movimento, não pretendemos realizar aqui uma exaustiva pesquisa histórica a respeito. Pretendemos, pelo contrário, e como foi descrito acima, situar algumas condições de possibilidade da emergência desses conceitos que, no presente, foram fundamentais na configuração e legitimação da BNCC como política curricular.

Em que pese as múltiplas discussões historiográficas e sociológicas que têm consolidado um amplo nicho de produções acadêmicas, a abordagem que entende a Educação Física como um campo, a partir da leitura que autores como Paiva (2004) tem realizado da teoria bourdieusiana, parece-nos ser mais frutífero para os fins da presente pesquisa, pois permite ampliar o olhar para além dos fatos históricos. Contrariamente, essa análise possibilita entender o “engendramento” desse campo como inserido em variadas descontinuidades e rupturas.

Para a autora supracitada, esse engendramento do campo da Educação Física foi constituído em duas etapas principais: na década de 30, e na década de 80. Para além dessa classificação, Lazzaratto Filho, Silva e Mascarenhas (2014) propõem uma terceira, situada no começo do século XXI, marcada pelo deslocamento de uma centralidade na prática pedagógica para uma prática científica, tendo em vista a emergência das práticas avaliativas e de classificação próprias dos órgãos de fomento.

Contudo, convém esclarecer junto com Paiva (2014), e para não incorrer em anacronismos, que desde o século XIX a área foi assumida como uma expressão muito diferente daquela que conhecemos hoje, como área pedagógica de conhecimento. A denominação “*educação physica*”, foi reduzida a práticas ginásticas e de calistenia. Entretanto, ela já vinha sendo vinculada a um projeto biopolítico e, por conseguinte, a um projeto educacional voltado à formação de um corpo civilizado:

Esse corpo-sujeito – também corpo sujeito a – passou a ser, como chama Foucault (1989), um biopoder dotado de força própria que traduziu no individualismo uma profunda marca ideológica do capitalismo industrial. A ciência e a educação, mas não só elas, deram sua colaboração nesse processo de (trans)formação de um corpo civilizado ao querê-lo limpo, útil, belo e feliz. Para isso, desenvolveu tecnologias terapêuticas e pedagógicas, das quais, sem dúvida, a ginástica foi uma exemplar manifestação. (PAIVA, 2004, p. 71).

Durante o início do século XX, a configuração histórica e política da Educação Física no país foi definida em torno das transformações sociais e das reformas do Estado. Ali, uma proliferação discursiva contida em manuais pedagógicos, teses defendidas por médicos e por outros agentes em congressos de medicina e higiene, possibilitaram uma ampla produção de conhecimento. Contudo, vale a pena destacar que foi no interior desse arcabouço discursivo, exclusivo à Educação Física, que foram desenvolvidas as primeiras tematizações e reflexões sobre o corpo, sendo esse fato considerado como fundamental no processo de engendramento do seu campo. As questões relativas a uma certa cultura corporal, definiriam o posterior rumo da disciplina, na medida em que foram objeto de uma decorrente pedagogização e escolarização:

Nos diferentes sentidos atribuídos à “educação física”, proposições sobre/para uma **cultura corporal** preconizam maneiras de ver, prescrever e efetivar cuidados com o corpo, mas, também, atitudes – sempre corporais – que conformam novas formas do viver. Essa nova conformação pode ser surpreendida na longa duração, na construção de uma outra mentalidade em relação ao corpo biológico e ao corpo social que requer hábitos disciplinados e costumes civilizados. No campo da educação física, as disputas entre e sobre os “fazer” e “saberes” corporais, pedagógicos e pedagogizados, não escolares e escolares, aparecem como seu marco diferenciador em relação a outros campos. (PAIVA, 2004, p. 65, grifos do autor).

Dessa forma, um ideal de corpo e de indivíduo gestado no alvorecer da modernidade influenciou a configuração do campo e o seu estabelecimento como área de conhecimento. Na tentativa de uma decorrente autonomização na década de 30, de outros campos como o médico, a Educação Física continuou sendo influenciada por projetos político- pedagógicos nacionais, externos a ela, materializados em perspectivas físico-sanitárias, desportivas e militaristas.

Porém, a decorrente institucionalização da Educação Física, através da criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFED), demarcava os esforços por atingir tal autonomia (PAIVA, 2004). Nesse viés, poderíamos destacar a sua vinculação no interior de um conjunto de reformas educativas da época: em 1932, com a “Reforma Francisco Campos”, que incluía exercícios físicos para todas as classes sociais, e anos depois, sua inclusão como prática educativa obrigatória, no interior da chamada “Reforma Capanema”, sendo conhecida como a “lei orgânica do ensino secundário” (MOLINA NETO *et al*, 2017).

Muitos processos sociais e econômicos em voga revelaram a necessidade de um tipo de adestramento dos corpos que pudesse disciplinar os indivíduos para alinhá-los com uma tendência higienista. No interior de um estudo historiográfico-comparativo das primeiras décadas do século XX no Brasil e na Colômbia, Dos Santos (2016) descreve esse complexo

processo de disciplinamento conduzido por uma articulação de saberes médicos, pedagógicos, da engenharia e arquitetura que foram comuns para ambos os países latino-americanos:

Preparar os sujeitos “*physicamente* para uma missão civilizatória” era o principal objetivo dos exercícios físicos ministrados nas aulas de Educação Física nas escolas Brasileiras e Colombianas durante as primeiras décadas do século XX. Formar homens aptos para o trabalho na grande indústria atendendo às demandas de um sistema capitalista em plena expansão econômica e também formar na mentalidade de brasileiros e colombianos, a necessidade de se construir um soldado forte fisicamente para compor os quadros das forças armadas nacionais. No caso do gênero feminino, o objetivo era o de tornar o corpo das mulheres mais robustos, dóceis, amáveis e belos. Fabricar uma filha, uma mãe e uma esposa obediente. Essas eram algumas das inúmeras características desejadas dos (as) futuros (as) cidadãos brasileiros e colombianos. É claro que incontáveis outras qualidades foram exigidas pelas autoridades ávidas por progresso e mudança. (DOS SANTOS, 2016, p. 937)

Em relação ao militarismo, é preciso equacionar algumas questões no interior de um longo debate histórico e sociológico próprio da constituição acadêmica da área. Para Paiva (2004), para além de uma formação do cidadão-soldado na qual os sargentos eram reduzidos a simples reprodutores de técnicas, parece “*estar em jogo a incorporação de toda a formação doutrinária que sustenta o próprio Exército, qual seja, a de ser disciplinado*” (p. 56). Dessa forma, a educação do corpo nos quartéis foi vinculada a um projeto político-pedagógico mais amplo, que procurava a formação do cidadão que aceita e obedece, com convicção, uma lei comum.

Além dessas descontinuidades, fatos como a democratização do Estado após a ditadura, bem como as aproximações com as discussões próprias do campo da Educação, e a influência dos movimentos estudantis da época (DESTRO, 2019) provaram que, durante as décadas de 80 e 90, surgiram as condições de possibilidade que deram ensejo à configuração de um “campo acadêmico da área”. Esse campo era traduzido não só no surgimento dos primeiros programas de formação de nível superior, mas também na migração para o próprio interior do campo de outros agentes como médicos, militares e esportistas (PAIVA, 2004).

Dessa forma, todo um espaço social de relações entre esses agentes contribuí, através de muitas disputas, a tecer as primeiras linhas de um possível estatuto pedagógico e científico da área, que pudesse traçar os limites com o esporte, que tinha adquirido grande relevância social, e com o paradigma da aptidão física, no interior da formação dos corpos. Posteriormente, uma “virada cultural” seria o colofão de diversas incursões teóricas, como o chamado “Movimento renovador da Educação Física”. Esse movimento seria alimentado por diversas perspectivas, tais como a “crítico superadora” e a “crítico emancipatória”, de inspiração

democrática, bem como das abordagens lúdicas e vinculadas às questões de saúde (DESSBESELL, 2018).

Assim, para a autora configuram-se dois grupos: o “Movimento culturalista”, que assume as práticas corporais como manifestações da cultura corporal do movimento; e o grupo da “Conservação da saúde” que, através do movimento de Saúde renovada, confere à Educação Física a função de promoção da saúde nas escolas. Embora não se comprometa com questões de classe social e crítica, muitos de seus princípios parecem ter afinidades com as demandas das atuais reformas curriculares:

[A saúde renovada] Resgata, de certo modo, os preceitos já vivenciados pela Educação Física, revisitando as considerações da promoção da saúde por meio de práticas de exercícios físicos. Ao se propor trabalhar com a saúde renovada nas aulas da Educação Física, os docentes devem pretender conscientizar crianças e adolescentes para os benefícios da prática do exercício físico, propiciando mudanças nas atitudes sedentárias, instigando a mudanças nos hábitos de vida, tornando-se saudáveis e ativos fisicamente. (DESTRO, 2019, p, 40).

Em meados dos anos 90, consolidaram-se as propostas que pretendiam brindar certo grau de reflexão sobre a prática pedagógica, como a “abordagem desenvolvimentista” de Go Tani, a abordagem “construtivista-interacionista” de João Baptista Freire, bem como as perspectivas de Valter Bracht e Mauro Betti. Assim, juntaram-se às já descritas acima, a crítico superadora de Elenor Kunz, e a crítico emancipatória do Coletivo de Autores, para definirem o complexo teórico da chamada cultura corporal de movimento (DESSBESELL, 2018).

Esse arcabouço teórico foi constituído através das seguintes propostas: A primeira obra de Betti cunhou o termo “cultura física” de tradição soviética. Por sua vez, o termo “cultura corporal” foi proposto pelo Coletivo de Autores, no interior de uma tradição marxista própria da corrente progressista de Educação Física alemã. Já a expressão “cultura de movimento” (Bewegungskultur), elencada por Elenor Kunz, foi influenciada pela corrente alemã de tradição fenomenológica e etnográfica (DESSBESELL, 2018). Finalmente, em 2002, Bracht, participante do coletivo de autores, proporia um possível consenso ao cunhar o termo “Cultura corporal de movimento” (LAZZARATTO FILHO, SILVA, MASCARENHAS, 2014).

Dessa forma, o conceito de cultura corporal de movimento emerge no interior desse consenso promovido no movimento culturalista, que tentou desvincular a área das suas primeiras influências sanitárias e físico-esportivas. Por outro lado, esse movimento influencia a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos anos 1996-2003, sendo pela primeira vez classificada no interior da área das linguagens (DESSBESELL, FRAGA, 2020; DOS SANTOS, FUZII, 2019).

Recentemente vêm sendo consideradas propostas de cunho pós-crítico, como a perspectiva desenvolvida no grupo de pesquisa em Educação Física Escolar (GPEF), pertencente à Universidade de São Paulo (USP), e denominada “Educação Física Cultural”, que discute categorias próximas ao poder, identidade, cultura e currículo. Aliás, propõe-se visibilizar grupos historicamente marginados, concebendo a prática pedagógica como um espaço de diálogo cultural (DESTRO, 2019).

Por outro lado, existem debates e reflexões sobre como essas discussões e reformas não conseguiram atingir suficientemente a produção de conhecimentos da área, a formação de profissionais da Educação Física, nem transformar a prática pedagógica (PAIVA, 2004). Porém, o que interessa, por enquanto, é analisar como essas discussões próprias do campo vêm sendo instrumentalizadas pelo complexo governamental para dar sustento às reformas educacionais, na medida em que esses conceitos são produzidos na área pela comunidade disciplinar que tem oferecido aparentes consensos teóricos.

Enquanto isso, a pesquisa de doutorado desenvolvida por Destro (2019) auxilia na compreensão de como essa construção discursiva tem sido apropriada pelo movimento de imposição da Base para atingir, através da política, o contexto da prática. A pesquisa supracitada propôs “identificar e interpretar diferentes demandas que se articularam no processo de constituição da BNCC para a Educação Física e os discursos produzidos por essa articulação”, situando a área como um componente curricular central na Educação Básica. Tendo em conta como fontes empíricas um leque de “inscrições textuais”²⁰ que abrangeram o campo de tensões promovido durante a sua formulação e homologação, a pesquisa estabeleceu algumas conclusões importantes:

1. No processo de construção da Base, as “demandas de conhecimento” foram as de maior visibilidade, buscando estabelecer o que deve ser ensinado/aprendido nas aulas. Quanto à tradição de conhecimento da área, quanto às demandas dos especialistas (pareceres, análises e pesquisas), descrevem esse campo de tensões que nem sempre revelaram um consenso. Por não abranger uma grande complexidade de saberes a serem sistematizados, a construção da Base gerou uma série de disputas político-discursivas no interior do currículo;

²⁰ Entre essas inscrições textuais, entendidas no interior da Teoria do discurso e dos estudos do pós-estruturalismo orientados a compreensão do currículo, foram consideradas: quatro versões da Base, demandas da comunidade disciplinar pronunciadas por meio da consulta pública e publicadas via periódicos científicos, eventos acadêmicos, postagens na internet e noticiários de jornais e revistas, pareceres críticos emitidos por especialistas, relatórios estaduais e vídeos realizados no ano 2016.

2. Uma dessas disputas situa-se na justificativa da inserção da Educação Física na “área das linguagens e suas tecnologias”, junto com Arte, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Enquanto isso, a Base estabelece que:

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a Educação Física possibilita aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção. Nesse sentido, estimula o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação (BRASIL, 2017, p. 483).

Parece-nos que essa justificativa se daria pela discussão em torno da cultura corporal do movimento, própria do movimento culturalista, mas isso não tem sido compartilhado pela comunidade acadêmica, sendo alvo de muitas críticas por sua deficiente argumentação epistemológica e curricular (NEIRA, 2018; DESSBESELL, 2018, BETTI, 2017). Ainda, essa inserção tende a fixar uma certa “identidade” à área, excluindo outras possíveis, como a saúde, o esporte e o desenvolvimento motor.

3. No interior dessas disputas, o componente “dança” parece ter sido objeto de maiores conflitos, na medida em que vinculou três grupos profissionais: a Educação Física, a Dança e a Arte.

Entendemos que nas duas primeiras conclusões deste estudo, estariam focadas as nossas intenções de pesquisa em relação à análise da BNCC, uma vez que o problema da inserção permite discutir, no interior do plano das racionalidades políticas, o estabelecimento de consensos e a captura que essa racionalidade exerce nos agentes envolvidos (gestores, especialistas, professores), na elaboração da versão homologada. Como veremos a seguir, essa classificação, através do embasamento teórico com conceitos afins à comunidade disciplinar, vem sendo exercida em ausência de um debate amplo que vincule a comunidade acadêmica à definição dos rumos da área.

4.4.2 A BNCC e a Educação Física Escolar: O debate em torno da inserção na área das linguagens

No interior do documento homologado, especificamente no componente curricular da área, aparecem algumas justificativas da pertença da Educação Física na área das linguagens.

Porém, o que significa “linguagens” para a Base? Neste inquérito, as linguagens assim são definidas:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2017, p. 63).

É definida, ainda, uma série de “competências específicas” para essa área. Dentre elas, destacamos duas, na medida em que mencionam explicitamente o vínculo entre as linguagens e as práticas corporais, próprias da cultura corporal de movimento:

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (BRASIL, 2017, p. 65).

No tocante à vinculação entre as linguagens e a Educação Física, é possível salientar a justificativa dessa inserção ao longo do capítulo destinado ao componente. Ali, a área é assumida como uma “tecnologia”:

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, **as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção. Esse modo de entender a Educação Física permite articulá-la à área de Linguagens**, resguardadas as singularidades de cada um dos seus componentes, conforme reafirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010) (BRASIL, 2017, p. 214, negritos nossos)

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, **a Educação Física** possibilita aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção. Nesse sentido, estimula o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação. Na BNCC para o Ensino Fundamental, a Educação Física procurou garantir aos estudantes oportunidades de compreensão, apreciação e produção de brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura. As práticas foram trabalhadas visando: à identificação de suas origens e dos modos como podem ser aprendidas; ao reconhecimento dos modos de viver e

perceber o mundo a elas subjacentes; ao compartilhamento de valores, condutas e emoções nelas expressos; à percepção das marcas identitárias e à desconstrução de preconceitos e estereótipos nelas presentes; e, também, à reflexão crítica a respeito das relações práticas corporais, mídia e consumo, como também quanto a padrões de beleza, exercício, desempenho físico e saúde (BRASIL, 2017, p. 483, grifos nossos).

Cultura, valores, símbolos, identidade, negociação de sentidos e significados, desconstrução de preconceitos, reflexão crítica, são, entre outros, os termos que constituem a estrutura argumentativa que justifica o pertencimento da Educação Física na área das linguagens. Consideramos que, essas noções, discutidas no interior do movimento culturalista da Educação Física, têm sido apropriadas pelos formuladores da Base para encobrir uma perspectiva mais voltada ao movimento mundial da avaliação da eficácia e eficiência.

Dessa forma, conceitos como a cultura corporal de movimento, sendo vinculados a valores democráticos próprios da justiça social e o reconhecimento à diversidade, estão também por outro, atuando como legitimadores da fundamentação de uma educação gerencialista. No interior dessa estratégia, esses conceitos se constituem em equivalente geral²¹ submetendo tudo, até a cultura corporal de movimento, na lógica da racionalidade neoliberal. Essa lógica vincula eficientemente todos os atores do campo, sujeitando-os e conduzindo suas condutas de modo que sejam cada vez mais afins com a racionalidade política.

Por exemplo, na unidade temática “Brincadeira e jogos”, faz-se referência ao reconhecimento dos saberes ancestrais dos povos indígenas:

São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros (BRASIL, 2017, p. 215).

Essa captura vem se transformando ao longo dos anos, apagando qualquer possibilidade de resistência e crítica. Cabe reafirmar que, historicamente, essa classificação curricular atribuída à área vem sendo realizada na ausência de um debate junto à comunidade acadêmica. Essa imposição, via reforma legislativa, aconteceu também na formulação dos PCN no ano 1998:

²¹ Empregamos a noção de “Equivalente geral” formulada pelo Filósofo Francês Félix Guattari no capítulo “A cultura, um conceito reacionário?” Publicado no livro “Micropolítica. Cartografias do desejo”, de Félix Guattari e Suely Rolnik. Para o autor, a característica dos modos de produção capitalística está em que eles não funcionam exclusivamente no registro dos valores de troca, pelo contrário, eles funcionam também através de um modo de controle da subjetivação, denominado pelo Guattari como “cultura de equivalência” ou de “sistemas de equivalência na esfera da cultura” atuando no plano da sujeição da subjetividade complementarmente com a sujeição econômica exercida pelo capital.

De acordo com Darido e Ladeira (2003), a proposta do documento supracitado era de prover formas de atuação para que os profissionais de Educação Física promovessem o desenvolvimento dos alunos em sua totalidade. Entretanto, apesar de representar um avanço para a Educação Física escolar, **o documento foi fortemente criticado pela escassa democracia no momento de sua constituição e além disso, a inserção da Educação Física no componente curricular das linguagens e códigos foi apenas superficialmente discutido e de forma acrítica**, por isso vimos um processo de questionamento de sua proposta, tanto em termos legais, quanto em relação às mudanças efetivas na prática pedagógica dos professores (DOS SANTOS, FUZII, 2019, p. 338, grifos nossos)

No seio de uma consulta em alguns dos periódicos mais importantes da área²², através do buscador Google acadêmico, no período compreendido entre o ano 2016, em que parece ter emergido um grande interesse de análise da Base, até 2019, recorte histórico feito devido ao período da escrita da tese, vem sendo recorrente a não justificativa da inserção contemplada nos documentos legais. Parece ser consensual para os diferentes pesquisadores da área a crítica sobre essa dificuldade de argumentação:

Quadro 5 – Posicionamentos de pesquisadores em torno da fundamentação conceitual presente no componente curricular da área na BNCC

Autores	Posicionamento
ALVARENGA <i>et al.</i>, (2018) NEIRA (2018)	Ausência de embasamento teórico consistente.
SOUZA, et al., (2019), NEIRA, (2018)	Insuficiente justificativa da inserção da Educação Física na área das linguagens.
DESSBESELL & FRAGA (2020)	Discussão interna sobre conteúdos curriculares explícitos na Base.

Fonte: Elaboração própria com base nos artigos consultados.

Mas, como são configuradas essas estratégias no interior do documento da base? Como é possível mostrar a produção dessa estratégia de encobrimento? Como é que a formulação de uma estrutura didática para a área no interior da base dialoga com uma visão mais culturalista? A seguir, procuraremos demonstrar que, ao contrário de uma suposta incoerência presente no texto, essa estratégia configura o campo educacional, submetendo todas as nossas culturas, todas as nossas linguagens, a lógica da racionalidade neoliberal.

²² Foram consultados artigos em revistas como: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Motrivivência, Movimento.

4.4.3. Cultura corporal de movimento *versus* competências: Incoerências ou estratégia?

No interior das anteriores análises acadêmicas desenvolvidas em torno da Base, há também o consenso de que as justificativas teóricas empregadas no documento incorrem em uma série de incoerências e contradições. Se por um lado, na última versão da Base existe toda uma argumentação discursiva do envolvimento da área nas questões sociais e culturais, muito ligado ao supracitado movimento renovador e culturalista da área, por outro, existe no documento uma estruturação pedagógico-didática vinculada a uma perspectiva cognitivista e tecnicista (NEIRA, 2017; DOS SANTOS & FUZII, 2019). Para esses autores, posições abertamente comprometidas com a diversidade, a justiça e questões étnico-raciais que se encontravam na segunda versão, foram suprimidas na versão homologada e que há, na BNCC, um retrocesso da área dominado por posturas higienistas e esportivas.

Existe, ainda, implicitamente no documento, uma proposta de classificação da área baseada em taxonomias e tipologias vinculadas a fins muito diferentes dos propostos pela cultura corporal de movimento. Ao que parece, ocorre uma dupla captura: por um lado, as práticas corporais são estruturadas e essencializadas segundo um viés que fixa a forma em que deveriam ser incorporadas pelos indivíduos na escola, contrariamente à forma como são apropriadas espontaneamente na vivência cotidiana na rua, nos jogos e nos brinquedos. Por outro lado, são estabelecidas as intenções dessa essencialização das aprendizagens, voltadas à promoção de duas dimensões principais: lazer e saúde:

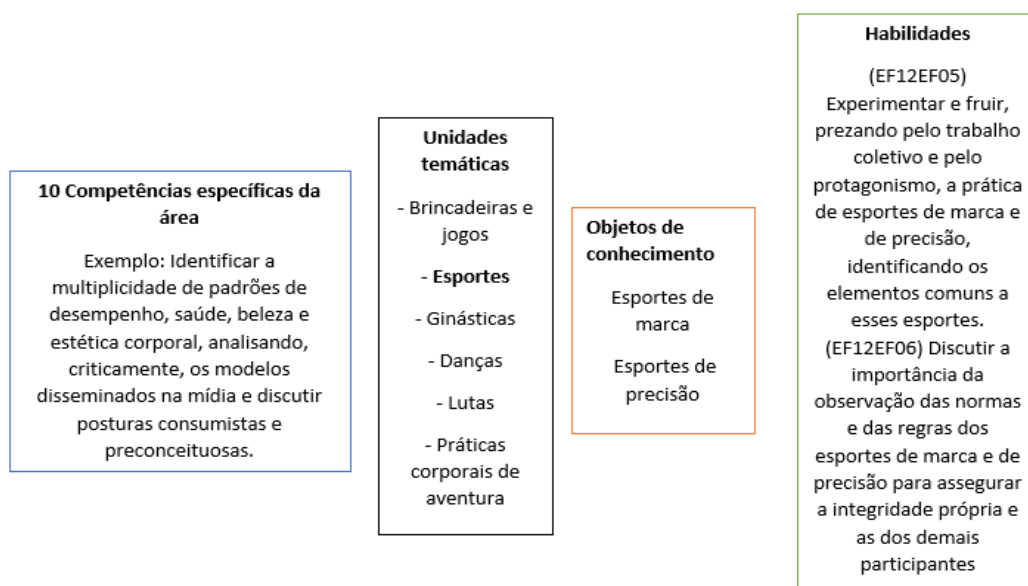
Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o **cuidado com o corpo e a saúde**. (BRASIL, 2017, p. 213, grifos nossos).

Aparentemente esse modo de estruturar o processo em que o aluno aprende é usada pelos formuladores da Base para introduzir estrategicamente uma visão cognitivista, sobreposta a uma formação que reconheceria as variadas possibilidades em que o sujeito experimenta uma prática corporal:

A rigidez enunciada pela “organização interna (de maior ou menor grau)” parece desconhecer a plasticidade da cultura e a ação constante dos sujeitos na criação e recriação dos artefatos. Isso acontece hodiernamente nos momentos de entrada, saída e intervalos da escola, dentro de casa, no quintal, na rua, condomínio etc. As pessoas inventam e reinventam práticas corporais conforme o contexto, sem que seja necessário prender-se a regras ou procedimentos. (NEIRA, 2018, p. 219).

Essa abordagem cognitivista é demarcada por uma ênfase da organização do documento em torno dos “critérios de organização das habilidades”. Para desenvolver um pouco melhor esse argumento, convém sublinhar a estruturação dos componentes curriculares na relação Competências específicas - Unidade temática - Objeto de conhecimento - Habilidade, usando como exemplo o esporte no 1º e 2º ano do ensino fundamental:

Figura 5 – Estrutura do componente curricular em torno da unidade temática “esporte”



Fonte: Elaboração própria com base na BNCC (2017).

Essa estruturação é justificada através dos critérios contidos na “progressão de conhecimento”, ou também entendida ao longo do documento como “progressão das aprendizagens”. Nos seguintes parágrafos, encontra-se a forma como é entendida essa progressão na Educação Física:

Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. **Ainda assim, alguns critérios de progressão do conhecimento devem ser atendidos**, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos. Na BNCC, as unidades temáticas de Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial). Em Ginásticas, a organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. **Em Esportes, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação), enquanto Práticas corporais**

de aventura se estrutura nas vertentes urbana e na natureza (BRASIL, 2017, p. 219).

Mais adiante é sublinhada a importância dessa progressão das aprendizagens no interior da área das linguagens. Ali, são nomeadas a dança, o teatro e as artes circenses, reconhecidas no campo da Educação Física como práticas corporais:

A proposta de **progressão das aprendizagens** no Ensino Médio prevê o aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação autorais nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, do teatro, das artes circenses e da música. Além de propor que os estudantes explorem, de maneira específica, cada uma dessas linguagens, as competências e habilidades definidas preveem a exploração das possíveis conexões e intersecções entre essas linguagens, de modo a considerar as novas tecnologias, como internet e multimídia, e seus espaços de compartilhamento e convívio (BRASIL, 2017, p. 482).

Uma certa ambiguidade emerge em torno desses critérios. Na página trinta e um (31) do documento, é conceituada a progressão. Por um lado, ela é justificada nos processos cognitivos vinculados ao processo da aprendizagem. Por outro, ela é vinculada aos “objetos de conhecimento” específicos de cada componente curricular, segundo graus de complexidade. Ela poderia, ainda, depender de “modificadores”, por exemplo, quando se refere ao grau de familiaridade que o aluno tem com esse conhecimento em particular:

Vale destacar que o uso de numeração sequencial para identificar as habilidades de cada ano ou bloco de anos não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens. A **progressão das aprendizagens**, que se explicita na comparação entre os quadros relativos a cada ano (ou bloco de anos), pode tanto estar relacionada aos **processos cognitivos em jogo** – sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto aos **objetos de conhecimento** – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade –, ou, ainda, aos **modificadores** – que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos. Também é preciso enfatizar que os critérios de organização das habilidades do Ensino Fundamental na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos. (BRASIL, 2017, p. 31, grifos nossos).

Também é confuso, na leitura do documento, como é acentuado o fato da sua não obrigatoriedade na hora de compor os currículos escolares, e sua visão “parcial”, tendo em conta que é oferecida uma rígida estrutura que essencializa os conhecimentos e os fixa a uma determinada estrutura cognitiva, classificando as experiências do aluno nas práticas corporais,

dependendo de variáveis cognitivas. Esse reducionismo traria diferentes interpretações no contexto da prática, segundo as diferenças presentes nas escolas (nível de formação dos professores, desigualdade).

De qualquer forma, essa organização interna dos conteúdos, segundo os critérios de progressão, desata outras aparentes contradições, mas que aqui entendemos como estratégias discursivas empregadas eficientemente pelos atores, o empresariado (fundações filantrópicas) e os organismos multilaterais, no decorrer da conquista de espaços decisórios da formulação da política educacional, impondo eficientemente suas intenções tecnocratas e apagando qualquer possibilidade de resistência.

Dessa forma, foram caracterizados os conhecimentos a serem adquiridos pelos estudantes, no interior de uma linearidade rumo a progressão, do mais simples ao mais complexo. Resulta evidente, de forma apressada na última versão da Base, como foi imposta uma racionalidade tecnicista que representa um retrocesso das conquistas obtidas no interior do campo acadêmico da área, especialmente pelo viés culturalista.

Com efeito, para Neira (2018) essas questões relativas às habilidades encontram-se pautadas pela perspectiva de Bloom e a racionalidade tyleriana. Essa perspectiva provém de uma classificação construída pelo psicólogo e doutor em Educação Benjamim Bloom, no ano 1956, encarregada, por sua vez, pela Associação Americana de Psicologia (APA), e que procurava estabelecer padrões a serem seguidos hierarquicamente para a definição dos objetivos educacionais. Um deles é a fixação dos conhecimentos empregando verbos de ação estabelecidos perante uma ordem, de acordo com o grau de elaboração desse conhecimento pelo aluno. A classificação reconhece três dimensões na aprendizagem (cognitivo, afetivo e psicomotor), porém, para Ferraz e Belhot (2010), o domínio cognitivo é o mais utilizado hoje em dia pelos educadores.

Para descrever essa distribuição taxonômica, podemos verificar como na unidade temática danças, do 3º ao 5º ano, mesmo sendo estabelecidos objetos de conhecimento aparentemente alinhados à perspectiva da cultura corporal, são estabelecidas habilidades formuladas com verbos que denotam esse viés cognitivista. Vejamos o Quadro 5:

Quadro 6 – Verbos empregados na estrutura taxonômica da unidade temática danças

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
Danças	Danças do Brasil e do mundo. Danças de matriz indígena e africana.	(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana. (EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana. (EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.

Fonte: BNCC (2017).

No interior de uma importante reflexão em blog²³, o professor Mauro Betti disserta sobre as possíveis conveniências/inconveniências da BNCC através de alguns exemplos focados no ensino fundamental. Ao falar das oito “dimensões de conhecimento” descritas na Base (Experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão, protagonismo comunitário), o autor analisa desde a abordagem da praxiologia motriz de Pierre Parlebas, de matriz estruturalista, como a Base privilegia as lógicas internas dos conteúdos das áreas (jogos, lutas) em detrimento da experiência singular dos sujeitos participantes nas práticas corporais.

Para o autor, o uso de verbos de viés cognitivista como “identificar”, predominante na descrição dos objetivos de aprendizagem na área, faz parte das habilidades mensuráveis privilegiadas pelas avaliações internacionais, fato que revelaria uma inclinação da área ao discurso gerencialista. Por outro lado, verbos como “experimentar” e “fruir” seriam empregados no documento, atendendo ao desenvolvimento interno de uma área que lida com emoções, desejos e sentimentos, e, por tanto, serem estranhos à lógica avaliativa quantificável.

²³ O blog foi intitulado “Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Física do Ensino Fundamental. Ruim com Ela, Pior Sem Ela” publicado no Centro Esportivo Virtual (CEV) pertencente ao CONFED.

Contudo, há no texto uma ambivalência. Por um lado, questiona-se a possibilidade de a Educação Física não correr o risco de sucumbir aos preceitos quantitativos das avaliações, e por outro, o autor sublinha uma inconsistência estrutural do documento, que contornaria um terreno fértil para a racionalidade neoliberal:

Quer dizer, a estrutura dos “objetos de conhecimento” (termo utilizado pela BNCC-EF), suas lógicas internas, impuseram-se às subjetividades, exatamente onde a EF mais poderia preservar-se da abordagem “gerencialista-empresarial” da BNCC em geral. A emoção, o desejo, o sentimento, a tríade sentir-pensar-agir que permeiam os processos de aprendizagem nas aulas de EF não estão ausentes na BNCC-EF, mas ficaram à sombra (BETTI, 2017, p. 1).

Desde a perspectiva analítica adotada no estudo, consideramos que a composição da BNCC, no tocante à Educação Física interage intensamente com as visões psicologizantes e cognitivistas propaladas pela discursividade neoliberal das competências. Por exemplo, a concepção de competência explicitada pela Base esclarece o eixo norteador da estrutura didática que ela oferece:

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8, grifo nosso).

Esse aspecto é tão central na estrutura do documento que, no interior desse jargão gerencialista, outorga-se uma relativa importância às habilidades de trabalho em equipe e a cooperação, como elementos imprescindíveis para a inovação, chave do futuro sucesso no mundo empresarial. Veja-se como, através de uma retórica que supõe como alvo consolidar uma formação cidadã durante o ensino fundamental, é destacada uma série de capacidades a serem adquiridas no interior da formação do capital humano:

(...) atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”. (BRASIL, 2017, p. 464- 465).

Essa aprendizagem, necessária para enfrentar a complexidade do mundo contemporâneo, deve ter como premissa “assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (BRASIL, 2017, p. 465).

Independente das possíveis iniquidades próprias de um país atravessado por uma desigualdade estrutural, o documento contempla uma escola que ensine uma série de capacidades a todos e todas, e que serão necessárias para o futuro sucesso:

(...) promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares; e estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação. (BRASIL, 2017, p. 465).

Para além das possíveis incoerências e inconsistências referenciadas na literatura acadêmica, concluímos que o componente da área foi colonizado eficientemente no interior das estratégias adotadas pelos experts, modificando, através de uma “miscelânea”, o consenso estabelecido nas duas primeiras versões da BNCC. A sobreposição das competências acima da perspectiva da cultura corporal de movimento, através da estratégia de encobrimento, revela o interesse que os diferentes atores mantêm sobre as questões relativas a uma Educação Corporal nas escolas.

A esse respeito, o professor 2 afirma, na citação abaixo, que a Base foi pensada como mecanismo de resistência aos embates corporativistas, mas no final, ela acabou sendo o instrumento desses setores para materializar diferentes interesses sobre a educação brasileira:

(...) eu penso que a Base ele poderia ter sido esse lugar que protegeria o professor, que protegeria a escola das investidas, dos ataques das empresas do material privado, do material didático, das empresas de formação dos professores, ela poderia ter sido isso mas ela não foi, na hora “h” mudou o governo, o grupo que assumiu falou que o documento era ideológico, tira o documento de cena e põe uma outra coisa no lugar e aí virou isso que virou. (Professor 2)

É claro que existem singularidades que precisam ser equacionadas na hora de estabelecer uma posição em torno dos possíveis efeitos da Base, como por exemplo: a) As diferenças das dimensões de conhecimento da área em relação a outras que estariam mais perto da lógica das avaliações internacionais; b) A retirada da obrigatoriedade da área no Ensino Médio; c) As tensões que estão sendo produzidas no contexto da prática, na tradução das reformas nos diferentes contextos, permeados por diferenças econômicas, socioculturais etc. Porém, no presente capítulo pretendíamos evidenciar empiricamente algumas nuances de uma certa discursividade gerencialista que vem permeando a área, tentando conduzi-la ao rumo da qualificação do capital humano como campo de investimentos.

Já foi bastante discutida por nós a noção de competência nos capítulos anteriores, no tocante à importância estratégica que, no campo da política educacional, adquire para os

organismos multilaterais internacionais e o empresariado. Porém, faz-se necessário diagnosticar como esses interesses operam, legitimando a entrada da lógica da empresa no interior da escola.

Concluimos, então, que no interior das reformas educacionais contemporâneas, é ferozmente introduzido um regime que emprega noções como competência e avaliação, como ferramentas de poder no controle da vida dos futuros trabalhadores, empreendedores de si. Há uma “mutação pedagógica” operando, em palavras de Laval (2003), que substitui a lógica de conhecimento, e que na Educação Física operária em torno a cultura corporal de movimento, pela lógica das competências que dependem mais de “valores comportamentais” e “valores de ação” próprios e necessários aos contextos flexíveis, cada vez mais imprevisíveis, de constante inovação e de alta concorrência. Dessa forma, não é possível falar mais de formação, mas de uma “gestão de recursos humanos” na escola:

Esse ensino, as migalhas, utiliza todas as novas tecnologias de avaliação que, sob pretexto de racionalização, terminam por recortar os saberes e os savoir-faire em elementos isoláveis analiticamente e, no final das contas, por colocar em pedaços o “aprendiz”, segundo os diversos registros de competência que se acredita poder distinguir na avaliação. Essa “lógica da competência”, dando mais prioridade as qualidades diretamente úteis da personalidade empregável do que a conhecimentos realmente apropriados, mas que não seriam necessariamente e imediatamente úteis economicamente, comporta um sério risco de desintelectualização e de desformalização do processo de aprendizagem (LAVAL, 2003, p. 63, grifos do autor).

Por fim, acreditamos não ser suficiente que nosso texto dê conta do complexo de políticas públicas brasileiras nas últimas décadas, mas nosso intento foi de explicitar como essas reformas têm fornecido uma suposta verdade acerca do currículo e do ensino, o que nos fornece uma série de discursos pedagógicos que atingem, via escola, grande quantidade da população brasileira. Destacamos também que esses discursos representam o alvo de lutas pelo poder entre diversos setores sociais, atores econômicos e políticos, empresários e organizações governamentais internacionais que visam impor uma racionalidade gerencialista e empresarial.

5 A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS CIÊNCIAS DA SAÚDE. UM OLHAR NO INTERIOR DOS DILEMAS DO CAMPO ACADÊMICO-CIENTÍFICO BRASILEIRO

Com certeza não se trata de buscar identificar linearidade no que une e reúne diferentes agentes e instituições em torno das disputas no campo, mas de identificar continuidades e rupturas que lhe conformam especificidade. É fato que o cotidiano escolar e o cotidiano acadêmico têm lógicas e maneiras de intervenção distintas, mas é ledó engano pensar que os que pesquisam Educação Física não devem se “restringir” à sua dimensão pedagógica. A Educação Física é, por força da sua história, discussão de intervenções científicas nas questões afeitas às pedagogias do corpo e à corporeidade. (PAIVA, 2004, p. 66).

Seguindo as trilhas compostas pela estratégia analítica da governamentalidade, investigamos se uma racionalidade biopolítica de cunho neoliberal estaria se disseminando no campo educacional, atravessando, entre outros, o campo escolar, bem como o campo universitário. Embora sejam estabelecidas singularidades que capturem através de determinadas estratégias os agentes inseridos em cada um desses espaços, como vimos no contexto da produção da BNCC, no estudo entendemos que poderiam ser estabelecidas algumas correlações, a partir da análise do contexto de produção do conhecimento na pós-graduação. Tratamos de diagnosticar como algumas continuidades e rupturas configuram um exercício de governo através da disseminação de uma certa racionalidade política, que influenciaria particularmente a Educação Física como área de conhecimento.

Na demarcação do problema da pesquisa pensamos que essa implementação estratégica, de uma determinada forma de saber e poder, estaria operando através da imposição de critérios de verdade, tal como demonstrado no capítulo referido à BNCC: pela via do estabelecimento de reformas, gerou-se uma discursividade que se apropriou das reflexões internas do campo acadêmico, desenvolvidas durante as décadas de 80 e 90, instrumentalizando-as e transformando-as em retórica, de modo a acompanhar, muito sutilmente, uma certa estrutura didática de viés cognitivista e focada em competências e habilidades. Dessa forma, estão sendo

criadas as condições de possibilidade para alinhar cada vez mais a Educação Física a esses princípios tecnocráticos da educação.

Assim, essa implementação que vem acontecendo no campo escolar nas últimas décadas, porém acentuando-se nos últimos governos, produz, também no campo da pós-graduação da área, condições de possibilidade específicas via regulamentação em torno do dispositivo avaliativo. Uma dessas condições estaria na estrutura própria da CAPES, que insere a Educação Física no interior do Grande Colégio de Ciências da Vida, especificamente na área de Ciências da Saúde (BRASIL, 2017). A CAPES reforça essa alocação no “*Documento de Área 21: Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional*”, espaço no qual ela está situada na denominada área 21 (BRASIL, 2016; 2019):

A Área 21 é formada por Programas de Pós-graduação que envolvem quatro subáreas acadêmicas e profissionais: Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Essas subáreas incluem estudos e pesquisadores das áreas biológicas, exatas e humanas, produzindo conhecimento translacional, somado ao fato que cada subárea acadêmica dentro da Área 21 possui diversas especialidades de investigação. Nesse sentido, trata-se de uma área complexa em sua organização e, portanto, em sua avaliação; que precisa considerar as peculiaridades de cada um desses aspectos (BRASIL, 2019, p. 1).

Em outro documento denominado pela CAPES como “*Tabela de área de conhecimentos e avaliação*” estão explicitados os critérios que regem essa forma de classificação científica que, para além de responder a critérios de ordem epistemológicos, possibilita a implementação de uma série de estratégias avaliativas que regulam a produção de conhecimento para cada uma das disciplinas que compõem a área:

A classificação das Áreas do Conhecimento tem finalidade eminentemente prática, objetivando proporcionar aos órgãos que atuam em ciência e tecnologia uma maneira ágil e funcional de agregar suas informações. A classificação permite, primordialmente, sistematizar informações sobre o desenvolvimento científico e tecnológico, especialmente aquelas concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos (BRASIL, 2017).

Dessa forma, uma série de questões atravessam nossas inquietações em torno desse estado de coisas, aparentemente consensual no campo: quais seriam as razões governamentais dessa classificação da Educação Física na área da Saúde e não em outras áreas que poderiam ser mais afins com sua dimensão histórica e social, como por exemplo, a educação? Quais implicações dessa inserção para a configuração da área no tocante a sua produção de conhecimento na pós-graduação? Quais tensões e disputas são produzidas entre os agentes pertencentes ao campo das áreas biodinâmica, sociocultural e pedagógica? Como essas disputas

convergem com a definição dos últimos quadriênios de avaliação para a área 21? Para iluminar esse campo de forças, em primeira medida, pretendemos estabelecer como a constituição do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) constituir-se-ia no palco da entrada de uma lógica cientificista através das políticas de avaliação da CAPES.

5.1 Prolegômenos do Sistema Nacional de Pós-graduação brasileiro. O Qualis como dispositivo avaliativo

O SNPG, desde sua criação, foi vinculado ao desenvolvimento e modernização do Brasil, através da promoção da ciência e da tecnologia. Durante a sua constituição, os diferentes processos de avaliação no contexto da produção de conhecimento propalados pela CAPES têm acompanhado sua expansão, regulando os processos de formação de pessoal de nível superior no país.

No ano de 1951, foi criada a “Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, hoje conhecida como CAPES, que visou promover no país a formação de pessoal especializado para atender as necessidades de empreendimento público-privado. No ano de 1960, o “Parecer Sucupira”, estabelecido pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e inspirado no modelo norte-americano, estruturou os dois níveis de formação: mestrado e doutorado. Em 1974, a CAPES foi reconhecida como órgão central superior, com autonomia administrativa e financeira e, em 1981, passou a ser a entidade encarregada da elaboração do “Plano nacional de pós-graduação stricto sensu”²⁴, que tem fixado diversos objetivos voltados ao desenvolvimento do país enquanto a formação de docentes, o avanço do desempenho e a qualidade, a integração da pesquisa feita na universidade ao setor produtivo, entre outros (NOBRE, FREITAS, 2017).

Em 1970, foi elaborado o “Diagnóstico da Educação Física e desportos no Brasil”, liderado pelo Ministério de Educação e Cultura da época e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (MEC/Ipea), detectando a necessidade de formação de profissionais em nível de mestrado e doutorado que pudessem atender as demandas de docentes para o magistério superior, bem como resolver a necessidade de pesquisa em temáticas relacionadas à medicina desportiva, psicologia e pedagogia aplicadas à educação física e ao desporto. Ainda que esse diagnóstico não tenha vigorado nos posteriores planos de governo, uma reação do coletivo de professores da área fez com que a Secretaria de Educação Física e Desportos, pertencente ao

²⁴ Disponível em: www.capes.com.br

MEC, realizasse a elaboração de um projeto para o desenvolvimento da pós-graduação da área (KROEFF, NAHAS, 2003).

Em 1977, foi instituído o Sistema de Avaliação da Pós-graduação que passou a atribuir uma escala alfabética, sendo os cursos “A” aqueles considerados de padrão internacional. Nesse período, foram criadas as comissões de assessores por área, encarregadas da avaliação e o acompanhamento dos cursos de programas de pós-graduação (PPG). Foi criado também o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) (BARATA, 2016).

Em 1978, no âmbito do seminário de pós-graduação em Educação Física, foram desenhadas algumas propostas no intuito de serem incluídas no I Plano Nacional de Pós-graduação, onde foi estabelecido a necessidade de implementação de condições para que professores que possuíam mestrado em Educação Física obtivessem doutorados em países como Alemanha e Estados Unidos. No retorno, alguns desses professores atuaram em cursos de mestrado da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), implantando o modelo norte-americano de pós-graduação nessas universidades (KROEFF, NAHAS, 2003).

No ano de 1995, a CAPES foi a instituição designada como responsável pelo acompanhamento e avaliação dos diferentes cursos de pós-graduação. Em 1997, essa instituição promoveu uma discussão nacional no intuito de construir um novo plano nacional de pós-graduação, contando com a participação do ministro da educação da época, pró-reitores, representantes da Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG), entre outros.

Duas recomendações seriam determinantes no posterior desenvolvimento da pós-graduação: a) a necessidade de mudanças no processo de avaliação; b) a inserção internacional dos cursos de pós-graduação. Foi introduzida, ainda, uma escala numérica considerando os programas com padrão internacional que atingem a nota 6 ou 7 (NOBRE, FREITAS, 2017).

Em 1998, foi elaborada a “Ficha de avaliação”, transformando o processo em que os programas eram avaliados que, até então, só incluíam critérios quantitativos como o número de artigos publicados. Dessa forma, foram acrescentados tópicos referentes ao desenvolvimento do PPG que diversificaram esse processo, como a proposta do programa, o corpo docente, as atividades de pesquisa, as atividades de formação, o corpo discente, as teses e dissertações e a produção intelectual (BARATA, 2016).

Na atualidade, a avaliação dos PPG é feita por coordenadores para cada área de conhecimento. 18 dos 24 membros pertencentes ao Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES) são coordenadores de área alitrados pelos seus pares, sendo assignados seis por cada um dos três colégios de conhecimento: 1) Humanidades; 2) Ciências da Vida; 3)

Ciências Exatas e da Terra e Multidisciplinar. Para cada área de avaliação, existe um Coordenador de Área, um Coordenador Adjunto de Programas Acadêmicos e um Coordenador Adjunto de Programas Profissionais (BRASIL, 2016).

Também em 1998 foi criado pela CAPES e o CTC-ES o Qualis, definido pela instituição como o conjunto de mecanismos que orientam os comitês de avaliação na análise da produção científica e bibliográfica dos agentes inseridos nos PPGs. Essa análise tem sido dependente da natureza epistemológica e das tradições científicas predominantes nas diferentes áreas. Desde a sua criação e por cada triênio, este sistema foi objeto de contínuos ajustes a cada vez que a classificação adotada não representava consensos em cada área de avaliação, o que está relacionado à variedade de disciplinas e campos de conhecimento convergentes na área de Educação Física (BARATA, 2016).

No ano 2011, houve um período de intensos debates liderados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e pela Biblioteca Regional de Medicina (Bireme), tendo como alvo da discussão o triênio 2008-2010. Ali, foi discutido, entre outros, o uso da classificação científica seguindo o chamado “fator de impacto” JCR (*Journal Citation Report*) gerado pelo *Institute for Scientific Information* (ISI), instituída como métrica empregada para a avaliação da qualidade científica de artigos produzidos pelos docentes, pesquisadores e estudantes. A medição considera o número de citações recebidas pelo artigo durante certo período, mas, ao mesmo tempo, pode desconsiderar artigos elaborados pelos estudantes em parceria com seus orientadores (MACIEL, ROCHA NETO, 2012).

Esse sistema de indicadores bibliométricos foi criado na década de 60, nos Estados Unidos, por Eugene Garfield, fundador do ISI e por Irving Sher. Estes pesquisadores forneceram uma lógica classificatória da produção de conhecimento, fixando como objeto mais prezado o artigo no processo de divulgação. Em 1972, Garfield introduziu o conceito de “obsolescência” para se referir ao tempo de pertinência dos conhecimentos que varia conforme o ritmo de atualização próprio de cada ramo do conhecimento (STREHL, 2005).

Carvalho e Manoel (2006) afirmavam que os critérios bibliométricos já vinham apresentando dificuldades conceituais e metodológicas, pois os dados quantitativos próprios da bibliometria precisavam de uma contextualização qualitativa que ampliasse as informações sobre a atividade dos pesquisadores. Coryn (2005, *apud* Carvalho e Manoel, 2006, p. 205) fez uma lista de questionamentos do ponto de vista técnico e prático em relação ao uso indiscriminado que representavam esses indicadores:

a) Os livros não são incluídos nas bases de dados ISI como fonte de citações; b) autores que trabalham em disciplinas emergentes ou não tradicionais tendem a ser menos citados ou raramente citados; c) trabalhos são citados sem que se tenha certeza que de fato foram lidos; d) ausência de controle sobre as autocitações; e) trabalhos inovadores, à frente de seu tempo, tendem a ser menos citados; f) as bases de dados ISI são dominadas por publicações norte-americanas; g) a língua em que o trabalho é escrito determina a frequência de citações; h) há um alto grau de erros na base de dados ISI e um considerável grau de arbitrariedade na seleção de referências que um autor cita; i) e, autores que apresentam grande quantidade de artigos em periódicos de impacto mas que são pouco citados em contraste com aqueles que escrevem poucos artigos mas cuja frequência de citação é alta.

Inúmeras discussões no interior das áreas de avaliação têm sido desenvolvidas ao longo dos últimos anos após a implementação dessa lógica avaliativa do Qualis. Contudo, algumas disciplinas são mais afins à pontuação que estabelece seu impacto bibliométrico, como aquelas compreendidas nas Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias e Multidisciplinar, em comparação às Ciências Sociais e Humanidades. Atualmente, existe toda uma amálgama de critérios adotados por cada área de avaliação que precisam ser equacionados (BARATA, 2016).

Como a implementação desta política de avaliação adotada pelo SNPG tem atingido o campo da pós-graduação em Educação Física? A seguir, descrevemos brevemente como a emergência dessa política científica impactou a produção de conhecimentos na área.

5.2 A política avaliativa da CAPES como balizador da emergência do campo acadêmico-científico da Educação Física brasileira

As pesquisas de Paiva (2004), atualizadas por Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014), e por Telles, Ludorf e Pereira (2017), orientadas pela perspectiva bourdieusiana dos campos descrevem a emergência no começo do século XXI como um “Campo acadêmico-científico”. Essa ruptura determinada pela entrada em vigor das políticas científicas das agências de fomento estabeleceu uma ruptura considerável enquanto sua constituição, agora impondo novos objetos de disputa e outros *modus operandi* de um campo que, até então, vinha sendo configurado perante sua constituição acadêmica centrada na prática pedagógica da escola, e dinamizado pelas disputas em torno de objetos, tais como a imposição de teorias pedagógicas, metodologias e conceitos:

(...) na primeira década do século XXI vai ganhando novos contornos com a incorporação mais acentuada do *modus operandi* acadêmico-científico, em consonância com a política científica em vigor no país e em âmbito internacional. Os dados indicam um fortalecimento da prática de pesquisa em detrimento, talvez, do

campo da intervenção profissional, onde os conflitos identificados entre tendências pedagógicas existentes em períodos anteriores foram sendo “diluídos” gradativamente, passando a ser operados no campo da pesquisa (LAZARROTTI FILHO, SILVA E MASCARENHAS, 2014, p. 75).

Um conjunto de trabalhos acadêmicos centrados nas múltiplas abordagens diagnosticaram algumas das influências que a área sofreu perante essa nova configuração, apontando uma série de reflexões em torno das transformações que a implementação dessas políticas científicas traria para essa disciplina acadêmica. Em 2003, foi publicado na revista do CBCE um número temático que compilou trabalhos em torno do estado da pós-graduação no país. Dentre eles, consideramos para a análise dos impactos da política de avaliação nesse período os trabalhos dos professores Eduardo Kokubun e Hugo Lovisolo.

Particularmente, o trabalho de Kokubun (2003) apresentou um panorama geral da pós-graduação em Educação Física no país. Em relação à produção intelectual, o autor, que na época atuava como representante da área na CAPES, afirmou, segundo dados correspondentes ao triênio 1998-2000, que a área produziu 507 artigos, porém, apenas 26 deles publicados em periódicos internacionais, estabelecendo uma redução considerável em comparação com os dados obtidos em 1996, passando de 0,5% para 0,004% no quesito do total de publicações de pesquisadores brasileiros.

Esse critério da internacionalização que, nesse momento, já tinha vigorado em relação à avaliação da produção, indicava que somente 13% dos professores conseguiam publicar em revistas internacionais. Em relação ao aparente consenso de que a área sociocultural via no livro e no capítulo de livro o veículo mais adequado para comunicar conhecimento, o autor apresentou outros dados que questionavam essa argumentação. Tendo em conta uma análise que vinculou as grandes áreas, “a que apresentou menor proporção de artigos foi a de saúde (56%), justamente na qual está inserida a área de Educação Física. Essa proporção em Humanidades, Ciências Sociais aplicadas e Linguística e Artes estava em cerca de 60 a 70%” (KOKUBUN, 2003, p. 24). O autor afirma que a área tem uma produção quantitativa de conhecimento muito baixa em relação às grandes áreas do conhecimento.

Lovisolo (2003), partindo de um ponto de vista crítico, questionava a forte contradição existente entre a lógica tradicional da Universidade no desenvolvimento dos cursos de graduação e a implantação dessa lógica organizacional baseada na métrica e o estabelecimento de médias. Para além do controle exercido pela avaliação, para o autor há uma “desconfiança” nos pesquisadores, obrigando-os a constantemente demonstrar as suas capacidades individuais e coletivas (do programa) em uma tarefa permanente de estabelecimento de pareceres e

avaliações, excessivamente quantitativas e de ordem burocrática. Ainda, o autor descreve a ascendente tensão entre as subáreas da Educação Física em torno da definição de critérios e a submissão a lógicas externas que desconhecem as possibilidades de criação de conhecimento mais local:

O próprio crescimento da tarefa em interação com as tecnologias de tratamento das informações, contribuiu para que a avaliação de formação e de pesquisa, se tornasse formal e quantitativa ao invés de substantiva e qualitativa. *Pari passu* com a valorização da pesquisa, tivemos um processo de formalização dos currículos dos participantes, dos formulários de solicitação de recursos, dos processos de pesquisa e de apresentação dos resultados que, por sua vez, devem estar dentro das normas de publicação dominantes nos Estados Unidos e, quase sempre, condicionadas por seus indicadores de impacto das publicações. O aumento da dependência com relação aos modos de operação e crescimento americano implica tanto a aceitação do seu modelo quanto nega a possibilidade de criarmos, embora participando da ciência como sistema internacional, maneiras locais de enfrentarmos os desafios. Tal processo parece ser bem forte na área de saúde, afetando de modo particular a educação física, sem que tenhamos dados mais finos sobre suas implicações, embora a tensão criada entre os critérios de publicações propostos pelos membros de suas partes “duras” (fisiologia e biomecânica) e os propostos pelas “moles” (educação física escolar e a visão cultural da atividade física e do esporte) esteja agindo fortemente nos corações e nas mentes da área (LOVISOLO, 2003, p. 107).

Betti *et al* (2004), no trabalho “*A avaliação da Educação Física em debate: implicações para a subárea pedagógica e sociocultural*”, desenvolveram uma crítica ao trabalho de Kokubun (2003), questionando as consequências dos critérios avaliativos da CAPES sobre a subárea sociocultural e pedagógica a partir da improcedência de comparar esta área com as grandes áreas de Exatas, Biológicas, Saúde e Humanas, tendo em conta que estas representam a média de cada uma das áreas. Outro aspecto discutido foi a proporção de publicações em formatos livros/capítulos de livros, pois os dados da área estão próximos à média da grande área da Ciências da Saúde e idêntica a média das Humanidades.

Diante disso, os autores defendiam o livro como meio de divulgação mais coerente com as dinâmicas das pesquisas embasadas nas Ciências Sociais e Humanidades, especialmente através da publicação de dissertações e teses. Mesmo que, na época, já proliferavam publicações de livros considerados de baixa qualidade, era possível submeter essas produções a critérios como a presença de um conselho editorial, direção da coleção por especialista da área e publicações prévias na área, entre outros. Por outro lado, aderiram à crítica feita sobre a baixa quantidade de publicações, já que 38% de professores pertencentes aos PPGs não conseguiram publicar artigos no triênio 1998-2000, questão que deveria ser refletida no sentido das práticas de pesquisa desenvolvidas nos programas. Por fim, estabelecem uma série de sugestões para mudança, tais como processos mais democráticos na construção da política avaliativa e a

construção de metodologias adequadas à diversidade de posturas epistemológicas próprias da área:

Nosso compromisso aqui, cabe destacar, foi o de contribuir para o debate sobre a política da avaliação da pós-graduação na grande área da Saúde, de modo geral, e na Educação Física, em particular, com vistas a refinar os instrumentos de coleta de dados, propondo que a eles agreguem-se indicadores de natureza qualitativa, de modo a contribuir para a construção de uma metodologia de avaliação que, ao considerar a complexidade e diversidade das práticas científica e pedagógica da comunidade acadêmica, permita, de fato, traçar estratégias visando superar o modelo tradicional de Ciência, baseado na superespecialização, hierarquia e divisão de trabalho, e acumulação de conhecimentos como meta. O que vislumbramos, em contrapartida, é o trabalho colaborativo, a formação generalista, e a transformação do conhecimento. Essa opção, no entanto, exige considerar que educação, ciência, criatividade e inovação devem caminhar juntas nos programas de pós-graduação, o que tem sido dificultado pelo atual modelo (BETTI *et al*, 2004, p. 193).

Carvalho e Manoel (2006) trazem diagnósticos semelhantes aos trabalhos anteriormente referenciados, tais como as limitações metodológicas dos indicadores bibliométricos no interior de uma área plural e diversa e a atração para publicar em bases de dados como ISI tendo em conta o fator de internacionalização. Essas lógicas acabam impondo, por um lado, uma possibilidade de melhora do nível de agregação de conhecimento, mas por outro, ocultam diferenças no seio da pluralidade das áreas de conhecimento ao estabelecer comparativas arbitrárias decorrente das médias:

Como vimos, há áreas em que a relação entre artigo e produção intelectual é estreita, entretanto há outras em que a produção é diversa e se distancia do artigo e essa diferença exige cada vez mais das comunidades científicas empenho na formulação de uma avaliação que contemple essa diversidade. Se, de um lado, o Qualis contribuiu para com o processo de avaliação, de outro, ele, aos poucos e gradativamente, modela e impõe, por meio de normas, uma adequação a esse modelo e assim consegue inibir a disseminação da capacidade inventiva e criativa daqueles pesquisadores que não “cumprem” com as regras (CARVALHO, MANOEL, 2006, p. 203).

Enfatizam, ainda, as singularidades produzidas pelas lógicas de avaliação do conhecimento na área da Saúde para disciplinas como a Educação Física, a Saúde Coletiva e a Enfermagem, que privilegiavam o livro como meio de divulgação, em comparação à Medicina, Odontologia e Farmácia, que optaram pelo artigo. Para os autores, essa diferença poderia estar relacionada a muitos desses programas que optaram pelo livro, pois tinham muitas linhas de pesquisa com abordagem nas Ciências Sociais e Humanidades. Para tanto, as sugestões enfatizam a necessidade de adequar as políticas de avaliação para valorizarem essas diferenças na área (CARVALHO, MANOEL, 2006).

Dessa forma, os autores descrevem o processo de construção do “QUALIS LIVRO”, em 2004, como resultado de discussões lideradas no “Fórum Nacional de Pós-graduação em Educação Física, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional” com a criação de uma comissão encarregada da produção de um documento propositivo que continha os critérios para avaliação do livro. A comissão foi integrada pelos professores Beatriz C. Novaes, Rinaldo J. Guirro e os autores do trabalho, Edison de J. Manoel e Yara M. de Carvalho:

Entre outubro de 2004 e março de 2005 a comissão consultou a comunidade pedindo sugestões para a avaliação do livro. Em junho de 2005 a primeira versão é apresentada na reunião do Fórum que aconteceu no Rio de Janeiro e no dia 4 de maio de 2006 o documento foi apresentado e aprovado em reunião do Fórum, em Brasília, e entregue para a nosso representante de área na CAPES, o professor Eduardo Kokubun que, por sua vez, encaminhou o documento para apreciação do Diretor de Avaliação da CAPES, o professor Renato Janine Ribeiro. Em agosto de 2006, o documento foi aprovado pela CAPES e a comissão foi chamada para desenvolver o primeiro exercício de avaliação do livro por ocasião da avaliação de acompanhamento dos programas de pós-graduação para o período referente a 2005, ou seja, avaliamos os livros publicados pela Área 21 (Fonoaudiologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Educação Física) no ano de 2005. Desse trabalho foi sistematizado um relatório, incorporado ao documento de área, que subsidiou a avaliação da produção intelectual durante a avaliação de acompanhamento – 2006 (CARVALHO, MANOEL, 2006, p. 194).

Como vimos, a configuração histórica do campo acadêmico-científico da Educação Física no começo do século XX, perante os embates da política avaliativa da CAPES, sofreu constantes modificações técnicas, a exemplo da introdução de outras formas de avaliação, como o Qualis Livro, em relação às estratégias dos fóruns, publicações temáticas e seminários. Os agentes afetados neste campo, como professores, pesquisadores, alunos, diretores e coordenadores adjuntos, têm se mobilizado para subverter as lógicas regentes de suas atividades de pesquisa e produção de conhecimento. Porém, mesmo que a CAPES tenha implementado essas modificações de tipo procedimental, para nós existe o paradoxo da inserção da Educação Física no campo da Saúde e sua subsequente apropriação dos mecanismos de avaliação, inclusive preeminentemente voltados às especificidades da área biodinâmica, que parecem não ter sido objeto de negociação.

De certo, a permanência da Educação Física nessa área parece ter um limite que esbarra no contato com o dispositivo de avaliação. No fundo, os processos disponibilizados pela CAPES no intuito de avaliar os PPGs do país condicionam a montagem de uma série de práticas que privilegiam uma forma determinada de produzir conhecimento, deslegitimando outras possíveis. A exclusão do sistema em forma de descredenciamento é o castigo para os professores-pesquisadores por não seguirem estritamente as regras. Não se trata de impedir,

como já indicaram as reflexões expostas sobre essas práticas, mas que existam processos de avaliação que classifiquem a produção de conhecimento segundo diversos critérios, o que significa questionar reducionismos quantificáveis de imposições arbitrárias.

Com efeito, diversos trabalhos na última década têm atualizado o diagnóstico do problema e oferecido sugestões de mudança (MANOEL, CARVALHO, 2011; RIGO, RIBEIRO, HALLAL, 2011; TELLES, LUDORF, PEREIRA, 2017; CORREA, CORREA, RIGO, 2019; CORREA, SILVEIRA, RIGO, 2020; BIELAVSKI, MEDEIROS, FONSECA, 2021). Se compararmos esses diagnósticos com as primeiras demandas da década de 2000, vemos que parece não haver avanços significativos materializados para a subárea sociocultural e pedagógica.

Manoel e Carvalho (2011) realizaram uma caracterização acadêmica da Educação Física no país, com foco nos programas de pós-graduação oficialmente constituídos. Ali encontraram a existência de uma forte predominância da subárea biodinâmica, representando um desequilíbrio pendente para esta área. Os autores afirmam que esse estado de coisas reforça a desigualdade no campo, ao levar em conta o número de pesquisadores credenciados, projetos de pesquisa e obtenção de bolsas, além de considerarem a impossibilidade de uma aproximação entre as diferentes subáreas, toda vez que a concorrência determina lutas pelo poder em torno do controle dos recursos financeiros para a pesquisa e o controle na admissão de pessoal no interior dos PPGs.

Nessa via, Rigo, Ribeiro e Hallal (2011) enfatizam que o problema não depende somente da área, mas principalmente dos instrumentos avaliativos empregados que não conseguem dar conta da pluralidade epistemológica da área. Além disso, questionam se a pós-graduação terá a capacidade de empreender um debate político e epistemológico com uma abordagem que dê conta suficientemente da singularidade do problema:

O futuro da pós-graduação em Educação Física está diretamente relacionado ao quanto a área terá de coragem, de capacidade e de vontade política e epistemológica para tratar e avaliar a sua singularidade como uma qualidade e não como um problema. Cabe lembrar que a conexão das diferentes áreas do conhecimento é um dos desafios colocados para a Ciência do século XXI, e não somente para a Educação Física. Como ressalta Latour, na prática, a modernidade criou uma série de objetos híbridos pertencentes à natureza e à cultura, portanto, o desafio atual é “reatar o nó górdio atravessando, tantas vezes quantas forem necessárias, o corte que separa os conhecimentos exatos e os exercícios de poder, digamos a natureza e a cultura (RIGO, RIBEIRO E HALLAL, 2011, p. 344-345).

Telles, Ludorf e Pereira (2017) compilaram uma série de reflexões produzidas no “Seminário de Educação Física, Esporte e Sociedade”, realizado pelos programas de pós-

graduação da área de Educação Física do Estado do Rio de Janeiro, tendo como foco temático a “Pesquisa em Educação física nas perspectivas sociocultural e pedagógica”. Em trabalho, incluído na coletânea, intitulado “Subáreas sociocultural e pedagógica na Educação Física: ainda a caminho do fim”, esses autores atualizam o panorama da pós-graduação com foco no constante desmonte dessa subárea. Para eles, o problema da inserção da área junto às agências de fomento reforça a hegemonia da avaliação bibliométrica:

O fato da Educação Física estar alocada na Grande Área da Saúde, na Área 21 da CAPES, juntamente da Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, corrobora para o fortalecimento das diretrizes pautadas nas Ciências Naturais e Biológicas. Ao mesmo tempo que nos fortalecemos ao nos aliar aos outros campos considerados emergentes, estamos subsumidos às lógicas da Grande Área da Saúde, conforme exposto, que pouco favorecem as subáreas sociocultural e pedagógica (TELLES, LUDORF, PEREIRA, 2017, p. 16).

Os autores concluem que esse panorama revela que o caminho empreendido pela Educação Física caminha para a negação da pluralidade e a diferença existente no campo. Ainda convocam a um debate acadêmico contínuo que possa lutar pela adoção de critérios métricos mais adequados com a natureza da pesquisa desenvolvida na área.

Em tese de doutorado, que derivou em dois artigos (CORREA, CORREA, RIGO, 2019; CORREA, SILVEIRA, RIGO, 2020) Correa (2018) analisa duas temáticas complementares. Por um lado, descreve a configuração epistêmica e avaliativa da área 21, atualizando dados em torno do desequilíbrio evidenciado na área em relação a diferentes quesitos: a) do número de pesquisadores vinculados aos 32 PPGs contemplados no quadriênio 2013-2016, 71,77% pertencem à subárea da biodinâmica; b) a respeito da adesão das subáreas no Qualis periódico nos três principais estratos (A1, A2 e B1), mais de 90% está representado pela subárea da biodinâmica, fato reforçado pelos pesquisadores de outras subáreas que compõem a área 21, em sua grande maioria pertencentes ao campo das Ciências Biológicas e da Saúde; c) uma supervalorização do JCR na área 21 para definir os periódicos que serão alocados nos estratos superiores (A1 e A2). O artigo conclui que essa configuração não possibilita a expansão da subárea sociocultural e pedagógica, devido à excessiva valorização do JCR como principal causa do problema, sendo o campo científico um espaço de interesses político e econômico.

Em um outro trabalho pertencente a essa pesquisa, Correa, Silveira e Rigo (2020) situam o problema a partir da perspectiva dos pesquisadores dessa subárea em conflito, descrevendo os *modus operandi* engendrados a partir da implementação da lógica avaliativa que conduz a permanentes lutas e conflitos:

Nesse cenário, em que a competição funciona como uma métrica avaliativa e avaliar significa ranquear: pesquisadores; grupo de pesquisas; programas; áreas de conhecimento, prática como o trabalho coletivo, a alteridade e a empatia cedem lugar para as disputas entre os grupos e/ou para o culto do individualismo (p. 5).

Os autores destacam que o domínio exercido pelas Ciências Biológicas e da Saúde desata uma espécie de “homogeneização epistemológica” influente para além do campo, com destaque para a configuração epistêmica dos currículos de formação no nível da graduação.

5.3 O dispositivo avaliativo da CAPES e o governo das condutas no interior do campo. Capilarização da lógica empresa na produção de conhecimento da área

Como vimos, essa discussão no interior do campo científico-acadêmico descreve como o problema vem sendo situado, na superfície de contato entre a imposição da atual lógica avaliativa e a configuração da subárea sociocultural e pedagógica, aproximando-se mais da sua extinção do que da sua possível expansão.

Para além das disputas desatadas nesse espaço relacional pelos diversos recursos materiais e humanos, os pesquisadores que têm abordado o problema concordam nos efeitos prejudiciais de um sistema de pós-graduação que sucumbe à necessidade de internacionalização da pesquisa, materializada através da implementação dos fatores de impacto. Nessa visão de avaliação dos PPGs veiculada pela CAPES e a consequente constituição híbrida da área 21, a subárea da biodinâmica estaria sendo majoritariamente beneficiada.

A lógica avaliativa, legitimada pelo consenso que há nos programas e na CAPES sobre a necessidade da internacionalização dos PPGs perante a atual sociedade do conhecimento, captura cada um dos sujeitos em variadas formas. Logo, o dispositivo conduz as condutas e oferece um campo de possibilidades de escolha para esses indivíduos, que empregam diferentes estratégias segundo a subárea a que pertençam. No caso dos professores da subárea sociocultural e pedagógica, as estratégias estão de acordo com a sobrevivência nos PPGs.

Esse campo de possibilidades é restrito e constantemente modelado pelos discursos que as diferentes autoridades e as instituições privadas proprietárias das bases de dados e dos fatores de impacto têm estabelecido nos últimos 25 anos. Ali, são emitidos os critérios que definem o sucesso ou o fracasso profissional perante um espaço concorrencial. No seio dessa restrita possibilidade de agir, os professores de Educação Física pertencentes ao campo têm adotado diversos comportamentos, alguns deles individuais, outros mais coletivos.

Os professores 3 e 4 são aqueles que têm acompanhado as discussões desde a implantação da política avaliativa da CAPES. Na atualidade, reconhecem a impossibilidade de criar um caminho de desenvolvimento para a pós-graduação fora dos critérios quantitativos. No caso do professor 3, este vê na migração a única saída possível e adverte que cada um dos agentes inseridos no campo acredita nessa forma de serem avaliados:

Na verdade, as sugestões que eu fiz nesse fórum não foram assumidas, e eu agora confesso, e coloquei isso para eles, que eu já estava cansado porque eu não via nenhuma perspectiva de alterar o quadro, aí a gente permanecendo dentro da área 21, e não é por nenhuma influencia diretamente neoliberal, porque as pessoas que coordenam a área acreditam nessas coisas, isso não foi imposto. Então, eu penso, olha, a saída seria sair dessa área e procurar um outro nicho, porque não tem como fazer pós-graduação se não for pelo sistema. Eu tinha identificado na área do ensino, na grande área multidisciplinar um nicho, um foco para onde os programas que têm as perspectivas socioculturais e pedagógicas poderia migrar. Essa proposta eu fiz na primeira reunião do fórum, levei na segunda e sistematizei, mas na verdade o pessoal ficou com muito receio, com medo de fazer essa migração porque isso em argumentos de alguns, a área perderia a força política se ficássemos divididos (PROFESSOR 3).

O professor 1, mais recentemente vinculado ao campo, refere também como saída essa possível migração. São muitos anos de tensões, mas que no fundo o problema de avaliação e os impactos nos *modus operandi* dos professores pesquisadores continuam regendo os debates na pós-graduação da área:

(...) então, uma das possibilidades que tem surgido é trabalhar na área 46 denominada “Ensino” mais interdisciplinar, que valoriza muito mais, que é uma área que surge das dificuldades da nossa, especialmente das áreas das Ciências da Saúde é das áreas mais exatas, para aqueles professores que lidam com a área de ensino. (...) isso tem sido a solução para, de um certo modo, ser avaliados de acordo com que se produz, por que a avaliação tem sido feita de acordo com os parâmetros das Ciências da Saúde, que não têm sido os parâmetros que a gente, ou melhor dizendo, o que não têm sido os parâmetros que conseguem avaliar o que de fato a gente faz, mesmo que várias tentativas têm sido feitas (PROFESSOR 1).

Mesmo que seja destacada nas falas a importância de ações mais coletivas, por ocasião de sua atuação engajada no Fórum e no CBCE, parece que o sistema de avaliação tal como encontra-se configurado, constitui-se na principal ferramenta que determina um regime de veridicção que rege a vida do indivíduo pesquisador, avaliado permanentemente e forçado a tomar decisões dentro de um campo de possibilidades predeterminado:

É sempre difícil porque como você viu, por mais que eu fique falando vamos avaliar...porque avaliar é qualitativo, e, se você pensar que é um bom programa, isso aí é qualitativo! Mas as pessoas sempre gostam de voltar para o indicador, e isso é neoliberalismo! Porque o indicador ele te controla. Você cria um produto e esse produto é quantificável. Aí eu posso falar por que a questão da CAPES, que estava

comentando ontem com os colegas, acho até que falei também na mesa, se você olhar os objetivos da CAPES, hoje na avaliação, isso não estava antes, agora está explícito: Que é uma avaliação que diz quantificar os programas para poder distribuir recursos, porque então eu preciso mesmo colocar os programas em 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, porque aí eu distribuo os recursos. O ideal seria não o fazer, ou fazer o contrário. Falar assim: bom, programa 3 eu tenho que investir mais, mas é o contrário, programa três e o que menos recebe e o programa 7 recebe tudo. O meu programa é 7, ele recebe muito dinheiro, às vezes ele tem dificuldade em gastar o dinheiro e ficar achando coisa para gastar, e não precisa mais né? Mas isso aí é a lógica neoliberal (PROFESSOR 4).

(...) esse desejo de ser 7, ou ser 6 ou 5, porque há muitos anos logo de que se inventaram esse sistema eu estava no doutorado. A diretora daqui na época, ela foi para a CAPES, fez uma conversa e quando ela voltou falou: somos nós com nós mesmos. Ou seja, quem criou essas regras, quem inventou isso fomos nós, colegas professores de ensino superior, então somos nós que estamos criando políticas que estão dando tiro no pé. É mais ou menos isso, ou seja, quando eu vejo o reduzido espaço que os colegas que produzem conhecimento na Educação Física na área sociocultural têm para publicar, ou seja, como é que você tem um monte de revistas na educação e você tem muito poucas revistas na Educação Física que aceitam trabalhos da área da Educação Física escolar. percebe? (PROFESSOR 5).

Historicamente, esse espaço de relações que vem sendo promovido pela tradução que os agentes do campo fazem das políticas de avaliação, tem espelhado uma dinâmica mundial das sociedades do conhecimento, com nuances no contexto local. A emergência da política avaliativa alinhou-se com mudanças nos campos sociais, econômicos e políticos, implementados no país, afins tanto a partidos políticos filiados à direita como à esquerda. Esse processo começou a disseminar, nas universidades, uma visão corporativista, que introduz, por sua vez, uma concepção específica de avaliação:

A gente vivencia fortemente essa avaliação da CAPES quando começou a ser implementada exatamente no governo FHC que tinha orientação neoliberal, foram feitos uma série de avanços em torno do campo social, ali começa uma tentativa, começa a se esboçar uma política de Estado de ir saindo e abrindo a porteira para a iniciativa privada (PROFESSOR 3).

Segundo essas percepções, sustentamos que a constituição da avaliação como dispositivo de subjetivação²⁵ tem contribuído para conduzir as condutas dos professores pesquisadores, determinando, entre outras ações, as possíveis escolhas enquanto estratégias que eles têm empregado para não serem governados por critérios excessivamente quantitativos. O

²⁵ Para Edgardo Castro (2004), a noção de subjetivação provém da trajetória presente na obra foucaultiana, no desenvolvimento de uma história das práticas através das quais o sujeito “aparece não como instância de fundamento, mas como efeito de uma constituição. Os modos de subjetivação são justamente as práticas de constituição do sujeito” (p. 519). Para o autor existem pelo menos duas acepções da expressão “modos de subjetivação”, uma mais relacionada ao seu conceito de ética e outra mais geral que descreve os “modos de subjetivação como modos de objetivação do sujeito, isto é, modos em que o sujeito aparece como objeto de uma certa relação de saber e poder” (p. 519).

professor 5 defende a estratégia da migração como uma possibilidade de evitar o que ele chama de “cair em mendicância” ao enfatizar como nessas áreas podem ser desenvolvidas pesquisas que produzam conhecimento útil para a Educação Física escolar. Ao ser interrogado sobre a ação de grupos de professores pesquisadores que discutem atualmente as políticas da CAPES, o Professor 5 respondeu:

Aquela cena lá em Porto Alegre, todos os anos eles chamam a pessoa da CAPES e a ficam bajulando. Quando eu fui, falei para o presidente: você sabe que vou fazer a crítica. Eu fui lá e fiz! Agora, as pessoas saíram de lá com qual ideia? Depois na hora do jantar, o presidente falou assim: você falou o que o pessoal não tem coragem de dizer! Porque, fica todo mundo pedindo “migalhas”. O que eu vejo é isso, sabia? As pessoas da perspectiva sociocultural ficam mendigando, não olham para a gente, não seguem a nossa lógica! Meu! rompe com esses caras, faz seu próprio programa, seja forte, se estabeleçam, por que precisa ficar sucumbindo? (PROFESSOR 5)

Dessa forma, cria-se um paradoxo em torno a esse governo das condutas: em aparência, uma decisão individual, como é a de atuar em outra área mais afim com a perspectiva sociocultural e pedagógica, pode representar a vantagem de construir conhecimento em condições favoráveis. Porém, mesmo que a configuração epistemológica dessas áreas seja muito diferente em relação a área 21, sendo favorável para a construção dos objetos singulares em temáticas, a exemplo da Educação Física escolar e as distintas abordagens do corpo a partir de um viés sociocultural, esse professor reconhece as dificuldades de fazer frente às dinâmicas do Qualis, argumentando ser uma encomenda institucional própria da Universidade:

Isso vai ter que ter. Nosso programa aqui é o maior do Brasil, caiu na última avaliação de 6 para 5. A gente perde um monte de coisas quando tem essa queda. Então, agora nós fizemos um acordo combinado, que agora a gente vai subir para 6 (...) para ser credenciado no programa os critérios tiveram que subir, nunca me preocupei para onde mandar os arquivos. Agora eu e meus orientandos temos de escolher as revistas, tenho pontuação para ficar no programa, meus orientandos tem. Eu tenho que jogar as regras da CAPES e foi uma opção da USP, não da Faculdade de Educação, tenho que me alinhar (PROFESSOR 5)

Outra questão em torno desse governo das condutas é reforçada pela classificação da Educação Física na área das Ciências da Saúde. Essa configuração híbrida, muito singular na área 21, contém uma grande variedade de disciplinas, abordagens e métodos, e a maioria estão voltados para a compreensão de um corpo biológico e orgânico. Essa inserção emerge na resolução N° 218, de 6 de março de 1997 (BRASIL, 1997), perante a necessidade de consolidar o Sistema Único de Saúde (SUS), fornecendo uma estrutura interdisciplinar que regulamentou as 13 profissões vinculadas à saúde. O problema ganha maior complexidade na medida em que, se por um lado as políticas avaliativas configuram um arranjo concorrencial, por outro, a

inserção da área traz uma confusão ao conceito de interdisciplinaridade e a função da área perante a saúde e perante a educação, impondo uma visão biomédica, segundo o aparente consenso estabelecido pela CAPES. Um dos professores entrevistados tem desenvolvido grande parte de sua experiência na área da Saúde Coletiva, portanto, aborda o problema desde essa perspectiva:

(...) por mais que a gente esteja dentro do campo da Saúde, reconhecido desde 1997, que saiu a primeira resolução em que se estabelece quais são as áreas e as profissões que se enquadram na área da Saúde, educação física consta como uma das 14 reconhecida pelo “Conselho Nacional da Saúde” como uma das profissões da área da Saúde. Depois a gente tem uma série de programas que passam a envolver a Educação Física. Nós temos o CAPES dentro da educação básica, a gente vai ter o NASFE, enfim, a gente vai ter uns projetos aí, o programa “Saúde na escola” depois “Academia da Saúde”. Eu particularmente me envolvi no projeto de formação, uma indicação do que seria possível fazer em nome da Educação Física, mas lá a relação é um pouco mais distante no campo da nossa área quanto se refere à saúde. As pessoas associam diretamente as disciplinas que são mais voltadas para a biologia, fisiologia, Cinesiologia, biomecânica, que seriam disciplinas que têm uma correlação com as implicações orgânicas do movimento humano, que procuram uma melhor condição física, e, portanto, uma melhor saúde (PROFESSOR 1)

(...) não se tem muito claro o que a Educação Física propõe, qual é a relação da Educação Física com a formação profissional na área. No campo da atuação há uma disputa em relação ao que deve ser considerado no campo escolar quanto no campo da pós-graduação. A Educação Física está aqui na Ciências da Saúde, mas quando vai olhar lá no “Sistema Nacional de Educação” como componente curricular está posicionada na área das linguagens e suas tecnologias (...) há uma dificuldade para quem é professor da Educação Física é da subárea sociocultural e precisa atuar sobre o paradigma biomédico da saúde e pesquisar sobre escola, sobre lazer, sobre(...) então é uma questão bastante difícil, eu não vejo solução a curto prazo (PROFESSOR 1)

Suspeitamos, dessa forma, que esse processo de controle, via avaliação, encontrou terreno fértil para fortalecer o dispositivo de subjetivação. Historicamente, antes do engendramento do campo acadêmico-científico, essas contendas voltavam-se para a definição dos rumos da área desde uma forte intencionalidade na política engajada. Agora, são estabelecidas concorrências pelos recursos financeiros para pesquisa. De intelectuais-acadêmicos que batalhavam pela imposição de teorias, metodologias e propostas pedagógicas, passou-se a figura dos pesquisadores-produtivos como agentes que atuam segundo as dinâmicas avaliativas (LAZAROTTI FILHO, SILVA, MASCARENHAS, 2014). A esse respeito, o professor 5 refere como essa dinâmica relacional tem se propalado até os eventos científicos, impondo-se uma forma determinada de pesquisa na área:

(...) ao longo da história na Educação física escolar, na Educação Física brasileira, quem defendeu Educação Física na área das linguagens, uma Educação Física mais inspirada nas Ciências Humanas, partilhava de uma certa corrente política, um grupo

de esquerda. Então, o pessoal que foi se alinhando ao outro campo epistemológico, foi se separando também desse grupo, politicamente falando. Então, esse grupo também se organizou mal e produziu o outro como adversário. Se você pegar o evento científico mais reconhecido na nossa área, eles quase não têm gente da área da biodinâmica, ali tem uma preferência muito maior do pessoal das Ciências Humanas. Você tem temas de gênero, movimentos sociais, atrai pesquisadores das Ciências Humanas do que o pessoal da atividade física e saúde. Tem uma participação interessante, pessoas muito competentes, mas eles junto com os de treinamento esportivo, eles são dois comparado com os nove (grupos) dos outros (Ciências Humanas), complicado pensar Educação Física assim (PROFESSOR 5).

Nos diferentes planos da questão, próprios do campo científico-acadêmico, é configurada, programada e disseminada através da linguagem (vocabulários e teorias) vindas das políticas científicas, toda uma engrenagem que programa eficazmente as subjetividades dos pesquisadores, com a promessa de sucesso acadêmico e prestígio científico, possibilitando uma aliança entre esses professores e o programa de governo voltado para o desenvolvimento da ciência, formando-os nas técnicas de governar a si mesmos.

Nesse olhar, Miller e Rose (2003) advertem como na nossa contemporaneidade, o poder político, que também rege o campo acadêmico-científico, não assume a forma de dominação da subjetividade. Pelo contrário, é dependente de uma teia de tecnologias para disseminar o autogoverno. Dessa forma, a lógica avaliativa, capilarizada em muitos níveis, indo desde os representantes da área na CAPES, até os alunos de mestrado e doutorado, constitui-se no atual regime de verdade. Essa forma de estabelecer uma verdade que produz determinados comportamentos no seio da seara universitária, é uma característica basilar das nossas contemporâneas sociedades de controle, descritas por Deleuze: “No regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da ‘empresa’ em todos os níveis de escolaridade” (DELEUZE, 2006, p. 4).

Laval (2009) descreve como no perante esse horizonte de produção de subjetividades, a Universidade como “indústria de saber” promove o tipo de avaliação propagado através da lógica do mercado:

A transformação de cidadãos e empregados em auto-empresendedores, no plano subjetivo, é a grande novidade, o horizonte do neoliberalismo. Em certo sentido, a perspectiva de Marcuse de um “homem unidimensional” é realizada com neoliberalismo. Obviamente, a relação de emprego não está desaparecendo, mas a mudança é significativa e já está levando a novas formas de contratualização e de precarização. Cada trabalhador é considerado como um produtor de valor que pode ser perfeitamente avaliado em uma sorte de mercado interno da empresa que o emprega. Seu valor próprio depende do valor individual que produz e pode ser medido pelos sistemas de avaliação quantitativa (LAVAL, *apud* SANVICENTE, 2009).

Nessa via, o professor 3 enfatiza como toda uma série de mudanças nas políticas de avaliação vem sendo alinhadas a uma estratégia de diferentes setores do mundo da empresa, no intuito de influenciar os diferentes níveis da Educação, como aconteceu com a BNCC, e age no interior do cenário da formação de professores, atingido pelas lógicas de produção de conhecimento nos PPGs. Para ele, hoje um professor está sendo constantemente avaliado tanto pela sua capacidade de inovação como pela criação de recursos digitais para o ensino:

(...) eu vejo com muita preocupação, por exemplo, no ensino superior privado, eles estão investindo. Por exemplo, a gente tem formado grande parte dos nossos alunos na USP da Educação Física que são doutores. Eles estão trabalhando já nas universidades privadas, então, a gente está formando muita gente para trabalhar no ensino superior privado. Daí tudo bem, eu acho que tem melhorado a qualidade do ensino. Acontece que essas instituições de ensino privado, elas são todas hoje ligadas a grandes empresas que investem no setor da educação, mas é só pelo lucro, é um seguimento que eles dão ao mercado é logicamente eles vão pensar com uma racionalidade neoliberal. Então, como é que eu posso otimizar isso? Então a gente vê hoje no desenvolvimento do EAD, eu tenho vários alunos que estão trabalhando em particulares que foram solicitados a fazer um livro da disciplina, que é um livro digital além do livro do curso. Ainda, eles devem gravar vídeos que vão ser usados, e aí eles montam a disciplina. Qual a consequência disso? Eles pagaram o professor para fazer isso, mas não o que deveriam ter pago, além de cederem o princípio autoral para a instituição (PROFESSOR 4).

Para ele, essa problematização descreve os impactos que a longo prazo vai ter essa forma de conceber a produção de conhecimento nas Universidades, e o rumo do futuro da formação profissional dos professores:

O professor vai virar uma parte do luxo, vão sobreviver pouquíssimos professores, vão sobreviver aqueles que já tenham alguma excelência estabelecida e essa classe que faz parte de uma classe hegemônica, vai continuar tendo uma educação crítica reflexiva, que vai ajudá-los a continuar mantendo essa estrutura. Então eu vejo essa coisa do neoliberalismo, não é o que está acontecendo agora ou as repercussões em curto prazo, o que me preocupa muito é essa coisa ao longo prazo de alguém conseguir controlar os processos formativos (...) porque isso maximiza os lucros, gerenciar os custos e maximizar lucros (PROFESSOR 4)

A educação brasileira está sofrendo as consequências de uma regressão civilizatória perante esse projeto necropolítico. As áreas da Educação Física e Ciências do Esporte estão profundamente implicadas na elaboração de uma contraproposta insubmissa esteticamente e democrática que confronte os discursos discriminatórios e homogeneizantes (VAGO, 2009). Nesse período histórico no qual vivemos, exige-nos um compromisso ético e político de produzir outras formas de vida de forma desafiadora. Para Miller e Rose (2012), a crítica atual deve aprofundar as brechas da atual racionalidade política, ou seja, sendo o governar uma operação visceralmente falha devido à multiplicidade de programas e tecnologias que podem

entrar em rivalidade e conflito em um complexo de redes governamentais, as entidades e agentes não podem ser fiéis mensageiros da racionalidade vigente.

Há possíveis germes para experiências de contestação no governo das condutas no cenário da pós-graduação, estritamente na área 21, dadas as suas singularidades? Se a atual educação objetiva programar as formas de agir, sentir, pensar e de situar-se diante de si mesmos, como poderemos construir outros modos de vida alternativos?

5.4 O Fórum de pesquisadores da subárea sociocultural e pedagógica da Educação Física. Um caminho de resistência possível ao dispositivo avaliativo?

O Fórum de pesquisadores da subárea sociocultural e pedagógica tem emergido como uma das possibilidades de construção coletiva, reflexão acadêmica e de militância política mais importante da pós-graduação da Educação Física na área 21. Sendo uma iniciativa de um grupo de pesquisadores de cursos de pós-graduação do país, aos poucos foi se integrando ao CBCE justamente por partilhar uma certa afinidade política e de cenários de trabalho. O professor 4, que tem acompanhado o processo desde sua criação, enfatiza a independência do fórum em relação a outros grupos da área:

(...) esse fórum aqui foi criado dentro da pós-graduação, há o problema eterno da Educação Física. Os critérios de avaliação são pautados pelas Ciências Biológicas, e isso tem feito que a Educação Física na sua dimensão sociocultural e pedagógica vai se sentindo asfixiada, ela tem dificuldade para se manter na pós-graduação. Há uma tendência desses programas, há uma tendência dos programas novos de não terem área sociocultural e pedagógica, porque isso atendeu os critérios ou essas áreas não conseguem atender esses critérios. Então, esse fórum foi criado e quando ele foi criado, ele não estava dentro do CBCE. Aliás ele não é do CBCE mas é óbvio que ele tem uma postura muito crítica, e o colégio se aproximou ao fórum, mas é importante destacar que eles são independentes (PROFESSOR 4).

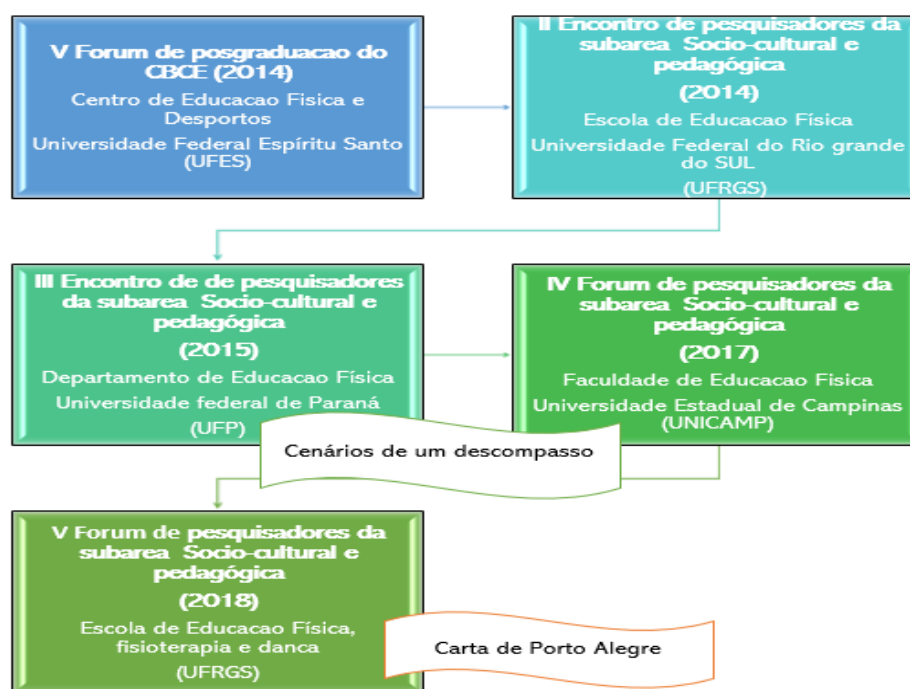
A ideia do fórum de Porto Alegre em 2014 foi uma reunião de coordenadores de programa, chamou-se principalmente os coordenadores dessas áreas, dos diferentes programas no Brasil para uma reunião aqui. Eu fui convidado também, embora não fosse eu não sou da área social cultural, sou mais da área biológica do que a sociocultural, e aí eles me chamaram para assistir, dar opinião porque trabalhei 10 anos na avaliação da CAPES (PROFESSOR 4).

Uma série de estratégias foram implementadas por esse grupo para consolidar sua organização e a adesão dos professores, com destaque para: a) a implementação de manifestos que sistematizavam e comunicavam as conclusões dos encontros; b) o aproveitamento da convocatória feita pelo CBCE, um grupo estabelecido durante seu evento do Fórum da Pós

graduação; c) a organização dos posteriores encontros pelos grupos de pesquisa da subárea garantiu a participação dos pós-graduandos; d) diálogo com membros da CAPES.

Através de “cartas” empregadas pelo grupo como manifesto para comunicar as demandas, reflexões, posicionamentos e conquistas obtidas ao longo das cinco edições realizadas, o Fórum tem conseguido chegar aos 815 professores credenciados em todos os PPGs do país, número estimado por seus coordenadores. O fórum emergiu no “V Fórum de Pós-graduação” organizado pelo CBCE, e nesse mesmo ano foi desenvolvida uma segunda reunião na UFRGS, organizada pelo Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (CNPQ-UFRGS), sendo nomeada como “II Encontro de Pesquisadores da Subárea Sociocultural e Pedagógica da Educação Física”. Em 2015, o III encontro derivou na redação da carta intitulada “Cenários de um descompasso da pós-graduação em Educação Física e demandas encaminhadas à CAPES”. No IV encontro realizado na Unicamp, em 2017, foi usado pela primeira vez o nome de “Fórum”, e em 2018 foi organizado na UFRGS o V Fórum, derivando na publicação da segunda carta intitulada “Carta de Porto Alegre”.

Figura 6 – Cronologia dos encontros realizados pelo Fórum



Fonte: Elaboração própria.

A Carta de Porto Alegre deixa claro que a criação do Fórum, para além de constituir-se em um espaço de “amplificação” das reclamações do grupo, tem possibilitado um diálogo necessário com as outras áreas que compõem a área 21:

Com essas preocupações, um grupo de pesquisadores das subáreas sociocultural e pedagógica da Educação Física reuniram-se em 2014, em Porto Alegre, para discutirem as raízes das iniquidades geradas pela avaliação conduzida na Área 21 na CAPES. Então decidiram pela criação do Fórum de Pesquisadores dessas subáreas não para amplificar as reclamações do grupo, mas para dialogar com a Área 21, apresentar e discutir soluções para um sistema de pesos e medidas que contingencialmente ou não desconhece as características da formação de docentes e pesquisadores e da produção de conhecimento nessas subáreas (FPSSP, 2018, p. 1).

Para o grupo que compõe o fórum, um dos sucessos da sua gestão é ter conseguido dialogar com a coordenadora adjunta da área 21, no intuito de debater as diversas posições a respeito do modelo avaliativo, na busca de possíveis consensos. O FPSSP descreve as conquistas obtidas após a organização do V Fórum em Porto Alegre, considerando que o diálogo ali realizado contribuiu na elaboração da *“Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG”* (BRASIL, 2018), produzida em 2018 pela CAPES:

O Fórum reuniu 153 pessoas entre pesquisadores e estudantes oriundos de 17 programas de pós-graduação representativos de todas as regiões do Brasil. Se as apresentações e discussões foram marcadas, por um lado, pela preocupação com um cenário de muitas incertezas sobre o futuro do Sistema Nacional de Pós-Graduação e da própria CAPES, de outro lado, **o Fórum se viu recompensado e contemplado, ainda que tardiamente, pela “Proposta de Aprimoramento do Modelo Avaliação da PG”, documento da CAPES produzido pela Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 de 10 de outubro de 2018.** O documento destaca logo em suas considerações iniciais que “o atual sistema avaliativo atingiu um ponto de esgotamento e deve ser repensado e aprimorado”. Em suas proposições o documento aponta para a necessidade de “valorizar a relevância e o impacto social e econômico do conhecimento gerado no SNPG” e dentre as propostas de aprimoramento estão: **considerar a autoavaliação institucional, a relevância social e econômica, o balanço de indicadores quantitativos e qualitativos. O documento conclama as Coordenações de Área na CAPES a alinharem seus modos de avaliação com as principais diretrizes apontadas por aquela comissão. As indicações vão ao encontro do que o Fórum tem apresentado e reivindicado ao longo dos últimos cinco anos: a valorização de indicadores qualitativos, maior diversidade de indicadores para adequar os critérios às características de cada subárea sem prejuízo do rigor necessário a toda avaliação** (FPSSP, 2018, p. 2, grifos nossos).

Vale dizer que a proposta de aprimoramento construída pela CAPES descreve a metodologia do processo de aproximação com cada um dos atores coletivos da pós-graduação. No interior de uma série de reuniões, foram levantadas questões recorrentes a esses encontros. Dentre eles, destacaram-se: a) Modelo único de avaliação (multidimensional); b) Balanço entre indicadores quantitativos e qualitativos; c) Internacionalização; d) Inovação e outras menos recorrentes, porém incluídas no documento: Redefinição das áreas de conhecimento e Áreas de avaliação (BRASIL, 2018).

Um dos aspectos centrais que o documento oferece para possíveis mudanças seria a proposta de avaliação multidimensional, atribuindo variados conceitos aos PPGs segundo eixos e dimensões, e não um conceito só, como vem sendo atribuído. Ainda, oferecem um exemplo dos tópicos que podem ser incluídos: Formação de RH (egressos); Internacionalização; Produção Científica; Inovação e Transferência de Conhecimento; Impacto e Relevância Econômica e Social (BRASIL, 2018).

Em relação ao desbalanço entre indicadores quantitativos e qualitativos em torno da produção de conhecimento, o documento diagnostica que:

Prevalece uma concepção quantitativa na avaliação e o peso numérico que estimula os programas a buscar uma prática “produtivista” exagerada que, em muitos casos, resulta em produção de baixa qualidade e de baixo impacto. O “produtivismo”, quando transformado em cultura acadêmica no interior dos programas, tende a negligenciar a fundamental importância da formação do pós-graduando. Uma avaliação que valorize mais os aspectos qualitativos dos programas exige revisão dos quesitos e critérios de avaliação (BRASIL, 2018, p. 16).

Assim, surge como proposta equilibrar o emprego desses indicadores através de um modelo mais flexível focado em “aspectos relacionados com a relevância e o impacto dos resultados das ações do PPG, seja na formação, seja na dinâmica de pesquisa existente” (BRASIL, 2018, p. 16). Diante desse panorama, o fórum considera como a conquista mais importante na atualidade conseguir a interlocução junto com as instâncias decisórias na construção da política avaliativa, com destaque para a intenção do grupo de resistir à criação de possíveis “inimigos” no interior das subáreas:

Diante de um quadro de incertezas, o Fórum não poderia ter começado melhor suas relações com a nova Coordenação da Área 21. Sempre tivemos muito claro que o papel do Fórum não era buscar um afrouxamento de critérios ou favorecimento de um grupo em detrimento de outro. Nos preocupava e preocupa a lógica de avaliação que imperava e ainda impera no SNPG cujo resultado foi a asfixia lenta e gradual das subáreas sociocultural e pedagógica nos PPGs numa forma de autossabotagem visto que reduzir a Educação Física à uma subárea seria um mecanismo de suicídio acadêmico por eliminar pilares de sustentação do próprio campo. Essa asfixia se deu pela valorização de determinadas abordagens teórico-metodológicas e de enfoques político-epistemológicos sobre outros, com implicações sobre o financiamento, o que acaba por cristalizar as diferenças e a desintegração da educação física na área 21, incidindo na sua capacidade de tratar de problemas complexos, na produção de conhecimentos (FPSSP, 2018, p. 3).

Esses processos coletivos de construção em torno da área têm vigorado outras importantes transformações históricas, como a criação do Qualis livro. O professor 4 descreve como sua atuação na construção do Qualis livro, e sua experiência como coordenador adjunto,

o levaram a integrar o Fórum e destaca a importância de adotar estratégias conjuntas que criem as condições de possibilidade dessas mudanças:

(...) junto com quatro pessoas, a gente construiu a avaliação do livro. Em 2010 a gente entregou para a área um processo factível e digno de avaliação do livro que foi muito importante para área pedagógica e sociocultural. Quando a gente conseguiu implantar essa avaliação, vários programas que estavam a ponto de mandar embora, descredenciar os seus professores não fizeram mais porque a avaliação do livro é que parou essa balança, por isso eu fui chamado a essa reunião e fui eu inclusive que sugeri nas discussões. Eu falei assim: olha, é fundamental que a gente tenha esse fórum para que a gente possa falar para a CAPES, para as Coordenações de programa. Então sempre é difícil fazer essa interlocução. Esse fórum está sendo o primeiro que vem alguém da CAPES e alguém que faz parte da comissão, porque nos outros a gente não conseguia trazer, porque ele não queria vir, porque tinha uma ligação com o CBCE, porque ela era contra o CBCE, talvez por questões ideológicas (PROFESSOR 4).

É possível concluir que a ação coletiva levada a frente por esses grupos acadêmicos possibilita a criação de estratégias políticas fecundas, no intuito de fortalecer a constituição da Educação Física na área 21, desde a perspectiva sociocultural e pedagógica. Nesse sentido, estariam sendo construídas outras formas de existência no interior das reduzidas margens de ação que a lógica da avaliação concede. Diante dos diagnósticos elaborados nas décadas anteriores, esta possibilidade faria frente a outras de caráter mais individualista como a migração, que poderiam conduzir à extinção da subárea:

Muitos docentes-pesquisadores da subárea pedagógica/sociocultural concordam que a manutenção dos critérios atuais de valoração das publicações poderá extinguir essa subárea em curto prazo. Essa afirmação decorre do fato de que já se observam docentes-pesquisadores dessa subárea migrando para a área da Educação que, aparentemente, adota critérios mais compatíveis com o perfil da produção desses docentes. Do nosso ponto de vista, essa aparente “solução” poderá ser tremendamente danosa, em longo prazo, para a pós-graduação em Educação Física, uma vez que a subárea pedagógica/sociocultural se constitui na interação entre Educação Física, Educação e Ciências Sociais e Humanidades (BETTI *et al.*, 2004, p. 25).

São inúmeras as dificuldades, resistências e retrocessos percebidos pelos professores entrevistados. Consideramos como tarefa imprescindível manter a coragem da organização e da coletivização de um problema que paradoxalmente individualiza, separa e divide:

O problema não está na Educação Física, mas nos princípios, modelos e instrumentos avaliativos adotados pela pós-graduação, os quais vêm se mostrando insuficientes para valorizar a diversidade epistemológica da área. O futuro da pós-graduação em Educação Física está relacionado à coragem, capacidade e vontade política para tratar a sua singularidade como qualidade e não como problema (RIGO, RIBEIRO, HALLAL, 2011, p. 344).

Parece-nos que as lutas levadas a frente pelas universidades no campo acadêmico-científico são essenciais, pois concentram amplos setores representados pelos programas de pós-graduação no intuito de consolidar um debate necessário, com destaque para o Fórum Sociocultural e Pedagógico. Não nos interessa sublinhar a função do grupo no seio das lutas travadas em torno da lógica avaliativa, pelo contrário, pretendemos cartografar, no interior do atual governo das condutas, as estratégias empregadas pelo grupo, que consideramos como catalisadores para compreender os entraves configurados entre os mecanismos de controle e as lutas coletivas dos professores.

Como vimos, esse jogo estratégico de capturas e resistências, de controle e condução das condutas no campo da produção de conhecimento foi descrito através das práticas de resistência que os sujeitos empregam para não ser governados dessa tal forma. Ali, o papel do fórum revela uma importante chave de leitura para o diagnóstico e crítica do problema, que no fundo, situa-se nos efeitos da lógica avaliativa, reduzida a eficácia e a produtividade, veiculadas pelos indicadores cientométricos.

Dessa forma, consideramos que o fórum, como sujeito coletivo, para além de tendências partidárias e perspectivas epistemológicas, têm contribuído para o estabelecimento do diagnóstico, que implica questionar uma forma de avaliação que não dá conta da diversidade epistemológica, metodológica e até política dos programas. Ainda, nos encontros e debates tem-se perguntado: o que é que significa avaliar no interior do campo de produção de conhecimento?

5.5. Uma nova fórmula de classificação. Qual é a tendência das políticas avaliativas?

No dia 4 de junho de 2019, foi publicado pela CAPES o Ofício Circular nº 7/2019-DAV1/CAPES, intitulado “Ações para o Aprimoramento do Modelo de Avaliação – menciona separação por área mãe” (CAPES, 2019). Nesse ofício, a CAPES adotou uma nova metodologia para as áreas de avaliação do Qualis Periódicos, que estabelece uma classificação das revistas científicas brasileiras, tendo em conta sua qualidade editorial (FREIRE, FREIRE, 2019). Segundo os autores, essa metodologia estabelece quatro princípios: classificação única das revistas; classificação por áreas-mães, considerando a área na qual os periódicos obtiveram o maior número de publicações; um Qualis referência baseado em um modelo matemático que originou oito estratos de referência; e por fim, indicadores bibliométricos que avaliam o número de citações do periódico em três bases de dados: Scopus (CiteScore), Web of Science (Fator de Impacto) e Google Scholar (índice h5) (FREIRE, FREIRE, 2019).

No entanto, apesar das críticas de grande parte das associações científicas do país, a lógica que veicula os processos de avaliação parece não ter mudado. A tendência mantém a internacionalização por cima das discussões em torno dos mecanismos mais democráticos e diversos de avaliação.

Segundo a denúncia feita por Barata (2019), a política da CAPES estabelece que avaliar na pós-graduação implica analisar a produtividade de uma soma de professores, baseada na super padronização dos seus perfis, quer dizer, ela define a sua função em torno de uma tendência homogeneizante, que supõe que todos os professores devem cumprir a mesma função nos programas: produzir conhecimento.

Diante dessa aparente nova versão do problema, o desequilíbrio nas subáreas parece incrementar-se. Como resposta à implementação do novo Qualis, e a subsequente crise das revistas científicas da área, nos dias 28 e 29 de novembro foi criado o Fórum Nacional de Editores de Periódicos Científicos (FNEPCEF), articulado ao trabalho do CBCE e do FPSSP, incluindo, para além da pós-graduação, outros cenários como as associações das áreas da Educação Física, o esporte e o lazer, dos sindicatos, escolas públicas, privadas e afins (FNEPCEF, 2019).

Esse grupo, perante o consenso da importância que têm os periódicos como cenários de formação nessa configuração da divulgação científica, a nossa consideração diagnostica dois problemas principais:

- 1) A política de avaliação da CAPES reforça a relação causal entre a qualidade de um programa e a quantidade de publicações produzidas, especialmente em periódicos internacionais. Nesse olhar, as revistas nacionais, públicas, financiadas pelo estado e de acesso livre são prejudicadas, notavelmente por não responder eficientemente aos indicadores bibliométricos. Esse fato afeta a sua função como espaço de formação para os novos pesquisadores, que já não conseguem aceder ao conhecimento produzido na área.
- 2) A constituição de um novo organograma com Colégios a partir de áreas mães, e a inclusão da Educação Física, reforça a já diagnosticada vinculação da área com a ciência mãe, as Ciências Biológicas. Não se trata de uma mudança na inserção epistemológica, pelo contrário, uma estratégia da racionalidade neoliberal para encobrir sua vontade de reforçar a submissão à lógica avaliativa:

Recentemente, a CAPES instituiu um novo organograma com Colégios a partir de áreas mães. A Educação Física está situada no Colégio da Vida cujo vínculo com a Ciências Mães é a Ciências Biológicas. Todavia, a Educação se caracteriza como uma área que abarca um amplo espectro de orientação científica que vai das Ciências Naturais até as Ciências Sociais e Humanas. Nesse novo organograma, a Educação Física tende a sofrer ainda mais na medida em que a régua a ser privilegiada no Colégio é a das Ciências Naturais. A metáfora do “sarrafo” tão usada na avaliação omite o fato de que ao subi-lo trata diferentes como iguais, o uso de uma determinada métrica reconhece, no entanto, que alguns “são mais iguais do que os outros”. O problema não será novo, pois o mesmo já ocorria quando ela estava dentro da grande área da Saúde, capitaneada pelas Ciências Biomédicas. Agora ao que tudo indica o abismo de critérios entre áreas mais fortes e tradicionais do colégio da vida e a Educação Física será ainda maior. Se uma mensagem pontual pode ser levantada dos debates do Fórum e que a Educação Física e toda a área 21 deveria cuidar para que na avaliação da sua produção em periódicos levassem em conta que o anúncio recente de um sistema de classificação de periódicos no qualis referência terá o efeito de rebaixar os periódicos nacionais e de áreas não afetas às Ciências Naturais (FNEPCEF, 2019, p. 5).

Como vimos, essas idas e vindas não geraram grande modificação no quadro de relações de poder no interior das áreas de conhecimento. Ao contrário, o dispositivo avaliativo que regula a lógica vem se sofisticando no interior dos princípios de eficiência e eficácia. A concepção de avaliação não muda em absoluto, muito embora passe a impressão de gerir um maior grau de justiça e reconhecimento da diversidade epistemológica. Essa concepção, ao ser equivalente ao conceito de qualidade e quantidade econométrica, funciona como um outro equivalente geral, impondo a já desatada concorrência que baliza as disputas no interior das áreas.

O dispositivo possibilita a professores mais estabelecidos algumas vantagens. Ao perguntar para um dos professores pelos efeitos da implementação do novo Qualis, ele reafirma sua adesão à lógica avaliativa, toda vez que ela permite, mesmo atuando em outra área, valorizar as produções de conhecimento específicas do campo:

(eu) vejo com bons olhos o Qualis unificado das revistas. Concordo que seja a área de especialização da revista a balizadora da qualidade e impacto do periódico. Considerando o caráter multitemático da maioria dos programas de Pós, todos eles poderão se beneficiar com uma avaliação que incorpore suas especificidades. Veja só, no programa em que sou credenciado - Educação - somos 4 professores de Educação Física. É justo que nossas publicações em revistas da Educação e da Educação Física sejam contabilizadas na avaliação do programa (PROFESSOR 5).

Porém, perante essa sofisticação dos mecanismos de captura, convém lembrar a atualização do diagnóstico que o FNEPCEF produz, e que supõe a urgente necessidade de fortalecer amplas redes de discussão, tentando conduzir a resistência para além das disputas internas da área, pois os efeitos, a longo prazo, serão fatais para a produção de conhecimento

de modo geral, a exemplo da intensificação de táticas individualizadoras que vigoram a concorrência ao invés da solidariedade:

Ninguém faz ciência sozinho, ela se faz na discussão, no diálogo, na reflexão, na leitura e na replicação. Os periódicos científicos são meios e fins da ação científica. Urge retomar, assumir, promulgar a centralidade que eles têm na ciência, na formação científica e no avanço do conhecimento. Nem mais nem menos. E tempo para um descolamento do que se faz nos periódicos científicos e as idas e vindas das medidas de avaliação da CAPES. Essas medidas ao sabor de disputas internas e externas na área na procura de se ter maiores fatias dos recursos para fomento tem muito pouco a ver com o que é mais caro ao periodismo científico brasileiro: o avanço e a consolidação do conhecimento científico ((FNEPCEF, 2019, p. 5).

Por fim, pensamos que, diante desses mecanismos de capturas e o exercício das resistências possíveis, a avaliação funciona eficientemente como um dispositivo da governamentalidade, na medida em que ela regula o funcionamento do ambiente, expressando concretamente a racionalidade neoliberal que está operando, racionalidade associada à ideia do “mercado da pós-graduação”. Por outro lado, consideramos que a implementação do qualis único só vem a reforçar a colonização biopolítica, toda vez que o deslocamento da área para o Colégio da vida mantém a ideia de controle do corpo através do modelo hegemônico das Ciências Naturais.

6 O PROCESSO DE ADESAO À OCDE E A PROLIFERAÇÃO DE REFORMAS NO CONTEXTO COLOMBIANO

Na atualidade, e mesmo que a tendência da alocação da Educação Física nas Ciências da Saúde pelas agências de fomento manifeste uma certa similitude com respeito ao Brasil, o contexto colombiano oferece algumas nuances específicas relacionadas com o desenvolvimento econômico, social e político de um país em permanente estado de conflito social e político.

Para Cifuentes e Camargo (2016), nos últimos 25 anos tem-se promovido uma proliferação de leis e decretos educacionais após a proclamação da “*Constitución Política de 1991*” (COLÔMBIA, 1991), que tentou superar muitos anos de disputas bi-partidaristas entre partidos liberais e conservadores. Posterior a essa implementação, tem emergido no campo educacional a “*Ley 115 de Febrero 8 de 1994*” (COLÔMBIA, 1994), através da qual se regulamenta a educação básica e o ensino médio no país. No nível Universitário, a “*Ley 30 de 1992*” estabelece, entre outras, o “*Sistema Nacional de Acreditación*” (SNA), entidade do Estado que avalia os programas de formação nos níveis de graduação e pós-graduação, e o “*Sistema de Universidades Estatales*”, regulamentadas pelo “*Consejo Nacional de Educación Superior*” (CESU).

Dessa forma, para os autores supracitados, desde os anos 90 as políticas educacionais colombianas têm sido alinhadas às políticas mundiais da economia do mercado, impulsionadas pelos organismos multilaterais internacionais, fato que explicaria essa excessiva proliferação de reformas durante as últimas décadas.

Para Martínez (2014), desde o governo do presidente Virgilio Barco (1986-1990), que foi o antigo diretor executivo do Banco Mundial, começou o processo de desmantelamento do estado de bem-estar social através de uma série de reformas econômicas que possibilitaram o ingresso do país nos mercados internacionais. Essa série de reformas seriam aprofundadas no governo de César Gaviria Trujillo (1990-1994), através da “*apertura económica*”, que incluiu um pacote de políticas de privatização, liberalização e desregulamentação. Originou-se, dessa forma, no país, uma série de contradições, a exemplo do excessivo desemprego e o fechamento das indústrias nacionais, perante a impossibilidade do país de competir no mercado internacional.

Para Blanco, Duarte e Aragón (2017), o projeto de “*Plano de apertura económica*” inserido no projeto abertura econômica, de Gaviria, serviu como balizador da implementação de uma série de reformas, leis e decretos, ao lado da promulgação da nova constituição no ano 91, baseadas em uma forma de educação já não assumida como direito, pelo contrário, ao

serviço da oferta e a demanda. Os governos posteriores de Ernesto Samper Pizano (1994-1998), Andrés Pastrana Arango (1998-2002), Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) e Juan Manuel Santos (2010-2018) continuaram com planos setoriais e políticas públicas alinhadas às políticas de ajuste estrutural e modernização neoliberal.

6.1 Colômbia no clube da OCDE

Essa proliferação de reformas perante ao estabelecimento da constituição do ano de 91 tem se acentuado nos últimos anos, especialmente durante o governo Santos, robustecida pelas políticas alinhadas à atual globalização. Em 9 de maio de 2013, na reunião do Conselho de Ministros da OCDE, foi aprovada a abertura das discussões sobre o acesso da Colômbia, junto com a Letônia nesse órgão. Em 19 de setembro deste ano, foram estabelecidas as condições da adesão, através do “Roteiro de Adesão da Colômbia à Convenção da OCDE”. A intenção do governo era transformar a percepção internacional do Estado colombiano, deixando de ser visto como um Estado falido, para ser interpretado como um legítimo parceiro comercial (CASTRO, GONZALEZ, 2015).

A par das recomendações de boas práticas em diferentes áreas como economia, saúde, agricultura, inovação e sistema previdenciário, a educação tem vindo a ocupar um papel central no discurso da OCDE em livros, capítulos de livros, brochuras, eventos acadêmicos, entre outros. Em buscas na livraria digital da OCDE, encontramos pelo menos 60 referências do tópico “Educação”, algumas delas no nível da Educação Básica e algumas poucas na Educação Universitária, o que demonstra a sua função estratégica no seio do conjunto de diagnósticos e recomendações.

Foi em 2002 que essas produções acadêmicas, em sua maioria legitimadas pela academia, começaram a proliferar nas searas educacionais. Esse movimento coincidiu com o lançamento de esforços para posicionar o país como um aliado internacional, não apenas no que diz respeito à segurança, mas também em assuntos relevantes para a agenda de desenvolvimento. A adesão à OCDE foi a prioridade da política externa do governo de Juan Manuel Santos durante dois períodos (2010-2018), mas também o envolvimento com outros organismos como a Unasul, CAN, Celac, Projeto Mesoamérica, Aliança do Pacífico e Parceria Transpacífico (TPP) (GEHRING, CUERVO, 2015).

As recomendações da OCDE têm a ver principalmente com a garantia de educação de qualidade para todos, tendo em vista o mercado de trabalho. Por exemplo, sugere-se nos diferentes documentos a introdução de um 12º ano de escolaridade, que possibilite uma melhor

conexão entre o ensino secundário e o ensino superior. Também se recomenda a expansão da educação a distância, programas técnicos profissionais e tecnólogos (GEHRING, CORVO, 2015).

Quadro 7 – Produções acadêmicas da OCDE sobre aspectos educacionais em relação à Colômbia

Título do documento	Ano
Higher Education in Regional and City Development: Antioquia, Colombia	(2012)
Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Colombia	(2012)
Financing of tertiary education in Colombia	(2012)
Internationalisation of the Colombian tertiary education system	(2013)
Quality and relevance of tertiary education in Colombia	(2013)
Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Colombia	(2013)
Financiamiento de la educación superior en Colombia	(2013)
Colombia and its education system	(2016)
Early childhood education and care in Colombia	(2016)
Primary and lower secondary education in Colombia	(2016)
Tertiary education in Colombia	(2016)
Upper secondary education in Colombia	(2016)
Education in Colombia	(2016)
Public spending in education and student's performance in Colombia	(2018)
OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018	(2018)
School education in Colombia	(2018)
The provision of school education in Colombia	(2018)
The funding of school education in Colombia	(2018)
The development of the teaching profession in Colombia	(2018)

Fonte: Elaboração própria.

Nos últimos anos tem ingressado, na produção discursiva, temas como a formação em competências socioemocionais, discutida em capítulos anteriores na análise do caso brasileiro.

Junto com a experiência mundial do *Homeschooling* (Educação escolar em casa), que faz seu ingresso no contexto das recomendações da OCDE para o país, essas competências começam a se constituir como um eixo importante na hora de formular as políticas educacionais no país:

Quadro 8 – Tendências na produção discursiva da OCDE durante e após a pandemia COVID

Título do documento	Ano
Selected indicators of education resilience in Colombia: Self-reports of students, teachers or principals by percentage	(2021)
Survey on Social and Emotional Skills (SSES): Bogotá (Colombia)	(2022)
Survey on Social and Emotional Skills (SSES): Manizales (Colombia)	(2022)
Colombia: Learning at home	(2022)

Fonte: Elaboração própria.

Porém, no interior desse conjunto de produções, talvez seja o documento “*Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*” (OCDE, 2016) que mais análises tem fornecido durante o processo de adesão. Segundo o “Observatório Latinoamericano de políticas educativas” (2019), esse tipo de relatório pauta-se pelo desenho de orçamentos educacionais, avaliação de professores, abertura da participação de atores privados, promoção de reformas especialmente do ensino médio no intuito de alinhá-los às necessidades do mercado de trabalho e à gestão da informação para a tomada de decisões com base em resultados avaliativos. Todos esses eixos são questões-chave na hora de promover, nos países, transformações neoliberais, dando ênfase na substituição de políticas públicas universais por políticas direcionadas (OLPE, 2019).

Dessa forma, o citado relatório refere constantemente a necessidade de estabelecer reformas estruturais dos diferentes níveis de ensino, indo desde a educação infantil até a educação superior. Para legitimar essas necessidades de reforma, a agência apela à pesquisa comparativa internacional como principal instrumento técnico:

Como a Colômbia pode melhorar a qualidade e a equidade de seu sistema educacional, ao mesmo tempo em que aborda suas questões de eficiência? Apesar de ter transformado significativamente seu sistema educacional nas últimas duas décadas, a Colômbia enfrenta dois desafios críticos: altos níveis de desigualdade desde os primeiros anos de educação e um baixo nível de qualidade no sistema educacional. Este relatório avalia as políticas e práticas da Colômbia, em comparação com as melhores propostas em educação e as competências educacionais dos países membros da OCDE. Da mesma forma, analisa as maiores fortalezas do sistema educacional, bem como os desafios que enfrenta, desde a educação inicial e a atenção integral à primeira infância até o ensino superior. Com

base em observações baseadas em pesquisas internacionais, este relatório faz recomendações sobre como a Colômbia pode melhorar a qualidade e a igualdade de seu sistema educacional, a fim de atingir sua meta de ser o país “mais bem educado” da América Latina até o ano de 2025 (OCDE, 2016, p. 1).

Fica evidente, no documento, a influência do setor privado e agrupações de empresários com interesses focados na educação. No caso colombiano, trata-se do grupo “*Empresarios por la educación Colombia*” (ExE), que tem organizado, em aliança com o Ministério de Educação Colombiano (MEN), um conjunto de atividades de formação de competências para os gestores educacionais:

Em 2010, o setor empresarial uniu esforços com o Ministério da Educação Nacional e acadêmicos para criar um programa inovador: Reitores Líderes Transformadores, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências de liderança nas instituições públicas de ensino. O programa esclarece as competências que os diretores de ensino de faculdades e escolas precisam para desempenhar com sucesso suas funções administrativas e cumprir suas responsabilidades com a comunidade, e tem como foco os diretores de ensino e as equipes de liderança. Como parte do programa, os diretores de ensino das escolas e faculdades participam de quatro cursos intensivos durante 10 meses, totalizando 40 horas de treinamento por semana e 160 no total (p. 188)

Esse grupo pertence a REDUCA, junto com o movimento “Todos pela Educação”, do Brasil e mais 13 organizações da Argentina, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana e Uruguay. Ainda, atuam junto com a “*Fundación SUR*” e o BID, tendo como instrumento técnico essencial as provas PISA, que justificam suas intervenções nos países. Por outro lado, através da produção de documentos e boletins informativos, a rede consegue explicitar alguns dos seus interesses filantrópicos no campo educacional.

Para exemplificar o exposto acima, no documento “*Aprender es más. Hacer realidad el derecho a la educación en América Latina*” (SURA, REDUCA, 2018), a argumentação conceitual pauta-se pelo direito de aprender, tendo como foco que o aluno precisa de conhecimentos que estão para além das fronteiras da escola. Dessa forma, corrobora-se a influência da discursividade internacional elencada pelos organismos multilaterais, que troca muito sutilmente conceitos democráticos como o direito à educação por uma concepção de educação utilitarista e ao serviço do mercado de trabalho:

(...) a visão de qualidade educacional evoluiu para colocar a aprendizagem no centro: o direito à educação é o direito de aprender e isso transcende a escola. Não é suficiente, então, matricular e frequentar a escola, se isso não se traduz em aprendizagem relevante e compatível com o contexto atual. Requer a aquisição de

conhecimentos acadêmicos e cognitivos, socioemocionais e habilidades para o século XXI (SURA-REDUCA, 2018, p. 12).

Essa articulação entre o estado, fundações privadas e organismos multilaterais tem estabelecido o consenso da urgente necessidade de promover reformas educacionais como estratégia para introduzir aos poucos a discursividade gerencialista baseada na formação de competências e habilidades.

Na análise do documento da OCDE sobre a Colômbia, encontramos como traço característico uma montagem que emprega o já desenvolvido dispositivo de avaliação, testado suficientemente em outras experiências internacionais à luz das pesquisas das instituições multilaterais, e comandado pelo imperativo de eficácia econômica. No entrecruzamento da escola e do mercado, o dispositivo esboçado pela OCDE explicita a necessidade de reformas políticas que possibilitem uma intervenção de tipo ambiental em pelo menos três dimensões-chave da escola eficaz: a necessidade de elaboração de um currículo comum, a vinculação da educação com o mercado laboral e o desenvolvimento das competências socioemocionais.

6.2 A escola eficaz ou eficiente

A avaliação se constitui na peça-chave que organiza e estrutura o conjunto de diagnósticos e recomendações a serem implementados nas reformas políticas. Para Sanabria, Perez y Riascos (2020), cria-se uma ambivalência no sentido outorgado a avaliação nos países alinhados às diretrizes multilaterais, relacionada com a noção de qualidade:

Por um lado, e segundo a “*Oficina Regional de Educación*” da UNESCO para América Latina e o Caribe, esse processo é pensado como um mecanismo que contribui para o indivíduo se “desenvolver plenamente como tal, pois graças a ele cresce e se fortalece como pessoa e como espécie que contribui para o desenvolvimento da sociedade, transmitindo e compartilhando seus valores e cultura” (UNESCO, 2008, p. 10). Por outro lado, essa noção de qualidade é associada aos processos que a materializam nas aulas, sendo concebida como “sinônimo de eficácia e eficiência que permitem a formulação de políticas para o seu aperfeiçoamento, realizando uma avaliação atempada a todos os níveis” (p. 239).

Esse aspecto do mensurável se faz presente no documento através da implementação de análises quantitativas, baseadas em experiências de sucesso em outros países do continente, e que contemplam algumas variáveis associadas ao aprendizado eficaz dos alunos. Vejamos:

Em 2015, a Colômbia introduziu o Índice Sintético de Qualidade Educacional (ISCE), um índice multidimensional de qualidade escolar que se baseia na experiência bem-sucedida do “Índice de Qualidade da Educação Básica no Brasil”. O ISCE leva em consideração o desempenho dos alunos nos testes nacionais, o progresso, medido em termos de redução na porcentagem de alunos no nível de baixo desempenho, repetência e fatores relacionados ao ambiente escolar (p. 153)

Esses instrumentos técnicos cumprem a função de reduzir as múltiplas variáveis associadas à complexidade da aprendizagem escolar. Para os organismos multilaterais, o mais importante são as variáveis específicas que contemplam as aquisições dos alunos, o desenvolvimento das suas carreiras escolares, a inserção no mercado laboral e o nível de salário (LAVAL, 2004). Em países como Colômbia, opera um sofisticado mecanismo de regulação e vigilância constante e permanente sobre as despesas públicas que a escola recebe. Esse mecanismo é composto por instrumentos como índices e provas internacionais, que, articuladas com as provas nacionais, garantem a efetividade do ensino.

Essa visão mercantilista da avaliação já vinha se posicionando no seio de uma série de reformas no país, através do decreto “230 de 2002” (COLOMBIA, 2002), que regulamentou a avaliação interna e impulsionou a “promoção automática” dos alunos, segundo critérios mais econômicos do que acadêmicos e pedagógicos (BLANCO, DUARTE, ARAGÓN, 2017).

Dessa forma, já não se trata de uma escola eficaz, historicamente concebida para a formação intelectual e a transmissão dos saberes formalizados e legitimados culturalmente. Para Laval (2004), através da introdução do jargão economicista estruturado pelos experts (“eficácia”, e que os economistas chamam de “eficiência”), procura-se a maximização dos resultados quantitativos avaliados com precisão através de provas e testes, utilizando da forma mais rentável possível os recursos financeiros, tanto públicos quanto privados:

A concepção de eficácia que se impôs progressivamente na educação, como foi visto para o caso americano, considera que a eficácia é sempre mensurável, que ela pode ser relacionada a dispositivos, a métodos e técnicas inteiramente definidas, padronizadas e reproduzíveis em grande escala, com a condição, todavia, de uma "formação", de uma "profissionalização", de uma "avaliação" de um controle dos agentes de execução, no caso os professores. Essa concepção supõe, igualmente, a construção de aparelhos de medida, de teste e de comparação dos resultados da atividade pedagógica. Em outros termos, ela é inseparável de uma burocratização da pedagogia (LAVAL, 2004, p. 207, grifos do autor).

Para Didier (2019), desde o governo de Ronald Reagan nos Estados Unidos, disseminou-se nos países de América Latina a doutrina neoliberal, pelas diretrizes dos órgãos internacionais de financiamento de dívidas. Ao lado de intenções privatistas e de terceirização,

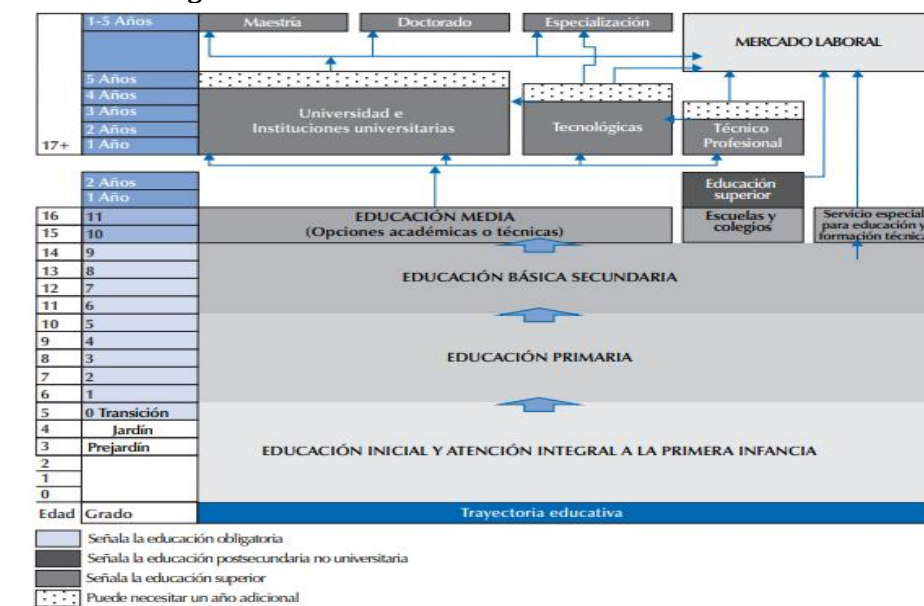
foram introduzidas noções de qualidade, eficácia e competitividade. Dessa forma, a dupla de eficácia e eficiência produz efeitos redutores no processo educativo:

Com uma ênfase crescente na qualidade da educação, a Colômbia introduziu instrumentos para medir o desempenho das escolas em termos de resultados de aprendizagem, bem como para fortalecer avaliações internas e processos de melhoria da escola. Para o sistema de avaliação externa das escolas são considerados como eixos principais os testes de conhecimento padronizado. No caso de anos de escolaridade obrigatória, esses testes consistem em uma avaliação padronizada dos alunos 3º, 5º e 9º anos, enquanto se considera uma proposta para também avaliar o sétimo ano. Os testes avaliam as competências em habilidades de Matemática, Linguagem, Ciências e Cidadania nos anos 5º e 9º, e alfabetização financeira no 9º ano. O Instituto Colombiano de Avaliação da Qualidade de Educação (ICFES), é responsável pela concepção e aplicação destes testes e fez melhorias consideráveis nas provas SABER nos últimos anos. Em 2009, os testes SABER para os anos 5 e 9 foram reestruturados para poder estabelecer comparações anuais. Entre 2010 e 2014, a frequência e o escopo dos testes SABER para os graus 5 e 9 foram modificados; agora são realizados anualmente em todas as escolas, em vez de apenas alguns (OCDE, 2016, p. 152-153).

Essa articulação entre provas nacionais e testes internacionais já vinha se estabelecendo desde a década de 2000 no país, constituindo-se na estratégia mais importante para alinhar o país à discursividade gerencialista das competências. Para além da primeira participação das provas PISA em 2006, algumas outras provas foram aplicadas aos alunos colombianos: “*Trends in International Mathematics and Science Study*” (TIMSS), em 1995; “*Primer Estudio Internacional Comparativo del LLECE*”, em 1997; “*Estudio Internacional de Cívica*”, da IEA, em 1999, e no “*Progress in International Reading Literacy Study*” (PIRLS), em 2001 (SANABRIA, PEREZ, RIASCOS, 2020).

A estrutura acadêmica colombiana compreende os ciclos do ensino fundamental básico, do primeiro ao quinto ano, e o ensino médio básico, do sexto ao nono ano. Finalmente, conclui com dois anos de ensino médio. O relatório da OCDE inclui um gráfico que ilustra esse sistema:

Figura 7 – Estrutura do sistema educativo colombiano



Fonte: OCDE (2016).

Nos níveis dos anos 3, 5, 9 são implementadas, nas instituições públicas e privadas, as provas SABER²⁶, pelo “*Instituto Colombiano para la evaluación de la educación*” (ICFES), avaliando competências em matemáticas e linguagem, de todos os anos incluídos no sistema avaliativo, e competências cidadãs e na área de Ciências Naturais, nos anos 5º, 7º e 9º. Alunos do último ano do calendário escolar A e B, participam das Provas Saber 11º, anteriormente conhecidas como provas ICFES, uma dependência do “*Servicio Nacional de pruebas*” (SNP). (SANABRIA, PEREZ, RIASCOS, 2020).

Como era esperado, desde o início da implementação das provas PISA, em 2006, a Colômbia tem apresentado resultados muito baixos em comparação com outros países membros do clube. No âmago dessa mensuração, a OCDE consegue explicar esse desempenho através da já existente articulação entre testes internacionais e as provas nacionais: há coerência entre o fraco desempenho interno em comparação com o externo:

A qualidade está melhorando, mas a maioria dos alunos têm competências básicas insuficientes quando terminam os seus estudos. As provas PISA testam o que os alunos sabem e o que podem fazer com o que sabem. A Colômbia participou desses testes desde 2006. Os resultados sugerem que a compreensão leitora dos alunos melhorou desde os primeiros ciclos de avaliação até o presente, mas ainda

²⁶ Para o ministério de educação colombiano, os testes SABER são avaliações aplicadas periodicamente para acompanhar o desenvolvimento de competências básicas em alunos da educação básica: “Os resultados dessas avaliações e a análise dos fatores associados que afetam o desempenho dos alunos, permitem que os estabelecimentos de ensino, as secretarias de educação, o Ministério da Educação Nacional e a sociedade em geral identifiquem as competências, habilidades e valores que os colombianos, os alunos se desenvolvem ao longo de sua trajetória escolar, independentemente de sua origem, condições sociais, econômicas e culturais, com as quais podem ser definidos planos de melhoria em seus respectivos campos de atuação”. Disponível em: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-244735.html>.

é baixo em relação à média da OCDE e com outros países latino-americanos (...) em matemática, os alunos colombianos de 15 anos estão, em média, mais de três anos atrasados (118 pontos) em relação aos seus pares nos países membros da OCDE. O Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (TERCE) que avalia as habilidades de matemática, ciências e escrita dos alunos Estudantes latino-americanos nas séries 3 e 6 mostra que os alunos colombianos começam a ficar para trás em relação aos países vizinhos à medida que Chile, Costa Rica e México, nos primeiros anos de ensino. Testes nacionais SABER no 9º ano (teoricamente aos 14 anos) e 11º ano (aos 16 anos) também mostram níveis globais baixos, com tendências negativas nas pontuações de leitura e matemática em algumas séries e anos (OCDE, 2016, p. 32).

Esses desempenhos ruins aumentaram a pressão sobre os governos, de modo que as mudanças não demoraram a chegar. Uma melhor adaptação dos testes nacionais à estrutura internacional tem sido realizada com grande urgência e suporia uma melhora nos desempenhos. Porém, a OCDE aconselha promover outras transformações na estrutura educacional.

Dessa forma, tem sido identificada pelos experts da OCDE outra variável que vem afetando o desempenho dos alunos: a ausência de um currículo comum:

Em 2014, a estrutura do teste SABER 11 foi modificada para que seus resultados pudessem ser comparáveis com outras avaliações nacionais (SABER 3, 5, 9 e 11 e SABER PRO). O número de disciplinas foi reduzido de oito para cinco, incluindo: leitura crítica, matemática, ciências naturais, ciências sociais e cívicas e inglês; além disso, questões abertas foram incluídas pela primeira vez. Devido à falta de um currículo nacional e ao grande risco para os alunos, a estrutura e a abordagem do teste SABER 11 têm uma influência importante sobre o que é ensinado nas escolas secundárias na Colômbia (OCDE, 2016, p. 224).

Essa discursividade começou a circular de maneira importante na mídia. Em entrevista ao journal “*Semana*”²⁷, Andreas Schleicher, Diretor de Educação da “Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico” faz ênfase na necessidade da standardização da educação colombiana para resolver um sistema educacional que até então privilegia uma educação de “reprodução de conteúdo”:

Acho que é uma meta de longo prazo muito importante para o país. Atualmente o sistema educacional está muito fragmentado, muito atomizado e muito localizado para ter qualidade suficiente. A parte complicada é encontrar um equilíbrio. Não seria ideal ter um sistema excessivamente prescritivo onde cada professor é dito o que fazer. A Colômbia é um país muito diversificado e é necessário ter um currículo que responda a essa variedade e que ao mesmo tempo seja um guia educacional. Na verdade, acho que, mais do que um currículo, a Colômbia precisa de uma estrutura educacional muito clara sobre o que são boas práticas de ensino e o que é uma boa experiência de aprendizagem (SEMANA, 2018).

²⁷ A entrevista foi publicada no site do jornal em 19/7/2018. Disponível em: <https://www.semana.com/educacion/articulo/que-dice-la-ocde-sobre-la-educacion-en-colombia/575903/>.

Desde 2006, ano da primeira implementação dos programas do PISA, a OCDE tem diagnosticado como dificuldades para o aumento do desempenho a falta de avaliações nacionais padronizadas, a autonomia das escolas e o padrão de horas semanais dedicadas às ciências. Esse diagnóstico é contrário à lei Colombiana, que estabelece um critério de autonomia no país, sendo o diretor das instituições escolares quem decide sobre os livros escolares, a oferta de aulas, alocação dos recursos e o estabelecimento dos conteúdos (ARDILA, 2015).

Desde 2015, um novo marco jurídico-político tem apontado posicionar a Colômbia como o país mais bem-educado da América Latina em 2025. Para isso, vem implementando-se o “Índice Sintético de Qualidade Educacional” (ISCE) nos diferentes níveis educativos. Esse índice trata-se de uma estratégia de acompanhamento realizado nas escolas em dias específicos, chamados de “*Dia E*”. Para García (2018), essa estratégia não cumpre uma função avaliativa, apenas de medição e comparação, estabelecendo mecanismos de pressão sobre as escolas que são definidas em torno de um número. Para a autora, ainda que essas estratégias não incluam a Educação Física, tem provocado mudanças e insinuado “efeitos na sua compreensão e na formação universitária de seus profissionais” (GARCIA, 2018, p. 491).

6.3 A padronização do currículo

Outro aspecto recorrente durante o relatório foi a recomendação em torno da necessidade de construir um currículo nacional. Ainda que nos últimos anos tenham sido criadas uma série de diretrizes curriculares por áreas de conhecimento, não existe no país um currículo nacional comum que possa estabelecer um enfoque geral orientado ao tipo da educação concebido pela articulação dos diversos atores:

Para melhorar os resultados da aprendizagem, o país, primeiro acima de tudo, é preciso estabelecer expectativas claras dos valores, conhecimentos e as competências que os alunos devem adquirir em cada etapa do ciclo educacional. A falta de uma estrutura curricular nacional para a educação básica e média dificultam tanto para os professores, como para as escolas e os alunos empurram seus esforços para padrões mais elevados (OCDE, 2016, p. 16).

Em 2015, o MEN lançou a iniciativa **Direitos Básicos de Aprendizagem** para informar professores e pais sobre as habilidades que as crianças devem adquirir nas áreas de matemática e linguagem em cada série. Alguns municípios e departamentos (por exemplo, Antioquia, Barranquilla, Bogotá, Envigado e Medellín) também desenvolveram suas próprias diretrizes sobre currículos escolares e professores. Na Colômbia, há um crescente debate sobre a necessidade de um currículo nacional mais claramente definido para orientar melhor as escolas e faculdades, respeitando a diversidade sociocultural do país (OCDE, 2016, p. 145-146).

Onde as crianças enfrentam barreiras à aprendizagem, por exemplo devido a ambientes de aprendizagem em casa inadequados ou inexistentes, e onde a equipe não tem habilidades e experiência suficientes, um currículo normativo pode oferecer melhor orientação e apoio para a aprendizagem precoce do que um currículo padrão. A Inglaterra (Reino Unido) fornece um exemplo de currículo bem definido para a primeira infância, com áreas temáticas e metas de desenvolvimento especificamente definidas, bem como expectativas de aprendizado no final da ECCE (OCDE, 2016, p. 103).

Para a OCDE, um currículo comum poderia ser a solução mais eficiente para enfrentar problemas de acesso, cobertura, estância e qualidade das aprendizagens. A justificativa desse estabelecimento orienta-se pelo sucesso que outros países membros do clube tem conseguido, ainda que seus contextos socioeconômicos e políticos sejam muito diferentes dos países da América Latina:

Da mesma forma, um currículo fornece uma estrutura para o desenvolvimento de outros aspectos-chave do ambiente de aprendizagem, como abordagens de ensino, livros didáticos e práticas de avaliação. Tendo em conta a falta de um currículo comum, as autoridades nacionais e locais podem ter muita dificuldade em desenvolver estes outros motores de aprendizagem. Um currículo fornece uma base fundamental para o desenvolvimento de livros didáticos e outros materiais de ensino e aprendizagem. A ausência de um currículo oficial poderia explicar por que apenas uma pequena parte das escolas e faculdades colombianas usa livros didáticos (...). Da mesma forma, um currículo pode ser uma ferramenta poderosa para ajudar a transformar os métodos tradicionais de ensino em uma abordagem mais centrada no aluno, que apoiaria melhor o aprendizado autônomo e outras competências do século XXI. Esta é uma das prioridades expressas na Colômbia, assim como em todos os países membros da OCDE que estão cientes da necessidade de se adaptar às mudanças econômicas e do mercado de trabalho (OCDE, 2016, p. 168)

Um aspecto importante que emerge da ideia do currículo comum é a necessária vinculação da educação com o mercado laboral. Fica muito evidente, ao longo do documento, a necessária formulação de políticas que promovam sistemas de ensino orientados pela apropriação de competências. Por exemplo, o documento assinala uma série de pesquisas realizadas com empresários e empregadores, que revelariam o tipo de competências necessárias, segundo eles, para obter sucesso no mercado de trabalho:

Pesquisas com empregadores (Banco Mundial) indicam que as habilidades mais procuradas no local de trabalho colombiano são fortes habilidades cognitivas básicas, juntamente com habilidades não cognitivas (pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação) e habilidades sociais e afetivas (perseverança, autocontrole e a capacidade de estabelecer bons relacionamentos com os outros) (OCDE, 2016, p. 237).

Um dos grandes pontos fortes da Colômbia é a população e a variedade de atores participando ativamente da educação. No entanto, para aproveitar essa pluralidade com o objetivo de melhorar as políticas e expandir a base de recursos técnicos e financeiros para a educação, esses atores poderiam fazer outras coisas. Por exemplo, será essencial fazer um grande esforço para conectar as escolas com instituições de ensino superior e empregadores a nível local, no intuito que o

ensino e o currículo promovam competências necessárias para o emprego e o crescimento (OCDE, 2016, p. 18).

Também, é reforçado o princípio, como aconteceu nos diagnósticos da OCDE no Brasil, que uma maior aquisição de diplomas acadêmicos retribui proporcionalmente aos indivíduos que consigam avançar nesse percurso de acumulação. Os dados estatísticos de taxa de emprego possibilitam não só legitimar essa premissa, mas também gerar um instrumento muito eficaz de comparação entre países membros da OCDE:

Dados de pesquisa domiciliar sugerem que os alunos que continuam seus estudos depois do ensino médio básico têm melhores salários e maior possibilidade de estar empregados na economia formal do que aqueles que não obtiveram um diploma do ensino médio. A remuneração do mercado de trabalho para o ensino superior é significativa, e tem permanecido constante apesar do número crescente de diplomados. No entanto, as recompensas do mercado de trabalho para a educação são limitadas, pela dimensão da economia informal e pelas deficiências de competências de muitos graduados. A diferença nas taxas de emprego para as pessoas entre 25 e 34 anos de idade na Colômbia que não concluíram o ensino médio (73%) e os que têm licenciatura ou ensino superior não universitário (76%) é pequeno; enquanto a diferença média do OCDE é de 18 pontos percentuais (OCDE, 2016, p. 33).

Porém, esse princípio meritocrático nem sempre funciona tal como apresentado nos dados. Em países como Colômbia, com desigualdades estruturais no acesso à educação, quanto maior o nível educacional, maior a taxa de evasão. O sistema educacional oferece cobertura para 71% dos jovens no ensino básico, mas esse número cai para apenas 40% no ensino médio (SANABRIA, PEREZ, RIASCOS, 2020).

6.4 Competências socioemocionais como fator chave para o sucesso na escola e na vida dos colombianos

Tanto para a educação infantil quanto no restante do processo educacional, faz-se necessário para a OCDE abordar o indivíduo com o “status de pessoa plena”, quer dizer, devem ser atendidas e garantidas uma gama completa de necessidades físicas, sociais, emocionais e cognitivas. Embora existam muitas alusões incipientes às competências socioemocionais no relatório, já são visíveis algumas recomendações específicas que contribuem para a gestão de um “ambiente seguro”:

Uma análise das práticas internacionais para promover competências socioemocionais sugere formas de fortalecer tais esforços. Em particular, estudantes, escolas e faculdades na Colômbia se beneficiariam se os professores fossem mais bem treinados sobre como motivar os adolescentes e melhorar suas

habilidades sociais e afetivas; se mais psicólogos e outros especialistas fossem contratados e houvesse maior articulação com os serviços sociais; e se fossem feitos esforços para envolver os alunos de forma proativa, gerenciando e criando um ambiente seguro e inclusivo em suas escolas e faculdades. Será importante que essas iniciativas sejam adotadas nas escolas e faculdades com ambientes mais complicados e sejam combinadas com medidas que busquem reduzir a segregação geral nos centros educacionais, o que representa um obstáculo para os alunos que buscam superar sua origem socioeconômica e melhorar suas perspectivas de vida (OCDE, 2016, p. 249).

Dado o número muito elevado de evasão escolar no país, é necessário fornecer o que a OCDE chama de “apoio integral” nas escolas, que consiste em uma série de serviços de orientação psicológica, financeira e profissional, que buscam motivar os jovens a permanecer no sistema de educação e formação.

Uma das especificidades da implementação das competências socioemocionais no interior da política educativa Colombiana foi a da sua legitimação perante o atual cenário de negociações de paz e pós-conflito²⁸. Através do “*Plan Nacional de Educación para la Paz y el Plan de Posconflicto*”, foram articulados uma série de esforços governamentais e parcerias público privadas, por exemplo, assinado entre o “*Departamento Nacional de Planeación*”²⁹ (DNP) e a empresa “Qualificar”, sob o nome de “*Consultorias*”. Um dos produtos dessa consultoria foi o documento “*Propuesta metodológica y operativa para la estrategia de implementación de habilidades socioemocionales en la educación media*”, publicado em 2017, que visou construir a proposta metodológica para a implementação das competências transversais na educação média (DNP, 2017).

A proposta, que contou com a participação do Banco Mundial e o MEN, descreve uma longa discussão em torno das competências socioemocionais e as múltiplas abordagens que a situam como um dos eixos do processo educacional. Porém, essas competências são concebidas como:

o conjunto de comportamentos de conteúdo emocional e social transferível para diferentes contextos e situações que proporcionam qualidade e eficiência no desenvolvimento profissional da pessoa que os possui” (DNP, 2017, p. 6).

²⁸ Os acordos de paz entre o governo colombiano de Juan Manuel Santos e as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC-EP) foram desenvolvidos de 4 de setembro de 2012 até sua assinatura em 24 de setembro de 2016, que pôs fim a um dos mais antigos conflitos armados do continente.

²⁹ Para Alvarez (2006) o DNP faz parte da tríade da direção da economia nacional (planejamento, orçamento e regimes de banco central) junto com o “Consejo Nacional de Política Económica y Social” (Conpes), o “Ministerio de Hacienda y Crédito Público” e a “Junta directiva del Banco de la República”. Essa tríade foi constituída para o desenho, a concepção e implementação da política neoliberal no país. Na direção dessas instituições encontra-se a mais seleta tecnocracia Colombiana, que, juntamente com o exército de conselheiros e consultores, diretores e membros de guildas econômicas e grupos econômicos, think tanks privados, centros de pesquisa e acadêmicos universitários universidades privadas e algumas públicas articulam as políticas as diretrizes das agências transnacionais.

a capacidade da pessoa para lidar com os problemas da vida cotidiana, tomar decisões, desenvolver com eles uma cidadania crítica e responsável problemas sociais (DNP, 2017, p. 62).

Uma das estratégias para a elaboração conceitual do relatório tem sido adotar pesquisas desenvolvidas pela OCDE. Essas pesquisas têm indagado ao mundo empresarial pelas competências necessárias para o sucesso no mercado de trabalho, sendo os resultados utilizados para a fundamentação da proposta metodológica:

Para consulta com um amplo grupo de empresários da Argentina, Brasil e Chile foram considerados habilidades socioemocionais: estratégias metacognitivas (ou habilidade em planejamento de tarefas), medidas de autoeficácia (percepção sobre a própria capacidade de atingir metas) e habilidades sociais (relacionamento com terceiros), encontrando uma correlação entre estes e o desempenho no trabalho (DNP, 2017, p. 16).

É no interior dessas articulações que o conceito de competência contribui com uma estratégia de individualização, perseguida pelas políticas de gestão de recursos humanos e que traduz um princípio do mercado laboral atual: o empregador não adquire um serviço produtor com uma duração definida nem uma qualificação reconhecida no seio de um quadro coletivo, característica do antigo modelo fordista. Pelo contrário, esse empregador compra um capital humano, ou seja, uma personalidade global que comporta uma série de características que são, entre outras, uma qualificação profissional *stricto sensu*, uma capacidade de adaptação à dinâmica da empresa flexível, uma determinada inclinação a inovação e ao risco (LAVAL, 2004).

Outra estratégia descrita no documento tem a ver com a análise que tem desenvolvido a OCDE sobre sistemas educacionais e experiências em mais de 35 países no mundo. Os resultados desses estudos fornecem “quadros de referência para as competências cognitivas, sociais e emocionais”, que têm obtido grande sucesso e servem como padrão para a elaboração de políticas públicas. Um fato interessante desses resultados é que a Educação Física, relacionada com a saúde, é o curso mais utilizado nos currículos dos países para desenvolver as competências socioemocionais, ao lado da Educação cívica e cidadã, a moral e religião:

A análise da OCDE encontra mais explicitamente nos currículos a referência às competências socioemocionais, relacionadas às três categorias que propõe, principalmente nas disciplinas de Educação Física e Saúde, Educação cívica e cidadã, bem como moral/religião. Em alguns casos são introduzidos em disciplinas de Ciências Sociais ou em aconselhamento escolar, como é o caso na Irlanda, e em outras disciplinas foram criadas estratégias diferenciadas para lidar com elas (DNP, 2017, p. 21).

No interior dessa discursividade socioemocional, a Educação Física é uma matéria fundamental, pois contribui para o livre desenvolvimento da personalidade, o fortalecimento da dimensão socioafetiva, o autocontrole, a capacidade empreendedora, a capacidade de expressar pensamentos e opiniões para o desenvolvimento de habilidades intelectuais, sociais e a comunicação, entre outras habilidades. No final desse documento, no ANEXO 1, é explicitado para cada um dos países incluídos no estudo uma caracterização das competências abordadas no currículo.

No final do documento é apresentada a proposta de estratégia de implementação de competências socioemocionais no ensino secundário. Para isso, é mostrado o conceito de competência socioemocional e os referentes conceituais que o justificam, bem como as competências selecionadas na mesa de trabalho Ministério da Educação Nacional-MEN, o DNP e o Banco Mundial, adaptando a proposta do Programa “*Paso a Paso*” implementado no Peru, que serviu como referente de elaboração dos anos 8º, 9º, 10º e 11º. Trata-se de seis competências gerais e 18 específicas a serem distribuídas ao longo dos graus (DNP, 2017).

Quadro 9 – Exemplo do modelo de competências socioemocionais para a Educação média

Competências gerais	Competências específicas
Autoconsciência Conhecer, compreender e confiar em nós mesmos	Autoconceito o que pensamos de nós mesmos
	Autoeficácia Confiança em nossa capacidade de atingir metas e lidar com situações difíceis ou desafiadoras
	Consciência emocional Saber como estamos nos sentindo e por que
Autorregulação Lidar com eficácia nossas emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes situações	Gerenciando emoções Regular nossas emoções em harmonia com nossos objetivos Gratificação adiada Desistir da gratificação imediata por um meta ou objetivo mais importante e/ou valorizado Tolerância à frustração Enfrentar as dificuldades sem ser oprimido por raiva ou decepção
Consciência social Compreender os sentimentos, necessidades e preocupações dos demais	Perspectiva tomada Compreender uma situação de vários pontos de vista visualizar Empatia É a capacidade de sentir algo semelhante ao que pode estar sentindo outra pessoa em um determinada situação Comportamento pró-social Ações voluntárias para beneficiar os outros

Fonte: *Departamento Nacional de Planeación* (Colômbia).

Perante essa sofisticada articulação de atores e estratégias governamentais para influenciar a política educacional, convém agora situar como a Educação Física, como área de conhecimento curricular, vem se inserindo no interior desse aparato de subjetivação contemporâneo, que segue as lógicas dos diagnósticos e as recomendações elaborados pelos organismos multilaterais.

7 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA COLÔMBIA. DA PSICOMOTRICIDADE PARA AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Como vimos na análise dos documentos produzidos internacionalmente pela OCDE e traduzidos para o país pelo DNP e o MEN, toda essa articulação estratégica de diagnósticos, relatórios, eventos e projetos de reforma, demonstra a entrada vertiginosa da retórica gerencialista e neoliberal na Educação. Nos estudos internacionais que têm fundamentado as propostas de reforma, a Educação Física não está isolada dessa engrenagem constituída pelos atores que disputam a influência decisória no campo educacional.

Desde a promulgação da atual constituição em 1991, a área tem vivenciado uma explosão de reformas através de leis e decretos que têm esboçado sua função pedagógica e social no campo escolar. Ali, a Educação Física é reconhecida como uma prática social que favorece a formação do cidadão e como uma prática educativa que permite uma formação integral. Por outro lado, na “*Lei Geral de Educação*”, em 1994, a área adquire seu caráter obrigatório e fundamental para atingir os objetivos da educação. Especificamente no artigo 23 ela é considerada como uma área obrigatória e fundamental na Educação Básica, junto com outras nove áreas (*Ciências Naturais e Educação Ambiental; Ciências Sociais; História, Geografia, Constituição Política e Democracia; Educação Artística; Educação Ética e valores humanos; Educação religiosa; Humanidades; Língua castelhana e idiomas extranjeros; Matemáticas, Tecnología e Informática*) (COLOMBIA, 1994).

O processo de ingresso do país na OCDE coincidiu com outra série de reformas nos últimos anos, que influenciaram diretamente a área. Para Zuluaga, Iaochite e de Souza (2015), um pacote de normas tem alinhado a educação aos princípios do neoliberalismo e da globalização: “*Decreto-Lei 3012/1997*” e “*Decreto Regulamentar 272/1998*”, que estabelecem os “Núcleos de Conhecimento Pedagógico”; o “*Decreto 1278/2002*”, que definiu o “Estatuto da Profissionalização Docente”, o “*Decreto 2566/2003*” e a “*Resolução nº 1036/2004*”, que definiram as características mínimas de qualidade, oferta e desenvolvimento de cursos acadêmicos no Ensino Superior.

Por outro lado, e ainda que diretrizes da OCDE, com o estabelecimento de um currículo comum, não tenham sido ainda efetivadas, algumas propostas normativas para a área, como os “*Lineamientos Curriculares para la Educación Física*” (COLOMBIA, 1994) e o “*Documento nº 15. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*” (COLOMBIA, 2010) apresentam tentativas de padronização da área com vista ao seu enquadramento nos princípios tecnocráticos da modernidade (GIL, 2021).

Dessa forma, no seio de quase três décadas, podemos perguntar: como a Educação Física vem se constituído perante esse campo de tensões e interesses mercadológicos que vigoram nas últimas reformas educacionais neoliberais na Colômbia?

7.1 A construção acadêmica da área

A Educação Física Colombiana tem passado, ao longo da sua história, por uma série de sucessos históricos relacionados com fenômenos políticos e sociais mais amplos, em um país que se encontra em permanente conflito armado. No decorrer do processo de ingresso desse país na OCDE, o quadro de reformas políticas estabelecido apresenta uma singularidade em torno da constituição do campo acadêmico da área e seu valor como área de conhecimento estabelecida pela constituição.

Convém dessa forma, situar uma série de eventos, em aparência dispersos, mas que se articulam através de diferentes dispositivos, possibilitando o ingresso da Educação Física nos cálculos de poder e saber contemporâneos. Dessa forma, perguntamos: como vem sendo concebida a Educação Física perante o processo de adesão do país ao clube da OCDE e através de quais mecanismos e estratégias isso vem sendo efetivado?

Algumas pesquisas de cunho histórico têm procurado analisar e problematizar os processos de transformação do campo acadêmico no país. Em torno dessa demarcação, podemos situar algumas configurações, que entendemos aqui, para além de uma demarcação temporal e causal, como o acontecimento da entrada em cena de forças que, nos últimos 40 anos, parecem ter alinhado a Educação Física colombiana ao discurso da globalização.

Uma primeira configuração tem a ver, em meados da década de 60 e começo da 70, com períodos de forte agitação política e social. Inspirados pelos movimentos globais, como maio de 68, esses movimentos eram conduzidos pelos estudantes, muitos deles pertencentes à Educação Física. Discursos vindos do Marxismo possibilitaram a elaboração de uma perspectiva revolucionária, que questionava a função social da área e seu forte alinhamento ao esportivismo (EUSSE, BRATCH. DE ALMEIDA, 2020). Simultaneamente, deu-se a emergência dos primeiros programas de formação universitária, influenciados por uma forte tendência esportivista que tinha como alvo o desenvolvimento de um corpo compreendido como instrumento de rendimento (EUSSE, DE ALMEIDA, 2022).

Uma segunda configuração encontra-se influenciada pelo forte relacionamento com perspectivas acadêmicas e políticas de países como Cuba e Alemanha. Especificamente, através do “*Convênio Colombo-Alemán*”, assinado com a “*Escola superior de esportes de Colônia*”,

deu-se ingresso ao processo de “esportivização” e “cientificação”³⁰ da Educação Física. Porém, esse movimento possibilitou uma série de críticas de muitos professores alemães a esse fenômeno, que defendiam uma perspectiva mais pedagógica e humanista (EUSSE, DE ALMEIDA, BRACHT, 2021).

No caso de Cuba, foram realizados intercâmbios com a “*Universidad Ciencias de la Cultura Física y el Deporte Manuel Fajardo*” (UCCFD), trazendo para o país conceitos, literatura e uma forte influência vinda do espírito da revolução cubana, que alimentou diversas mobilizações de resistência e revolução social. Contudo, a Educação Física predominante na ilha, naquela época, era em sua maioria de viés militarista. Por outro lado, o conceito de Cultura Física representou uma grande contribuição para discutir, entre outros aspectos, o horizonte epistemológico da área.

Uma terceira configuração está representada pelas lutas político-ideológicas na década de 80 e a atuação de dois processos coletivos que tiveram notada incidência na constituição acadêmica da área: Um deles foi o “*Movimento Pedagógico Nacional*”, uma organização coletiva de 200.000 professores, organizado pela “*Federação Nacional de Educadores*” (FECODE), que lutou contra as reformas³¹ propostas pelo estado colombiano, fundamentadas no condutivismo e no Taylorismo (TAMAYO, 2006). Sua matriz conceitual estava baseada em autores como Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Richard Bernstein, Henry Giroux e Paulo Freire, bem como produções intelectuais de professores de Universidades locais (EUSSE, BRATCH. DE ALMEIDA, 2020).

Por sua vez, a “*Asociación Colombiana de profesores de Educación Física*” (ACPEF) ligou-se às mobilizações políticas do Movimento pedagógico, organizando eventos como o “*II Congresso Colombiano de Educação Física*”, quando foram discutidos criticamente os fundamentos da área, propondo-se, ali, entre outros, o resgate da cultura corporal como perspectiva da área.

Essas configurações têm estabelecido as condições de possibilidade para a emergência de um “Movimento de crítica e renovação” no país, que compreendeu um conjunto de diálogos com conceitos vindos de Cuba, como o de Cultura corporal, as “condutas motrices”, de Pierre

³⁰ Eusse, Bracht e De Almeida (2021) compreendem o fenômeno da “esportivização” como a transformação do esporte no conteúdo hegemônico da Educação Física escolar, bem como a colonização da área pelos princípios e códigos específicos do fenômeno esportivo. Por outro lado, a “Cientificação” tem a ver com o processo multicausal que resultou no aumento da atividade científica no interior da área.

³¹ Para Tamayo (2006), a reforma educacional proposta pelo governo era fundada na psicologia comportamental, visando reduzir o professor a um simples “administrador do currículo”, produzido e imposto pelos experts do MEN, negando por sua vez o pensamento e a voz aos professores. Também, o processo de aprendizagem era reduzido para o cumprimento de objetivos “observáveis” predeterminados pela Tecnologia educacional.

Parlebas, a perspectiva do “homem em movimento”, do espanhol José Maria Cagigal, e a corrente da psicomotricidade de Le Boulch (EUSSE, DE ALMEIDA, BRACHT, 2021).

7.2 A psicomotricidade e a sofisticação do governo da infância e adolescência colombiana

Notadamente, desde meados da década de 70 a perspectiva da psicomotricidade³² vem determinando muitos dos discursos, programas de formação e propostas curriculares na Colômbia. Para Silva *et al* (2015), na atualidade a tendência ao esportivismo ainda é evidente, sendo ele predominante no setor escolar através de uma visão “anátomofisiológica”. Porém, observa-se um foco na psicomotricidade nas séries iniciais.

O processo de incorporação da psicomotricidade no campo acadêmico determina um paradoxo interessante: embora para Moreno e Zuluaga (2021) a perspectiva forneça as ferramentas para construir um desenvolvimento teórico que nutriu o movimento renovador, através da implementação do método da “*psicokinética*”³³, fato que possibilitou que no país a área assumisse uma postura mais “científica” e menos esportivista, por outro, essa perspectiva revela um apelo crescente ao estabelecimento de um regime de verdade sobre os corpos, tanto no seu disciplinamento quanto na sua subjetivação.

Na década de 80, a implementação da “*Reforma curricular de 1983*”, prevista nos decretos “088 de 1976” e “1419 de 1978”, representou um cenário de reforma do sistema educacional do país, e apresentava-se como uma oportunidade de repensar a Educação Física e as práticas do ensino na Educação Formal. Nesse contexto, tornou-se visível uma oposição entre a visão da Educação Física sob o ponto de vista da psicomotricidade, de origem francesa, e a visão da Educação Física sob o ponto de vista das Ciências do Esporte de origem alemã³⁴. Não obstante, seriam os fundamentos psicológicos que apresentavam a ideia de “desenvolvimento psicomotor” que teriam uma maior influência no interior dos documentos que expressavam as reformas (PINILLOS 2003).

³² Para Gallo (2010), a Psicomotricidade se constitui, ao lado da “Praxiologia Motriz” de Pierre Parlebas, o “Deporte educativo” de José Maria Cagigal, e a “Motricidade Humana” de Manuel Sérgio, como as quatro hermenêuticas, quer dizer, os discursos que têm constituído a Educação Física contemporânea no país.

³³ O método foi criado pelo médico, licenciado em Psicologia e professor de Educação Física Francés Jean Le Boulch. Pesquisas como as de Pinillos (2003) e Eusse *et al* (2020) na Colômbia, e Ruegger (2018) na Argentina demonstraram a grande influência dessa perspectiva na educação e na educação física desde a década de 70.

³⁴ Concordamos com Eusse *et al* (2018), que o ingresso ao país dos desenvolvimentos acadêmicos da Alemanha através do referido convênio não devem ser analisados causalmente, na medida em que questões relativas a “esportivização” da área estavam sendo disseminadas simultaneamente com muitas críticas ao esporte vindas de abordagens das Ciências Humanas e Sociais que professores Alemães pertencentes ao convênio promulgavam. Esse fato revela uma pluralidade de influências no interior do processo de incorporação dessas perspectivas no país.

No país, entendeu-se a psicomotricidade como o elo entre a atividade psíquica e a atividade motora, de tal forma que ambas as partes são construídas com mútua interdependência. Essa abordagem tinha fundamentos na psicologia, na neurofisiologia, na psiquiatria e na psicanálise. Para Gallo (2010), o método da psicokinética foi proposto em um campo alheio à Educação Física, mas que eventualmente poderia ser implementado na psicomotricidade ou na Fisioterapia, tendo um viés tanto pedagógico quanto aplicado à saúde e a correção do “anormal”.

Para Ruegger (2018), esse discurso tem um dos seus pontos de emergência nos estudos em patologia cerebral e a neurofisiologia focada na ação adaptativa do sistema nervoso, levando em consideração que todo movimento tem significado biológico. No interior desse quadro, a neuropsiquiatria infantil forneceu taxonomias que tentavam relacionar as dimensões afetivas, intelectuais e motoras. A partir daí, na primeira metade do século XX, disciplinas como a neurologia, a psiquiatria e posteriormente a psicanálise produziram todo um corpo teórico que legitimou a técnica psicomotora da intervenção terapêutica no desenvolvimento infantil. Já na segunda metade do século XX, a psicomotricidade “evoluiu de uma técnica de reeducação de crianças com distúrbios motores, para uma área de conhecimento e intervenção educativa e terapêutica” (p. 128). Em relação ao campo educacional, a publicação em 1960 do livro *“Education Psychomotrice et Arriération mentale”*, na França, dos autores Picq e Vayer, possibilitou o ingresso da psicomotricidade na educação através de uma prática educativa, reeducativa e terapêutica (RUEGGER, 2018).

Toda essa predominância da abordagem psicomotriz está demarcada pela passagem histórica, de uma educação de tipo higienista, focada em indicações energéticas, corretora e de adaptação a parâmetros “normais”, própria do século XIX, para uma aprendizagem corporal em meados do século XX, com foco nos mecanismos sensoriais, nos processos de ajuste e feedback e as capacidades coordenativas, necessárias para o indivíduo lidar com o mundo da cibernética:

De fato, em meados do século XX, as indicações energéticas, a insistência em gastos planejados e rentáveis começaram a perder seu prestígio em favor de critérios que haviam sido transformados. O corpo educado parece ser aquele capaz de responder a solicitações e múltiplas coordenações, muito mais do que testes de resistência. Como se esse mesmo organismo se deixasse conquistar pelo mimetismo advindo das tecnologias, os ideais de seu funcionamento mudaram. Este mundo de máquinas conhece em particular refinamentos que direcionam claramente a atenção para os processos de ajuste e feedback. Da mesma forma, o investimento físico do trabalho muda lentamente. Aos poucos, os movimentos assumem outra forma e desempenham outro papel, sancionando “a passagem de um gesto universal de trabalho para um gesto universal de controle”. Os processos de relacionamento “homem-máquina” estão se tornando cada vez mais processos

em que o que predomina são os sinais, a vigilância e as interações. A rede de informação e seus sistemas de reciprocidade avançam no investimento em forças corporais (VIGARELLO, 2005, p. 224, grifos do autor).

A necessidade de incorporar esses mimetismos tecnológicos voltou o interesse das antigas pedagogias da postura para o controle e a conscientização dos movimentos definidos e orientados pela emergência de conceitos como “processos cinestésicos” e “esquema corporal”. Toda essa transformação revelou a importância assumida dos processos neurofisiológicos e do processo de controle do corpo pelo cérebro (VIGARELLO, 2005).

Todos esses aspectos foram incorporados no país no processo de apropriação dos discursos renovadores. A psicomotricidade teve como local de difusão a “Universidade Pedagógica Nacional” (UPN), na capital do país, Bogotá, uma das universidades mais antigas e importantes. Ali, as propostas de Le Boulch tiveram maior recepção (WILCHES, PRADO, PALÁCIO, 2013; EUSSE, DE ALMEIDA E BRACHT, 2020) através de uma série de estratégias, como a formação de professores na França, o oferecimento de cursos de capacitação, a elaboração de pesquisas com crianças pertencentes às primeiras séries de ensino e a oferta de disciplinas nos cursos de formação profissional, sendo possível disseminar os princípios epistemológicos e metodológicos da psicomotricidade (EUSSE, DE ALMEIDA, BRACHT, 2020).

Ressalta-se, também, que o discurso psicomotor possibilitou a entrada de avaliações quantitativas referentes ao domínio psicomotor no campo do treinamento, a partir da aplicação de testes, introduzidos pelo discurso médico em cursos e treinamentos oferecidos aos professores (PINILLOS, 2003).

Consequentemente, todo esse quadro elencado pela influência da psicomotricidade e dos saberes PSI no campo acadêmico, não só ofereceu um sustento científico para um tipo de Educação Física que estava questionando seus fundamentos epistemológicos, mas também contribuiu para o projeto de modernização do país. Essa última função permitiu-lhe ocupar um lugar privilegiado na construção das reformas educacionais que estavam em voga na época. Para Pinillos (2003) a reforma de 1983 revela uma forte influência das perspectivas psicológicas na constituição das reformas educacionais. Dessa forma, a psicomotricidade convergiu com um forte aparato psicopedagógico que predominava na educação e no ensino:

A reforma educacional no país é apoiada como alternativa de solução, aos resultados dos diagnósticos sobre o problema da educação realizada na Colômbia e a necessidade de ajustar o sistema educacional para os avanços de natureza científica, cultural, política e social, que incluem avanços na Pedagogia, **ou o que poderíamos antes chamar de psicologização e instrumentalização da**

Pedagogia, tendo em conta a grande influência da Psicologia do Desenvolvimento, a Psicologia da aprendizagem e o rigor no planejamento de ensino, baseado em teorias de administração (PINILLOS, 2003, p. 238, grifos nossos).

Essa influência conseguiria atingir também a formulação dos “*lineamientos curriculares para el área de la Educación Física*”, de 1984, os manuais para o ensino da disciplina nas primeiras séries em 1985, bem como outros tratados que tomavam como objeto a infância. A formulação dos “*Lineamientos curriculares da Educação Física*”, no ano 2000, também assumiram como base conceitual os preceitos da psicomotricidade (EUSSE, DE ALMEIDA, BRACHT, 2020). Também, constitui-se em uma tendência que vigora ainda no século XXI nos currículos e práticas da Educação Física no país (MATEUS, 2010).

Dessa forma, pensamos que essa crescente influência do saber psicopedagógico e psicomotriz está relacionada com o decorrente processo de modernização do país nessas décadas, em que foi constituído um dispositivo que gerenciou um trabalho socioeducativo para desenvolver o capital humano dos indivíduos. Essa análise pode ser verificada pela importância atribuída a esse tipo de saber nas reformas educacionais, e na predominância que teve na estruturação pedagógica desenvolvida nas Universidades e nos cursos de formação de professores da área.

Dessa forma, as análises Foucaultianas da escola de Chicago permitem compreender esse papel decisório dos saberes PSI no interior da constituição da Educação Física e sua disseminação através dos relatórios, diagnósticos e das reformas. Para Gadelha (2003), a atual governamentalidade neoliberal é associada pelo Foucault a uma espécie de “behaviorismo econômico”. Tal associação se justifica, do ponto de vista do behaviorismo radical skineriano, pois concebe o comportamento humano como uma variável dependente e observável, ou seja, uma conduta econômica que precisa ser condicionada por “contingências reforçadoras” ou variáveis independentes como a concorrência, o investimento em capital humano e as tecnologias da gestão. Essas variáveis são, por fim, induzidas por “agências controladoras”, como as organizações multilaterais, as políticas e os programas governamentais e não governamentais.

Esse mecanismo de captura tem aderido às demais peças que constroem essa ampla rede de governança e modulação das condutas, como as práticas avaliativas e a introdução da pedagogia das competências. Ainda que nesse período tenha sido constituído um movimento de crítica nos meandros da área (EUSSE *et al*, 2020) tem prevalecido a racionalidade governamental neoliberal na definição das políticas da área, sendo incorporada aos poucos nos currículos das escolas públicas do país.

7.3 A atualidade das reformas educacionais na Colômbia. O caso das “Orientações pedagógicas”

Como esse processo de incorporação do discurso psicologizante tem-se afiançado nas políticas educacionais? Como na atualidade vem se concebendo a importância desses saberes e como vêm sendo disseminados pelos discursos da área provenientes dessas políticas? A análise das “*Orientaciones pedagógicas para la Educación Física, la recreación y el Deporte*” (OPERD) pode contribuir para responder à questão.

Essas orientações, chamadas também “*Documento nº 15*”, tratam-se da mais recente tentativa do Estado para produzir uma política curricular para a Educação Física. Esse documento foi um empreendimento do MEN, no intuito de construir referências de qualidade que pudessem guiar os professores na administração dos planos de estudos, o desenvolvimento do trabalho em sala de aula e o sistema de avaliação nas escolas e instituições educativas. Dessa forma, na apresentação do documento, o ministério introduz o conceito de competências para esclarecer a finalidade das orientações:

Al promover el desarrollo de las competencias motriz, expresiva y axiológica a través de acciones motrices, el trabajo en el área de Educación Física, Recreación y Deporte propicia que el estudiante enriquezca su pensamiento, su sensibilidad, su expresión y su actividad lúdica, contribuyendo también al desarrollo de sus competencias básicas, en la medida en que le permite fortalecerse; controlar sus emociones ante el éxito y el fracaso; coordinar acciones para lograr ciertos objetivos; manejar dinámicamente el tiempo y el espacio; asumir situaciones que exigen grandes esfuerzos; y resolver problemas rápidamente (COLOMBIA, 2010, p. 7).

Además, ofrece una aproximación histórica y conceptual a la noción de “competencia” en el campo de la educación y define las competencias específicas del área, la motriz, la expresiva corporal y la axiológica, mostrando cómo éstas facilitan la consolidación de las competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas (COLOMBIA, 2010, p. 8).

Duas questões chamam a atenção dessa justificativa do Ministério. Por um lado, supõe que as competências motora, expressiva e axiológica são condições para adquirir as “*competências básicas*” propostas pelo MEN; por outro, que a capacidade do indivíduo de gestar suas próprias emoções é considerada como um aspecto fundamental para que ele possa atingir um desempenho eficiente nas avaliações quantitativas.

Em relação ao primeiro aspecto, emerge o conceito de “*Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*” (COLOMBIA, 2006), documento formulado pelo MEN em associação com faculdades de educação das Universidades

Colombianas, a “*Asociación colombiana de facultades de Educación*” (ASCOFADE) e secretarias de educação, que possibilitam um contexto norteador das competências específicas da área. Ali, um “*estándar de competencia*” é definido como:

En este orden de ideas, los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. Con base en esta información, los planes de mejoramiento establecen nuevas o más fortalecidas metas y hacen explícitos los procesos que conducen a acercarse más a los estándares e inclusive a superarlos en un contexto de construcción y ejercicio de autonomía escolar (COLOMBIA, 2006, p. 9)

Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar (COLOMBIA, 2006, p. 11)

Inserido no conceito de “qualidade”, próprio do discurso global da eficácia e da eficiência, o ministério introduz a mensuração de algumas variáveis centrais desse processo: acesso, retenção, promoção, repetência e evasão. Em torno desse complexo, um “*estándar*” cumpre com uma série de funções da política educacional: padronizar as aprendizagens para todas as séries e para qualquer instituição educativa; implementar uma escala de mensuração que permita verificar os desempenhos, e, por fim, legitimar um tipo de educação que introduz a ideia de educação como “investimento” e a figura de aluno como “cliente”. Para Rojas, essas formulações possibilitaram no país:

(...) situar a educação como serviço, comparado ao fornecimento de alimentação, habitação, vestuário, crédito bancário, informação, entretenimento, transporte, entre outros, que possuem um valor comercial e, portanto, é entendido como um negócio que deve gerar lucratividade (uma taxa de retorno social-produtiva). Para o caso educacional, o investimento em educação deve gerar um valor agregado, que agregue a preparação da população para gerar “capital humano” (talento humano), como base para o *know-how* que posteriormente desenvolverá (OCHOA, 2010, p. 22).

A criação do documento das orientações prosseguiu o caminho traçado pelos lineamentos curriculares do ano 2000. Esse processo de transformação curricular teve como prolegômenos o “*Plan Setorial de Educación*”, dos períodos presidenciais 2002-2006 e 2006-2010, articulados ao “*Plan nacional de desarrollo*”, desses anos. Esses documentos contemplaram a implementação de um pacote de políticas em relação a tópicos, como a

cobertura educativa, a qualidade em educação e a pertinência. Para Silva *et al* (2015), esse conjunto de políticas tinha uma evidente intenção de estabelecer uma distinção de classes entre os diferentes grupos sociais, bem como a tendência de produzir um tipo de educação voltada para preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, especialmente para camadas sociais pobres e marginalizadas (SILVA *et al*, 2015).

A construção do documento teve uma ampla participação de variados setores. Por um lado, professores de algumas universidades públicas e privadas do país que ofereciam, na época, cursos de Educação Física, como a “*Universidad de Pamplona*”, a “*Fundación Universitaria Juan de Castellanos*”, a “*Universidad Pedagógica Y Tecnológica De Tunja*” (UPTC), a “*Universidad de los Llanos*” e a “*Universidad de Antioquia*”, entre outras. Foram feitas chamadas públicas que possibilitaram encontros presenciais com professores da área em cidades como Barranquilla, Bogotá, Cali, Medellín, Neiva y Tunja, bem como virtuais, no site do Ministério (COLOMBIA, 2010).

O documento tem 77 páginas e cinco grandes capítulos, um deles dedicado às justificativas adotadas pelo ministério da educação para construir o documento. Da mesma forma, possui dois grandes capítulos que expressam o conteúdo específico. Um capítulo chamado “*Las grandes metas de formación del área de educación física, recreación y deporte*” e o segundo chamado “*Competencias en la educación*”, que por sua vez está subdividido em quatro subcapítulos: “*Competencias específicas de la educación física, recreación y deporte*”, “*Competencias específicas y su relación con las competencias básicas*”, “*Orientaciones didácticas*”, e “*Competencias y desempeños en educación física*” (COLOMBIA, 2010).

Em relação ao aspecto da centralidade dada no documento à gestão das emoções, poderiam ser elencadas algumas relações em torno da formulação das competências específicas para a área, que compreendem aspectos muito caros aos preceitos das organizações multilaterais. Por exemplo, a taxonomia de competências proposta pelo MEN evidencia uma fragmentação da corporeidade em três componentes, no intuito de propor modos de monitoramento permanente e avaliação (RIVERA, 2013):

Quadro 10 – Competências específicas da Educação Física definidas pelo MEN

Competência específica	Definição
Competência motora	Construção de uma corporeidade autônoma que dê sentido ao desenvolvimento de habilidades motoras, habilidades físicas e técnicas de movimento refletidas em conhecimentos e habilidades úteis para atender o cultivo pessoal e as demandas em constante mudança do ambiente com criatividade e eficiência .
Competência expressivo-corporal	Conjunto de conhecimentos sobre si mesmo (ideias, sentimentos, emoções), técnicas para canalizar a emotividade (liberar tensões, superar medos, aceitar o próprio corpo) , disponibilidade corporal e comunicativa com os outros, através da expressão e representação possível, flexível, eficiente e criativa, dos gestos, posturas, espaço, tempo e intensidades.
Competência axiológica corporal	Conjunto de valores culturalmente determinados como vitais, conhecimentos e técnicas adquiridos por meio de atividades físicas e recreativas, para construir um estilo de vida orientado ao seu cuidado e preservação, como condição necessária para a compreensão dos valores sociais e respeito ao meio ambiente.

Fonte: Orientaciones pedagógicas para la Educación Física, la recreación y el Deporte (2010).

Ainda, a competência motora é vinculada à eficiência e à criatividade necessárias para o indivíduo lidar com dificuldades vindas de contextos flexíveis e cambiantes:

Abordar el área de Educación Física, Recreación y Deporte, desde esta perspectiva pedagógica, facilita comprender por qué en la enseñanza y el aprendizaje no es suficiente la adquisición de destrezas o el perfeccionamiento de nuevas formas de movimiento, sino que se requiere **integrar a la formación del estudiante diversos conocimientos que lo hagan competente para actuar de manera apropiada y flexible en contextos variados y cambiantes**. (COLOMBIA, 2010, p. 12)

La competencia motriz, entendida como la construcción de una corporeidad autónoma que otorga sentido al desarrollo de habilidades motrices, capacidades físicas y técnicas de movimiento reflejadas en saberes y destrezas útiles para atender el cultivo personal y las exigencias **siempre cambiantes del entorno con creatividad y eficiencia**. (COLOMBIA, 2010, p. 28)

Em relação às competências expressivo-motriz e a axiológico-corporal, encontra-se uma certa complementaridade em relação aos objetivos estabelecidos na competência motora:

La actuación humana en el mundo, mediada por lo corporal, **implica ser competente en lo motriz, en procesos de adaptación y transformación; en lo expresivo, en procesos de autocontrol y comunicación; y en lo axiológico, para el cuidado y la preservación de las condiciones vitales del individuo, en concordancia con el entorno social y natural**. Desde esta perspectiva, el desarrollo de competencias supone realizar prácticas físicas, deportivas, gimnásticas, expresivas o atléticas, como medios para alcanzar fines educativos. (COLOMBIA, 2010, p. 11).

Para obter o almejado sucesso, é imprescindível implementar técnicas que promovam no indivíduo uma “calibragem socioemocional”, estimulando sua capacidade de dar conta das situações difíceis que o desafiam. A emotividade é, dessa forma, uma questão fundamental no interior da política curricular, tendo em conta que o seu adequado trabalho pedagógico na escola é a chave para que o aluno seja suficientemente competente em futuros cenários imprevisíveis.

Para Rivera (2003), há no documento uma orientação para as competências relacionadas ao desenvolvimento psicológico, através dos processos de aprendizagem, norteados pelo “Construtivismo pedagógico”³⁵. Dessa forma, a importância atribuída à gestão das emoções no interior das competências da área reforça a vinculação dessa discursividade nas práticas corporais na escola:

(...) a competencia expresiva corporal se entiende como el conjunto de conocimientos acerca de sí mismo (ideas, sentimientos, emociones), de **técnicas para canalizar la emocionalidad (liberar tensiones, superar miedos, aceptar su cuerpo), y de mejorar la disponibilidad corporal y comunicativa mediante la expresión y la representación**. Así pues, la expresión corporal se comprende como la exteriorización y comunicación de emociones, sensaciones o ideas a través de actitudes y gestos que hacen posible la liberación de tensiones internas (COLOMBIA, 2010, p. 34).

El desarrollo de la competencia expresiva corporal debe buscar que el estudiante adquiera las habilidades y destrezas para el control y canalización de sus emociones, la manifestación de ideas y sentimientos a través de lenguajes corporales y la autonomía para orientar sus emociones a través de diversas formas expresivas. Para ello se requiere desarrollar: • Creatividad, para explorar diversos lenguajes de expresión corporal. • Comunicación, al emitir y recibir mensajes a través de la corporeidad. • **Técnicas de orientación y canalización de emociones, para situar sus expresiones en el contexto de manera adecuada.** • Autonomía, para dirigir por sí mismo su propio proceso de desarrollo personal (COLOMBIA, 2010, p. 35).

Ainda sobre essa discursividade do futuro, do que está por vir, estrutura-se toda essa arquitetura existencial. A preparação do indivíduo para lidar com sucesso em contextos permeados, a exemplo da crise da empregabilidade, assume por um lado o não cumprimento da promessa de inserção na cadeia produtiva, e por outro, a necessidade de se fazer sacrifícios no presente em nome de um futuro que “pode não vir e que, se vier, nunca será o sonhado” (LE MOS, MACEDO, 2019, p. 66). É no interior dessa “calibragem das competências

³⁵ Para Rivera (2003), o construtivismo pedagógico é uma corrente pedagógica moderna que tem seus fundamentos na psicologia. Para a autora ela é capturada pelo atual discurso mercadológico configurando e perpetuando novas formas de desigualdade, servindo de fundamento de uma prática de ensino centrada no indivíduo e suas próprias necessidades. Ali, as classificações e divisões que lhe são feitas a partir de seus estágios de desenvolvimento possibilitam à racionalidade política predominante idealizar um protótipo do indivíduo a ser produzido no ambiente escolar.

socioemocionais” que a Educação Física se torna relevante para políticas educativas voltadas para o mercado:

“Podemos daí deduzir que comportamento, identidade e crença são os pilares constitutivos do real socioeconômico neoliberal ideal é sempre futuro. Nossas políticas públicas têm investido em estudos que não só mensuram como tentam calibrar as habilidades que façam prosperar tais competências – competência para disciplinar o próprio comportamento, tendo em vista os objetivos; competência para definir onde se quer chegar e, por fim, competência para crer a tal ponto no futuro promissor de modo que a simples crença se constitua como valor-ação” (LEMOS, MACEDO, 2019, p. 66)

Dessa forma, e ainda que no documento das orientações circulem fundamentações pautadas nas Ciências Humanas, toda vez que professores universitários e pesquisadores muito reconhecidos participaram da sua elaboração, concordamos com Silva *et al.* (2015), que dizem que a Educação Física colombiana pautada pelas políticas públicas em relação a perspectiva dos “estândares” ainda está voltada ao “entendimento naturalizado de corpo, como um instrumento que atende às instituições esportivas e de saúde/atividade física” (p. 54).

Outras abordagens que talvez poderiam contribuir para uma possível ancoragem social e humana dessa racionalidade maioritariamente orientada pela *démarche* socioemocional, como acontece com a tematização da “cultura corporal” e das “linguagens corporais”, presentes também no documento das orientações, aparecem como ambíguas e desprovidas de uma maior fundamentação (SILVA *et al.*, 2015, p. 54). Contudo, pensamos que para além dessas deficiências conceituais, esses conceitos são empregados para performar uma produção de sentido pelo viés mercadológico voltado ao desenvolvimento das competências:

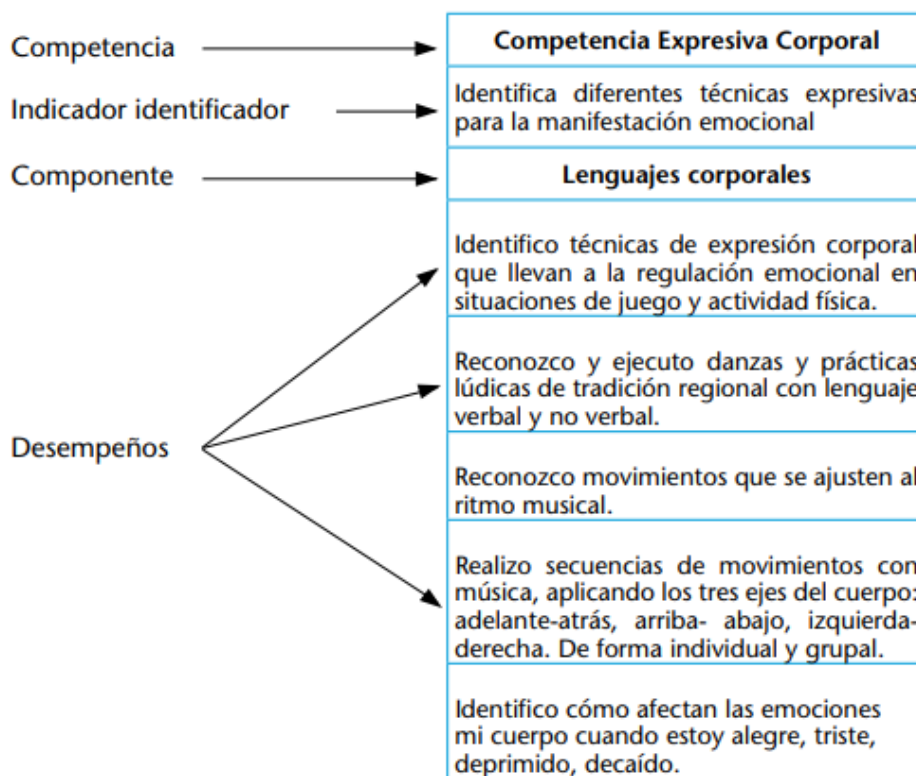
La Educación Física, Recreación y Deporte busca la formación, el fomento y la promoción de saberes y prácticas apoyados en la expresión motriz. Igualmente, la educación de la sensibilidad y el desarrollo del **lenguaje corporal, articulados a un uso creativo del tiempo libre y a la producción de técnicas deportivas, de danza y de trabajo, con el fin de aportar a la construcción de cultura. Cultura es entendida aquí como el ámbito que proporciona oportunidades para comunicarse, cooperar y alcanzar propósitos sociales y nacionales** (COLOMBIA, 2010, p. 14. Grifos nossos).

Aparece ali outra estratégia muito eficaz da elaboração de políticas e documentos curriculares. Tal como acontece no Brasil, termos vindos da perspectiva sociocultural da área, funcionam como equivalentes gerais da racionalidade de tipo gerencialista para influenciar biopoliticamente o meio ambiente em que os alunos compartilham experiências na escola e por tanto, conduzir suas condutas.

Dessa forma, toda essa articulação dos mecanismos de captura possibilitados no uso estratégico desses conceitos, favorece o predomínio dos enfoques psicologistas, seja do construtivismo pedagógico em relação aos modelos pedagógicos, seja da psicomotricidade em relação aos modelos terapêuticos e as técnicas de si. Assim, uma taxonomia é constituída e oferecida ao leitor no intuito de esclarecer como é que é possível avaliar o “desempenho” dos alunos nessa incorporação de competências. Para isso, são considerados três níveis:

- a) “Indicador de desempenho” ou afirmação geral do desempenho para cada série nas componentes das competências específicas. O enunciado apresenta os níveis de desempenho atingível em cada grupo de séries, determinado por fatores de crescimento, desenvolvimento e aprendizado; b) “Desempenho” ou a manifestação observável e avaliável do estado de desenvolvimento de uma competência, construídos como unidades de aprendizagem que permitem a sua formação e avaliação. Ainda, são contemplados “critérios de progressão” das aprendizagens em relação aos desempenhos da série anterior:

Figura 8 – Indicador, componente e desempenho da competência “Expressivo-corporal”



Fonte: Orientaciones pedagógicas de la Educación física, la recreación y el deporte, 2010.

Como vimos, essa taxonomia veicula uma forma de avaliação que controla e monitora os agentes remota e permanentemente, por meio de normas e diretrizes, que serão mensuradas futuramente. A efetividade do discurso das competências tem legitimado perante os atores educacionais a fragmentação do corpo nos diferentes planos tanto emocional, físico e expressivo, caracterizados pelas competências específicas da área, tanto assim, que poucas manifestações de resistência no país são conhecidas em relação à concepção e implementação desses documentos curriculares (RIVERA, 2003).

Consideramos, dessa forma, que a forte fundamentação nos comportamentos, atitudes e emoções ainda revela uma forte influência do discurso da psicomotricidade. A atual racionalidade biopolítica neoliberal incorporou eficientemente valores vindos do mundo da empresa, ressignificando-os através de uma sofisticada estratégia que vinculou muitos atores do país, legitimando uma visão do corpóreo como contribuinte para a visão e a missão do modelo empresa.

7.4 A atualidade das reformas por vir

A última tentativa de reforma do campo, conhecida como projeto de lei da “*Nueva Ley del Deporte*”, que atualmente vem sendo discutido no Senado da república, tem excluído a Educação Física como setor pertencente ao “*Sistema Nacional do Esporte*”³⁶. Esse sistema planeja uma regulação intersetorial entre o “*Ministerio de educación*” (MEN) e o recentemente constituído “*Ministerio del deporte*”³⁷, que tem outorgado ao esporte uma importância relativa em comparação a outros componentes, como a Educação Física e o lazer.

Essa reforma, que estabelece a hegemonia do esporte, vem sendo, na atualidade, objeto de disputas entre o Estado, partidos de direita que vêm impulsando a proposta, e grupos profissionais como a “*Asociación Red Colombiana de Facultades de Deporte, Educación Física y Recreación (ARCOFADER)*”, que reúne mais de 36 universidades e 96 programas de formação na área da Educação Física, Atividade Física, treinamento e administração do esporte, a “*Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física (ACPEF)*” e outras organizações

³⁶ O “*Sistema Nacional del Deporte*” foi instituído na “*Ley 181 de Enero 18 de 1995*”. São três os grandes componentes do sistema: a “*Recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la educación extraescolar*”; “*Educación física*” e o “*Deporte*”.

³⁷ O “*Ministerio de deportes*” foi constituído através de uma reorganização na gestão do “*Sistema nacional del deporte*” do antigo departamento “administrativo “*Coldeportes*” através da “*Ley 1967 de 2019*”.

socioprofissionais³⁸, com suas implicações na configuração da área referente aos aspectos curriculares e de pesquisa acadêmica.

O PL em questão foi apresentado ao executivo no dia 15 de março de 2021, pelo ministro do esporte daquele momento, no intuito de realizar profundas transformações no setor e alinhar o país às diretrizes internacionais. Em discurso proferido na “*Casa de Nariño*”, o ministro justifica a elaboração do PL por razões estritamente sociais:

Señor presidente, desde que llegamos a hacer parte de este gobierno soñábamos con ver crecer deportivamente este país, pero con un enfoque social. Los ministerios del deporte no son exclusivamente para crear medallas, son para transformarles los cerebros a los jóvenes de una manera positiva para que sepan trabajar en equipo y todos los días levantarse con optimismo a conseguir una nueva meta. Y ese es el producto de estos años de trabajo. Esta es una ley que necesitaba ser actualizada. [...] Le hemos cumplido al país en el deporte de manera positiva y le puedo dar la certeza, señor presidente, de que esta reforma va a beneficiar a muchos niños y niñas de Colombia, porque el deporte es el verdadero transformador social (EL PAÍS, 2021).

Essa exclusão vem caminhando junto com algumas mudanças na área como a não obrigatoriedade do professor de Educação Física no ensino básico, imposta no “*decreto 3020*” del 10 de diciembre del 2002 (COLOMBIA, 2002), expedido pelo governo de Álvaro Uribe Vélez, e que fixou os critérios e procedimentos para a organização do corpo docente e administrativo nas entidades territoriais. Esse decreto vem negando o direito contemplado na constituição política e na “*ley 181 de 1995*” (COLOMBIA, 1995) do acesso de mais de quatro milhões de crianças a uma Educação Física orientada por um profissional da área (SANCLEMENTE, 2021).

No interior das resistências em torno dessa estratégia do governo via imposição de reformas, tem-se constituído a “*Mesa Técnica de Organizaciones Académicas y Gremiales del sector del deporte, la recreación, la educación física y el aprovechamiento del tiempo libre*”³⁹, que através da organização de debates públicos transmitidos pelas redes sociais, e elaboração de diversos documentos, têm denunciado como esse movimento de reformas vem barrando direitos fundamentais de acesso a práticas de Educação Física nos contextos escolares e

³⁸ Outras organizações socioprofissionais da área têm participado das principais discussões em torno da imposição do PL “*Nueva ley del deporte*”: “*Asociación red Colombiana de profesores de Educación Física, Recreación y Deportes*” (ARCOPREF) e a “*Asociación gremial de administradores deportivos*” (AGAD).

³⁹ A mesa técnica é constituída pelas seguintes organizações acadêmicas e gremiais: Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física (ACPEF), Asociación Red Colombiana de Profesores de Educación Física (ARCOPREF), Asociación Red Colombiana de Facultades de Deporte, Educación Física y Recreación (ARCOFADER), Colegio Colombiano de Educadores Físicos y Profesiones Afines (COLEF), Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Mesa Nacional de Educación Física y Asociación Gremial de Administradores Deportivos (AGAD).

extraescolares. Um desses documentos⁴⁰, que atualmente se encontra em estado de elaboração, propõe modificações em alguns dos 78 artigos que compõem a reforma, bem como a inclusão de novos artigos que propende por uma abordagem mais democrática e inclusiva dos direitos contemplados na constituição. Essas discussões contribuem para entender que aspectos específicos da área correm o risco de serem negligenciados.

Por exemplo, está se defendendo o papel que a Educação Física ocupa nas “práticas e programas extracurriculares” e a inclusão de programas de educação étnica imprescindíveis para um país com uma grande diversidade étnica, sexual e racial:

La práctica del deporte, la actividad física y la recreación con la finalidad de contribuir a la formación deportiva escolar, la adopción de hábitos de vida saludables y el aprovechamiento del tiempo, hará parte de los programas extracurriculares en las instituciones educativas. Las instituciones educativas que desarrollan programas de etnoeducación incluirán e implementarán en los programas de educación física, además de las prácticas deportivas, de actividades físicas y recreativas, los juegos autóctonos y ancestrales correspondientes a las regiones de pertenencia de los escolares (MESA TÉCNICA, 2021).

Dessa forma, essas organizações lutam na atualidade por um maior reconhecimento da área no sistema nacional do esporte, e por tanto, solicitam ao governo garantir sua presença em cada um dos artigos, bem como se garantisse uma melhor articulação intersetorial entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, articulação que poderia defender a presença e a intensidade horária necessária para a educação pública no país.

Por fim, perguntamos: qual é o papel da pós-graduação em meio a essas disputas? Por que só se observa uma presença de alguns professores pertencentes à Universidade, mas reunidos em organizações gremiais e sindicais e não se observa uma presença de grupos e coletivos de pesquisadores? Qual é a posição desses sujeitos no avanço da racionalidade gerencialista através da proliferação de reformas, já demonstrado como relacionado à racionalidade neoliberal?

⁴⁰ A minuta do documento foi fornecida por um dos entrevistados, que atualmente participa das discussões com representantes do governo do presidente Iván Duque Marquez.

8 O CAMPO DA PÓS-GRADUAÇÃO DA EDUCACAO FISICA COLOMBIANA

Através de uma revisão de literatura em torno das diversas análises que têm problematizado a constituição da pós-graduação e o estado da produção de conhecimento na Educação Física colombiana (LEÓN URREGO, 2019; EUSSE, BRACHT E ALMEIDA, 2020; EUSSE, ALMEIDA, BRACHT, 2021; MORENO, ZULUAGA 2021; EUSSE, ALMEIDA, 2021), é possível apontar uma série de aspectos configuradores da questão:

1) Não existe na Colômbia um sistema consolidado de pós-graduação, como aparece em outros países da América Latina como México, Brasil e Argentina;

2) Essa questão tem ocasionado uma série de dificuldades estruturais quanto ao financiamento para o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação da área nos níveis de mestrado e doutorado, que por sua vez tem ressoado no desenvolvimento da pesquisa;

3) Há uma tendência do campo para a extinção dos principais periódicos da área que, historicamente, tem disseminado diversas discussões teóricas e pesquisas em diversas abordagens, incluindo as voltadas para a perspectiva biodinâmica;

4) Não existe uma classificação científica autônoma como acontece no Brasil através da CAPES. A produção de conhecimento é regulada segundo a proposta de modelo de mensuração e classificação da OCDE, traduzido no país pelo COLCIENCIAS (COLÔMBIA, 2015, 2016). Segundo essa estrutura, a função do COLCIENCIAS, hoje convertido em “*Ministerio de Ciencia y Tecnología*”, fica restrita a gerar uma classificação dos periódicos científicos em A1, A2, B e C através da plataforma “*Publindex*”.

5) A avaliação dos programas é desenvolvida pelos órgãos governamentais pertencentes ao Ministério da Educação Colombiano, contemplados na “*Ley 30 de 1992*” (COLOMBIA, 1992), que define o “*Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*”⁴¹ (SACES) que estabelece, por sua vez, o “*Sistema Nacional de Acreditación*” em torno de critérios definidos por essas agências. Porém, no seio desses processos de acreditação são levados em consideração os critérios de classificação da OCDE.

⁴¹ El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) é composto pelo “MEN”; o “Consejo Nacional de Educación Superior, CESU”; o “*Sistema Nacional de Acreditación*”, SNA; a “*Comisión Nacional Intersectorial de Garantía de la Calidad de la Enseñanza Superior*”, CONACES (que verifica as condições mínimas de qualidade dos programas de graduação e pós-graduação para sua criação e funcionamento, por meio de registro qualificado), o “*Consejo Nacional de Acreditación*”, CNA, que por meio do credenciamento, como processo voluntário de programas e instituições acadêmicas, reconhece sua excelência aos olhos da sociedade colombiana; o Instituto Colombiano para a Promoção do Ensino Superior, ICFES; e por fim, as Instituições de Ensino” (GIL, GIL, 2018, p. 31)

8.1 O desenvolvimento da pós-graduação da Educação Física na Colômbia

Como e através de quais mecanismos a pós-graduação vem se constituindo na Colômbia? Como essa constituição vem governando os professores da área, constituindo, portanto, sua subjetividade como pesquisadores na Educação Física?

Eusse e Almeida (2021), analisando o estado atual da pós-graduação em Educação Física na Colômbia, consideram:

(...) Uma grande fragilidade do sistema de pós-graduação na Colômbia é a baixa quantidade de recursos alocados pelo Governo. Como o ensino e a pesquisa não são prioridade do Estado, as universidades têm que recorrer ao autofinanciamento, principalmente das mensalidades para avançar no desenvolvimento acadêmico da pós-graduação (p. 4, tradução nossa).

Para Arrautt (2012), essa lógica privatista está de acordo com as recentes reformas no campo educacional, que vem distorcendo os direitos consagrados na constituição do ano 1991:

O arcabouço constitucional e legal de 1991 foi criado: Lei 30 de 1992, Lei 100 de 1993 e artigos 27, 67 e 68 da Constituição Nacional, que consagram a liberdade de ensino, aprendizagem, pesquisa e acadêmicos, bem como autonomia universitária e fortalecimento da pesquisa científica tanto nas universidades oficiais quanto nas universidades privadas. A Lei 30 de 1992 em seu artigo 98 proíbe o lucro nas universidades criadas por pessoas jurídicas, artigo que não condiz com o regime legal de abertura comercial ao setor privado nacional e estrangeiro (p. 95).

No ano 2011, o governo do presidente Santos impôs uma tentativa de reforma da presente lei, que dispôs uma série de mecanismos jurídicos para favorecer a entrada de capital estrangeiro e do empresariado nas Universidades. Porém, essa imposição detonou uma série de greves e manifestações nas ruas organizadas pelos estudantes e professores das Universidades públicas e algumas privadas.

De qualquer forma, essas tentativas de reforma vêm sofisticando seus mecanismos de influência. Elas assumem uma certa legitimidade ao estarem alinhadas com processos macro, como o ingresso do país na OCDE e o estabelecimento dos “Tratados de livre comércio” com os EEUU, esse último gestado desde o ano 1991. Essa articulação aos preceitos internacionais trouxe uma série de mudanças para a educação, e especificamente para a educação superior, tornando-a como fornecedora de um pacote de “serviços de ensino” oferecidos às empresas em áreas como a construção, engenharia, serviços sociais, de saúde, turismo e viagens, entre outros (ARRAUTT, 2012).

Essa linguagem empresarial vem sendo disseminada no país através das políticas e diretrizes para a garantia da qualidade no ensino superior, que empregam como estratégias a concessão de registros qualificados obrigatórios para o funcionamento dos programas, bem como a acreditação de alta qualidade para programas de formação e instituições, considerado como um processo voluntário com altas exigências. Para Gil e Gil (2018), esse processo transforma a antiga função social de democratização do conhecimento, promovendo, no fundo:

(...) a livre concorrência e desregulamentação; incentivos à competitividade e flexibilidade no mercado de trabalho educacional; estabelecer avaliações e qualificações padrão periodicamente, a fim de promover o mercado educacional global e a privatização da atividade educacional. Como traços característicos dessa nova concepção de educação, tornam-se relevantes a formação de capital humano, eficiência e produtividade, a geração de conhecimentos, habilidades e atitudes nos profissionais para se inserirem na dinâmica da economia; formação baseada em competências e orientada para o mercado de trabalho; treinamento para o trabalho; empregabilidade e capacidade de resposta para atender às necessidades das empresas; bem como medição por resultados e não por processo (p. 31).

Por sua vez, a emergência desse contexto vem coincidindo com a recente criação e desenvolvimento de cursos de pós-graduação na área, datando dos anos 90. Para um dos professores entrevistados, essa abertura no país teve umas particularidades muito específicas, em relação aos processos de asseguramento da qualidade impostos pelas políticas de educação superior e as dinâmicas próprias do campo da área:

A consolidação dos programas de pós-graduação ocorre no país a partir da intervenção de outras áreas, como medicina, fisioterapia e administração de empresas, aproximadamente é a tendência refletida de 2012 até hoje, com predominância em universidades robustas, como a Universidade Nacional, a Universidade Externado, “*Universidad del Bosque*” e a Universidade Autónoma de Manizales (PROFESSOR 2).

Embora o processo de geração de mestrados e doutorados tenha se incrementado, existe a necessidade de expansão dos cursos de PPGs na área, toda vez que a maioria deles são oferecidos nas cidades principais. Esse fato se traduz em um número baixo de mestres e doutores no país. Essa necessidade aponta para outra problemática: nos PPGs legalmente constituídos, identifica-se uma disparidade de abordagens epistemológicas que sustentam cada um dos programas. Essa variedade de perspectivas prejudica o desenvolvimento da pós-graduação em Educação Física quanto aos consensos necessários em torno da definição de critérios avaliativos de produção de conhecimento, além da discussão sobre a alocação da área nas agências de fomento:

Nessa área, essa necessidade de expansão, até mesmo para reduzir a disparidade regional, deve ser acompanhada de uma reflexão sobre a base epistemológica dos programas. Por exemplo, a própria definição do que constitui o campo acadêmico da Educação Física, que, como visto, é marcadamente plural na pós-graduação na Colômbia hoje, é um desafio que precisa ser retomado. Essa definição é importante, pois delimita os contornos da área, com implicações diversas na organização da pós-graduação. Ao mesmo tempo, essa definição determina os periódicos aderentes à área, os temas de pesquisa que interessam à Educação Física, o lugar dos programas nas áreas do conhecimento, a relação que a disciplina estabelece com as «ciências-mãe» sobre as quais baseiam-se, entre outros tópicos do mesmo tipo (EUSSE, DE ALMEIDA, 2021, p. 6)

Desde a década dos 90, o campo da Educação Física colombiana realizou uma série de encontros acadêmicos com professores de universidades estrangeiras, notadamente Espanha, Brasil e Portugal. Foi nesse momento histórico que as visões esportivistas começaram a ser discutidas através do ingresso de perspectivas fenomenológicas e hermenêuticas, fato que influenciaria o rumo da pós-graduação e a emergência de perspectivas embasadas nas Ciências Sociais e Humanas. Porém, na atualidade, os cursos orientados a linhas de pesquisa voltadas para temáticas como Atividade Física e Saúde, são predominantes nos PPGs.

Porém, consideramos que esse predomínio biomédico não está restrito somente às questões epistemológicas. Embora os processos de reflexão conjunta dos programas sobre as abordagens epistemológicas que regem os currículos e a atividade científica sejam importantes para a consolidação do campo, existem outros problemas destacados pelos professores entrevistados que devem ser equacionados.

8.2 O isolamento dos professores e um consenso epistemológico (im)possível

Sobre os problemas mencionados na subseção acima, um deles é o isolamento dos professores em cada um dos programas de pós-graduação da área no país. Esse isolamento é descrito por uma das professoras entrevistadas, que fez parte da formulação do primeiro doutorado em Educação Física no país. Segundo ela, a pós-graduação da área está atravessando uma série de rupturas paradigmáticas que precisam de muitos anos de desenvolvimento em torno da produção de conhecimento ainda incipiente, o que, somado às pressões que as próprias universidades exercem em torno dos processos de avaliação dos programas, afeta o estabelecimento de parcerias com professores de outras universidades e a possível geração de comunidade acadêmica:

Em 2012 chegamos a ter muitos mestrados. Em dez anos já temos 35 aproximadamente. Temos muitos mestrados, vamos para o doutorado! Em 2020 foi

aprovado o nosso doutorado em Educação Física, o primeiro do país (...) simultaneamente foi aprovado outro doutorado em uma Universidade privada, na Universidade “*Manuela Beltrán*”. Fomos convidados para um evento internacional na “*Universidad de Quindío*”, conformamos a mesa com o coordenador desse outro programa. No evento soube desse doutorado, só que eles trabalham outra perspectiva, mais voltada para a biomecânica, trabalham em pesquisa de laboratório, focam no desenvolvimento de técnicas para o desenvolvimento. Conversei com esse coordenador, e disse para ele: olha, é uma pena que nós ainda não conheçamos teu trabalho, por que vocês fizeram o primeiro Doutorado na área. Ele respondeu, na verdade vocês são os primeiros na área, nós só apontamos a uma linha específica: Atividade Física e Saúde (PROFESSOR 1).

Essas pressões são produzidas pelo desfinanciamento das universidades públicas, devido ao ataque das atuais políticas de cunho neoliberal. Essa problemática tem configurado um cenário muito complexo para o desenvolvimento da pesquisa nas universidades que agem como empresas a serviço do mercado. Por exemplo, o mecanismo de chamadas de pesquisa para obtenção de recursos se constitui na possibilidade para esses professores produzirem conhecimento e formarem pesquisadores através de bolsas financiadas por essas chamadas:

Quando a gente tem as reflexões da formulação dos doutorados ou quando a gente está nas reuniões ou nos projetos, quando a universidade tem as bancas de doutorado, tem aquela política, tem projetos que podem ser financiados, se você puder abrir uma linha em isso, vai ter três vagas para aqueles professores que têm que sustentar o aluno, com um recurso econômico com o qual eles conseguem bancar a pesquisa. Nós temos um projeto participando do COLCIENCIAS ou no CODI⁴², aí eu me inscrevo nesse projeto, vejo que vou fazer uma coisa de estudos sociais, com grande impacto na inclusão, projetos em comunidades vulneráveis, resiliência e a escola etc. Eu me inscrevo nessa chamada, se eu ganhar, nós temos oitenta milhões para apoiar um doutorando, você pode ter um doutorando, um estudante de mestrado e um de graduação (PROFESSOR 1).

Esse duplo mecanismo de chamadas, externas (nacionais, vinculadas a COLCIENCIAS) e internas (dentro das Universidades), gera as condições de possibilidade para as Universidades públicas construírem conhecimento na área. No caso das universidades privadas, tudo vai ser bancado pela contribuição do aluno com recursos próprios, porém, no caso das públicas, os professores precisam agir no interior dessa lógica concorrencial, situação que cria uma série de dificuldades.

Uma dessas dificuldades se dá pela dificuldade de se encontrar um consenso no país em torno da classificação científica. Por um lado, o país adota a classificação dos “*Núcleos básicos*

⁴² CODI trata-se de um programa da “*Universidad de Antioquia*” que financia programas e projetos de pesquisa por meio de chamadas internas e conjuntas que permitem aumentar a produção científica e gerar conhecimento de alto nível.

del conocimiento” do “Sistema Nacional de la información de la Educación superior”⁴³ (SNIES), através do “Decreto 2484 de 2014” (COLOMBIA, 2014). Essa classificação adota oito “áreas de conocimiento”, dentre as quais a Educação Física encontra-se inserida na área das “Ciências Sociales y Humanas”. Essa classificação tem como função, entre outras, “tornar o acesso ao emprego eficaz, público em igualdade de condições com os que exercem uma profissão pertencente ao mesmo ramo de conocimiento” (p. 1).

Quadro 11 – Áreas de conhecimento e Núcleos básicos de conhecimento adotados pelo SNIES

Área de conocimiento	Núcleo básico del conocimiento
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS	Antropología, Artes Liberales Bibliotecología, Otros de Ciencias Sociales y Humanas Ciencia Política, Relaciones Internacionales Comunicación Social, Periodismo y Afines; Deportes, Educación Física y Recreación Derecho y Afines Filosofía, Teología y Afines Formación Relacionada con el Campo Militar o Policial Geografía, Historia Lenguas Modernas, Literatura, Lingüística y Afines Psicología Sociología, Trabajo Social y Afines

Fonte: Decreto 2484, de 2014 (COLOMBIA, 2014).

Esse sistema é considerado pelos professores como arbitrário, e acaba tendo impactos negativos, a exemplo de uma distribuição dos cursos de pós-graduação em ausência de critérios epistemológicos claros:

Na minha opinião, esta classificação é muito arbitrária, para os programas, e digovos isto porque se podem encontrar programas de atividade física localizados na área da saúde, outros localizados na área das terapias e outros na área da educação. Você pode encontrar programas esportivos, localizados em bem-estar e entretenimento e outros localizados em educação. Então, a classificação dos programas de acordo com os núcleos básicos de conhecimento é absolutamente difícil (PROFESSOR 2).

Por outro lado, na perspectiva avaliativa em torno da produção de conhecimento, a classificação adotada pelo COLCIENCIAS (2015, 2016), que impõe a tabela de avaliação da OCDE, divide as áreas em “Gran área”, “Área” e “Disciplina”. Nessa estrutura, a Educação Física é compreendida como uma “Ciencia del deporte”, na área das “Ciencias de la Salud”, e na grande área das “Ciencias médicas y de la salud”. Este documento procura constituir-se em

⁴³ O SNIES é definido como “o conjunto de fontes, processos, ferramentas e usuários que, articulados entre si, possibilitam e facilitam a coleta, disseminação e organização de informações sobre o ensino superior relevantes para o planejamento, monitoramento, avaliação, assessoria, fiscalização e vigilância do setor”.

uma guia metodológica, que visa orientar o processo de construção do conhecimento no “Sistema nacional de ciência e tecnologia”. Também, busca gerar mecanismos, como as chamadas técnicas à pesquisa, para aproximar a empresa das instituições de educação superior:

Um dos propósitos da Lei 1.286 de 2009 do Sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação – CTeI, é que o novo conhecimento gerado pela pesquisa e desenvolvimento tecnológico nacional tenha maior impacto no sistema produtivo e contribua para a solução dos problemas da sociedade. Para atingir esse objetivo, tem sido implementada uma série de estratégias e ações que visam, por um lado, aproximar o setor produtivo do aparato científico nacional e internacional e, por outro, que pesquisadores e instituições responsáveis pela produção, aplicação e apropriação do conhecimento estão mais próximos das preocupações e necessidades da empresa e da sociedade em geral (COLCIENCIAS, 2016, p. 6).

Para além das aparentes contradições entre uma classificação e outra, o que está em jogo é aproximar o setor produtivo e a empresa das universidades, de tal forma que produzam conhecimento útil para o desenvolvimento econômico. Essa questão, para um dos professores, vem gerando desequilíbrios consideráveis na hora de participar das chamadas técnicas, toda vez que a Educação Física, perante essa classificação científica, concorre com outras disciplinas pertencentes às Ciências da Saúde:

(...) na Colômbia a Educação Física e todas as suas áreas afins pertencem...por exemplo, na universidade estamos no campo da saúde. Quem somos nós na área da saúde? Medicina, Veterinária, Nutrição, Enfermagem. Então essas são as áreas da saúde. Agora, tem uma chamada temática para as Ciências da Saúde, duzentos milhões para investigação, mas são privilegiados trabalhos sobre o SIDA, covid, doenças respiratórias, doenças, então de 20 projetos, 18 provem da Medicina ou Nutrição, outro para Odontologia e na nossa área sai um projeto só, e tem que ser muito inovador e tem que estar inscrito em um projeto, por exemplo, de transformação social, se houver um problema político relacionado, por exemplo, se estiver em discussão no Congresso, por exemplo, a parte da inclusão... aí coloca o nome da inclusão aí, coloca o nome da educação, da transformação e pode ter sucesso nessa concorrência (PROFESSOR 1).

Contudo, esse professor salienta que essa lógica concorrencial perpassa o campo específico da Educação Física. Os professores de outras profissões pertencentes às Ciências da Saúde, a exemplo dos médicos, têm narrado como o problema configura-se de uma maneira diferenciada, em relação a uma concorrência acirrada por processos de apoios privados, a entrada em cena dos laboratórios e o estabelecimento de patentes, aspectos que hoje são predominantes na produção de conhecimento:

(...) tem havido uma grande briga em todos os níveis, nas Ciências da Saúde também têm esse problema, porque eles (Professores) dizem: nós sabemos que a competição entre nós é mais dura (...) tem 20 médicos que são apoiados por um laboratório, que são os que publicam, então são eles que ganham pontos, eles

ganham pesquisas, e eu dificilmente me vendo para um laboratório(..) nas assembleias sustentamos que não vamos jogar o jogo do “Publindex⁴⁴”, porém, se a universidade não joga, ela não atinge os sistemas internacionais de pesquisa e perdem categoria em relação a outras universidades, e esse fato prejudica a obtenção de recursos para pesquisa (PROFESSOR 2).

Consideramos que essas nuances presentes na lógica de produção de conhecimento, tanto internas quanto externas à área, determinam que seja a classificação da Educação Física como disciplina das Ciências da Saúde, e que prevaleça sobre a inserção nas Ciências Humanas, como concebido pelo SNIES. Trata-se, então, de uma distribuição biopolítica das áreas e disciplinas do conhecimento, ancorada na atual racionalidade neoliberal que troca os valores do conhecimento e determina suas lógicas segundo critérios econômicos, ao invés de critérios estritamente epistemológicos. Essa configuração parece estar influenciando também a geração de novos cursos de pós-graduação no país, nos últimos anos, que, segundo um professor, são cada vez mais determinados por disciplinas como medicina, fisioterapia, nutrição e negócios internacionais:

Há um grande número de instituições de ensino superior surgindo em 2020 com programas de pós-graduação que não tinham tradição de oferecer cursos de graduação em 2012, e isso é uma das coisas mais interessantes que tenho observado. Estamos falando de algumas instituições que até agora entraram no radar da associação de faculdades, pois não vêm da tradição na formação de Educação Física, recreação e esportes, pois, vindos da medicina, fisioterapia, administração e negócios internacionais começam a se aventurar em uma oferta de pós-graduação em nossa área, em algum momento entre 2012 e 2020. Eles vêm de instituições com certo prestígio acadêmico, mas sem tradição na área (PROFESSOR 2)

Consideramos que esses aspectos iluminam também a análise sobre as tendências observadas nos PPGs, enquanto oferta de cursos e sua constituição epistemológica e curricular. No interior de uma busca de PPGs da Educação Física colombiana no registro SNIES, bem como nos sites⁴⁵ das Universidades que oferecem esses cursos, constatamos tanto a existência dessa pluralidade epistemológica diagnosticada por Eusse e Almeida (2021) quanto as aparentes contradições em relação à inserção da Educação Física em uma área de conhecimento particular. Ainda, é possível observar a ênfase desses programas segundo as subáreas biodinâmica, sociocultural ou pedagógica, como consideradas no Brasil.

Por exemplo, encontramos programas alocados nas Ciências Sociais e Humanas, mas que são orientados para perspectivas da biodinâmica, performance, engenharia, epidemiologia

⁴⁴ Sistema desenhado pelo COLCIENCIAS para a avaliação e classificação dos periódicos científicos nacionais e homologação dos internacionais. Disponível em: <https://scienti.minciencias.gov.co/publindex/#/noticias/lista>.

⁴⁵ Consideramos para a análise linhas de pesquisa e disciplinas pertencentes ao currículo de formação.

ou saúde pública. Por outro lado, a tendência salientada pelos professores no predomínio da perspectiva da saúde fica evidente nos PPGs do país, seja de caráter público ou privado:

Quadro 12 – Levantamento de PPG's colombianos na área da Educação Física e afins no nível de mestrado e doutorado

Universidade	PPG	Ênfase	Área de conhecimento
Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales UDCA(Bogotá) Privada	*Maestría en Ciencias del Deporte	Treinamento esportivo Gestão	Ciências Sociais e Humanas
Universidad Santo Tomás (Bogotá) Privada	*Maestría en Actividad Física para la Salud	Saúde	Ciências da Saúde
Universidad Manuela Beltrán (Bogotá) Privada	*Maestría en Didácticas e Innovación en la Actividad Física y el Deporte	Educação, saúde, gestão e engenharia.	Ciências da Educação
	*Maestría en Ciencias y Tecnologías del deporte y la Actividad Física *Doctorado en Ciencias y Tecnologías del Deporte y la Actividad Física		Ciências da Saúde
Universidad Simón Bolívar (Barranquilla)Privada	*Maestría en Actividad Física y salud	Epidemiología Saúde pública Treinamento físico	Ciências da Saúde
Universidad de Antioquia UDEA (Medellín) Pública	*Maestría en Motricidad y Desarrollo Humano *Doctorado en Educación Física *Maestría en Ciencias del Deporte y la Actividad Física	Educação Ciências Sociais e Humanas Treinamento esportivo Atividade Física para a Saúde Gestão	Ciências da Educação Ciências Sociais e Humanas
Universidad Libre (Bogotá) Privada	*Maestría en Educación Física	Educação	Ciências da Educação
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC (Tunja) Pública	*Maestría en Pedagogía de la Cultura Física	Treinamento esportivo Atividade Física para a Saúde	Ciências da Educação
Universidad del Tolima UT (Ibagué) Pública	*Maestría en Ciencias de la Cultura Física y el Deporte	Atividade Física e Saúde Treinamento esportivo Pedagogia e Didática da Educação Física	Ciências Sociais e Humanas
Universidad del Cauca (Popayán) Pública	*Maestría en Deporte y Actividad Física	Treinamento esportivo Práticas corporais	Ciências Sociais e Humanas Ciências da educação

	*Maestría en educación, estudios del Cuerpo y la Motricidad		
Universidad de Pamplona (Pamplona) Pública	*Maestría en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	Atividade Física, esporte e saúde	Ciências Sociais e Humanas
Politécnico Jaime Isaza Cadavid (Medellin) Público	*Maestría en Didácticas de la Educación Física, la Recreación y el Deporte *Maestría en Fisiología del ejercicio	Psicología educacional Pedagogia e Didática da Educação Física Esporte, atividade física e saúde	Ciências Sociais e Humanas
Universidad Surcolombiana USCO (Neiva) Pública	*Maestría en Educación Física	Educação Física escolar Esporte escolar comunitário	Ciências da Educação
Universidad Autónoma de Manizales (Manizales) Privada	*Maestría en actividad Física y deporte	Saúde Treinamento esportivo Educação e cultura	Ciências da saúde
Universidad de Caldas (Manizales) Pública	*Maestría en Actividad Física para la salud	Atividade física Promoção da saúde	Ciências da saúde
Universidad central del Valle del Cauca (Tuluá) Privada	*Maestría en Pedagogía de la Cultura Física	Cultura Física Exercício Físico	Ciências da Educação
Colegio Mayor nuestra Señora del Rosario Privada	*Maestría en Actividad Física y salud	Saúde pública	Ciências da Saúde

Fonte: Elaboração própria.

Essa tendência é explicada pelos professores devido a uma série de transformações acontecidas fora do campo, como a valorização que nos últimos anos tem aspectos como a saúde, a aptidão física e a performance. Também, essa questão determina o fenômeno da “expansão do campo da saúde” que, segundo eles, vem se apropriando dos processos de produção de conhecimento na área:

O reconhecimento da importância da atividade física é um fato. Há um aumento considerável na conscientização coletiva sobre a importância da atividade física para a saúde. Em segundo lugar, há uma ampliação dos campos de atuação no campo da saúde. Se você observar como a formação na área da saúde evoluiu nos últimos anos, boa parte daquelas profissões que eram consideradas técnicas assistenciais tornaram-se profissionais universitários: enfermeiros e fisioterapeutas são o exemplo mais claro. Terceiro, esses campos tiveram um interesse significativo em avançar no campo do exercício e da atividade física. Economicamente, o interesse pela atividade física não é exclusivo da saúde, existem questões estéticas, questões de condicionamento físico que deram maior relevância ao contexto da atividade física e que de alguma forma não podem ser

resolvidas pelo esporte em si, em sua versão tradicional. Existe também uma série de práticas desportivas que se situam entre as fronteiras entre atividade física, recreação e prática desportiva, por exemplo, o Trail, Bmx, caminhadas (PROFESSOR 2).

Desta forma, é possível observar como há um grande interesse por parte dos programas da área pertencentes às universidades privadas em focar no discurso da saúde, sendo também de interesse para algumas universidades públicas. Ainda, um professor aponta que muitos desses PPGs estão adotando uma conotação de mestrados profissionalizantes e já não investigativos, fato que vem prejudicando a qualidade dos conhecimentos produzidos.

Essa tendência biopolítica dos programas é reforçada pelas atuais políticas de avaliação dos PPGs. Na atualidade, os mecanismos e órgãos pertencentes ao sistema de asseguramento da qualidade, tem incrementado a exigência das Universidades se aderir a discursividade internacional, por exemplo, na necessidade de publicar em revistas internacionais, a presença permanente de avaliadores e revisores internacionais e o ingresso dos índices SCOPUS e ORCID. O professor 1, quem também age como revisor do CNA e CONACES, afirma que:

A través do decreto 1330 de 2019 é regulado o processo de avaliação obrigatório dos programas. O segundo, que é mais voluntario, é regulado pelo CNA e o acordo 02 do CESU, de 2020. Esses requerimentos para programas de mestrado e doutorado estão demandando a existência de grupos de pesquisa classificados e categorizados pelo COLCIENCIAS, de pesquisadores classificados, e uma produtividade acadêmica na lógica da indexação. Provavelmente, isso tenha determinado que as Universidades tenham voltado seus esforços para a produtividade internacional, com muita pouca valorização para a produção nacional. Os programas estão obrigados a atingir uma alta produtividade durante seis anos no interior dessa lógica. Ainda, esse sistema exige que os alunos da pós-graduação participem ativamente desses processos de produção dos professores classificados nas categorias júnior, sênior e outros (...) é claro que o substrato desses artigos provem das dissertações e teses (PROFESSOR 2)

Os professores concordam que essa lógica reforça alguns princípios que já vinham se estabelecendo desde a promulgação da lei 30, porém, hoje são atualizadas através desse conjunto de “*acuerdos*” e decretos. Se por um lado acreditam que essas imposições têm incrementado a qualidade de algumas produções acadêmicas, por outro, têm impactos muito negativos na comunicação do conhecimento e no desenvolvimento das subáreas da Educação Física.

8.3 O desaparecimento dos periódicos nacionais

Outro efeito da atual lógica de avaliação que rege a pós-graduação colombiana é o problema também apontado nas pesquisas de León Urrego (2017) em torno da atual precariedade da produção e publicação do conhecimento. Desde a década dos 90, vem sendo disseminada, nos diferentes campos de conhecimento, a cultura dos fatores de impacto, derivando, por exemplo, na última atualização do sistema de classificação adotado pelo *IBN-Publindex*, de COLCIENCIAS, em 2016, quando nenhuma revista da área, independente da perspectiva adotada, tenha sido classificada e pontuada. Em torno dessa questão, para um professor trata-se de uma consequência que vem de mãos dadas com muitos aspectos da lógica do mercado que, gradualmente, transformaram a função social da universidade:

As universidades vêm concentrando seus esforços na produção internacional, em detrimento dos periódicos nacionais. Os acordos de Bolonha, por exemplo, e toda a ideia de dupla titulação, a imposição do índice ORCID, SCOPUS, a padronização como medida de qualidade científica fez com que aqueles que são incentivados a publicar em áreas como a medicina não consigam impactar o setor de Educação Física (PROFESSOR 2).

Essa lógica da indexação tem transformado, entre outros aspectos, a cultura de publicação do livro, que da mesma forma que aconteceu no Brasil, tinha mais valorização no interior das perspectivas sociocultural e pedagógica. Toda essa nova configuração vem sendo percebida pelos professores como uma mercadoria que provê reconhecimento para aquele que consegue jogar, e punição para aquele que fica de fora:

(...) mas também quando falo das publicações, quem é indexado? Aqueles periódicos que têm o visual da área da saúde estão praticamente indexados e têm suporte. Por causa das políticas educacionais e toda essa parte, e porque também são pessoas de alto nível que têm recursos para pagar a publicação, por exemplo, um médico, “tenho muitos amigos médicos” que publicam um pequeno texto e são indexados. Eles tiram o artigo de uma conversa, publicam e passam para o inglês, e depois pedem recursos a um patrocinador, um laboratório farmacêutico. Daí eles recebem sete milhões por publicação indexada (PROFESSOR 1).

Em relação ao impacto das publicações sobre a área, que na atualidade circulam maioritariamente no interior dos campos de conhecimento médico, são produzidos alguns efeitos colaterais. Os professores concordam que aqueles que desenvolvem pesquisas voltadas para as perspectivas da biodinâmica, com foco nas temáticas da atividade física, a nutrição e a saúde conseguem obter sucesso em suas próprias trajetórias acadêmicas. Por outro lado, essa lógica prejudica a circulação e comunicação de conhecimento, especialmente em termos de

formação para mestrandos e doutorandos que não conseguem obter referências nacionais para suas próprias pesquisas:

(...) esses dias tenho recebido muitas informações de algumas publicações internacionais que querem levar minhas publicações para uma revista internacional indexada. Ai eu digo: como eu fiquei interessante? "diga-nos sim, por favor", dizem eles. Finalmente, eles acabaram reconhecendo qualquer bobagem que se fala. Quando você vai olhar, são sete milhões, cinco milhões, quatro milhões. Ai eu falei com o responsável pela revista aqui na Universidade, e eu disse a ele: O que é isso? Então ele disse: eles estão caçando professores por toda parte sedentos de reconhecimento, sedentos pelo fato de que eles devem ter ou ter que cumprir um requisito para uma publicação (PROFESSOR 1).

Esse panorama em torno das publicações científicas da área tem sido problematizado em outras investigações, apresentando traços similares aos considerados tanto pelos professores entrevistados quanto nas configurações epistemológicas dos PPGs. Gallo e León Urrego (2015) desenvolveram uma investigação sobre o estado do conhecimento acumulado na Educação Física, principalmente relacionado à pesquisa educacional, aderida ao discurso das Ciências da Educação, durante os anos de 2008-2012. As tendências temáticas observadas em 213 trabalhos que apresentam maior recorrência são: psicomotricidade (19%), esporte físico (18%), sociomotricidade (18%), expressão corporal (10%), Educação Física e saúde (10%), educação somática (9%) e a ciência da Motricidade Humana (6%).

Ainda que o campo de conhecimento privilegiado no estudo tenha sido a educação e a pedagogia, nas publicações são privilegiadas temáticas como aprendizagem motora, educação psicomotora, educação vivenciada, reeducação do movimento, psicocinética como método educacional, educar pela atividade física para a saúde, aquisição de hábitos de vida saudáveis, modificação de estilos de vida, entre outros (GALLO, LEÓN URREGO, 2015).

Consideramos, dessa forma, que para além das discussões epistemológicas internas da área, em realidade trata-se da atual lógica avaliativa fundamentada no discurso gerencialista e econométrico, que rege as dinâmicas e as tendências do campo da produção de conhecimento na pós-graduação.

Por último, sustentamos que esse sistema de mensuração e standardização conduz muito eficazmente as condutas dos pesquisadores. Para um professor, essa lógica avaliativa é condição necessária para que a Educação Física, tanto no seu componente escolar quanto na sua presença na pós-graduação, possa atingir uma maior legitimidade e reconhecimento social, considerado por ele como precário. Dessa forma, conclui que há uma necessidade de que, por exemplo, no interior das provas avaliativas nacionais e internacionais, a área seja considerada:

(...) Eu não acho que vai haver medições para o nosso setor muito rapidamente, não há, é mais, eu acho que mesmo discordando de muitas das abordagens que nascem lá, acho que seria muito bom que o setor fosse medido, porque isso tem um efeito midiático, que tem na estruturação da política educacional e na programação das agendas escolares é muito alto, infelizmente acho que não existe isso do lado especificamente da nossa disciplina (PROFESSOR 4).

Este fato é confirmado por outro professor. A exclusão do sistema avaliativo contribui para a perda de valor e reconhecimento social, situação que explicaria também como nos últimos 30 anos só houve três reformas curriculares para a área, que, aliás, não são vinculativas:

No Chile, a Educação Física agora é considerada eletiva. Isso faz parte da precariedade da área, e não acho que esteja no radar político que isso vai melhorar e, provavelmente, o espaço continuará se abrindo para os profissionais de saúde do setor educacional, porque, por exemplo, será um espaço para nutricionistas e dietistas, fisioterapeutas com pessoas com deficiência e não para a educação propriamente dita. Na Colômbia, a educação básica não tem especialistas em Educação Física, aqui está a cargo de um graduado em educação básica. Assim, não há professor especialista. A segunda coisa é que nos primeiros anos se perdem três ou quatro anos de educação motora. Eu realmente não acho que isto vai melhorar, na Colômbia os objetivos da área vão até a nona série. Por outro lado, não há obrigação de intensidade horaria de área. Todas as áreas fundamentais estão incluídas nas provas de avaliação estadual, exceto a Educação Física, e isso acaba afetando seu reconhecimento e prestígio (PROFESSOR 2).

Contudo, como foi constatado anteriormente no conjunto de diagnósticos das instituições multilaterais, a área é considerada nos países Europeus como componente curricular fundamental para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Paradoxalmente, a crítica a esses aspectos avaliativos por parte dos professores não recai exclusivamente sobre questões epistemológicas nem políticas, mas sim, especialmente, devido à aparente exclusão da área do sistema de avaliação por testes. Isto permite considerar que mesmo que sejam estabelecidos posicionamentos desfavoráveis em relação a aspectos pontuais dessa lógica que na atualidade rege o campo de produção de conhecimento, a racionalidade gerencialista consegue tendencialmente se impor frente aos possíveis focos de resistência, e conduzindo os professores a pensarem nos termos da racionalidade mensurável. Dessa forma, o debate acaba se despolitizando.

8.4 Há na Colômbia possíveis resistências?

Para os professores, essas tendências apontadas acima desdobram-se nas atuais discussões da política pública, colonizada, segundo eles, cada vez mais pelas profissões da saúde, principalmente nutricionistas e fisioterapeutas. Esse fato tem contribuído para a diminuição do poder político perante as principais discussões da Educação Física colombiana:

uma voltada para a defesa da inclusão dos professores da área na educação básica, e outra, na discussão das atuais reformas:

Quando eu falo daquelas associações que discutem, daquela luta no Congresso, como a luta que está acontecendo atualmente, que a Educação Física desaparece da lei do esporte, ou seja, aquela discussão do projeto de lei, então o que faz o ARCOPREF, o ARCOFADE? Travar discussões políticas no congresso, no Ministério da Educação, no Ministério do Esporte, tentar manter uma demanda de política para ter uma conversa com a academia, eles conseguiram muito, porém, perguntas em torno às publicações científicas: que público? Onde publico? Quem vai me dar uma bolsa de estudos? Não, há outras questões que essas associações apontam. Quando você me pergunta, você já olhou para essas políticas? Isso é no nível universitário, principalmente nos grupos de pesquisa (PROFESSOR 1).

Para além de eventos acadêmicos nacionais, e a representatividade dessas associações gremiais, as lutas dos professores dos programas mais conceituados estão reduzidas às disputas no interior das universidades, através de agremiações internas, junto com professores pertencentes a outras áreas do conhecimento das Ciências da Saúde. No caso de PPGs da área da Educação que incluem linhas de pesquisa na área, as discussões são feitas com professores das Ciências Humanas ou Sociais, em temáticas próprias da educação e da pedagogia, sem isso representar alguma luta coletiva em torno dos mecanismos avaliativos presentes na pós-graduação:

(...) Isso tem a ver com a ideia de homem que todos nós temos, não só com a ideia de homem mas com a ideia de ciência, com a ideia de conhecimento, com a ideia de sociedade e com o propósito que temos em mente sobre a formação sim? olha, nossos programas tanto no mestrado em educação, no doutorado em educação e no doutorado em didática colocamos a formação humana no centro, não a atividade física como construto superior, não colocamos o esporte como construto superior, colocamos a formação humana, e quando falamos de humanidade não estamos falando apenas de biologia, não estamos colocando as Ciências Médicas, não estamos colocando só a saúde como nosso referente. Em todos esses anos de funcionamento do mestrado em educação e do doutorado em educação, apenas duas teses são conhecidas que se inclinaram a avaliar empiricamente aspectos associados ao desempenho psicomotor, biológico (PROFESSOR 3).

Outra possibilidade de resistência descrita pelos professores tem a ver com a possibilidade de gestar projetos e pesquisas interdisciplinares em temáticas sociais relevantes para o país, anteriormente descritas por outro professor. Contudo, esses projetos representam uma dificuldade adicional para a área, na medida em que a formação dos profissionais da Educação Física ainda não dá conta do estabelecimento de diálogos possíveis com outras disciplinas do conhecimento:

De uma forma ligeira, posso dizer que nas áreas da saúde, esporte e treino competitivo, o negócio do esporte é predominante. A Educação Física passa a ser interdisciplinar ou transdisciplinar com outros campos, onde acaba sendo muito importante e não necessariamente é o núcleo dominante. Refiro-me, por exemplo, aos importantes contributos que demos desde a nossa formação, a assuntos de interesse como o conflito armado, à Paz, por exemplo, a questões de relações sociais. Porém, no interior desses projetos não somos o eixo central. É difícil para nós trabalharmos com uma lógica horizontal (PROFESSOR 4).

Dessa forma, é possível estabelecer que, mesmo que os mecanismos de captura da racionalidade biopolítica neoliberal no campo tenham se constituído diferente do Brasil, podemos encontrar alguns efeitos semelhantes na Colômbia: a exemplo, existe a percepção dos professores da perspectiva sociocultural e pedagógica de conseguirem agir com maior liberdade para desenvolver pesquisas em temáticas de cunho sócio-histórico e voltado para as Ciências Humanas e a Educação Física na escola, porém, os mecanismos de avaliação acabam atingindo suas condutas e práticas no processo de formação e pesquisa, tendo em conta a obrigatoriedade para produzir o tipo de conhecimento afim aos mecanismos de acreditação dos programas do ministério de educação.

Por outro lado, não existe uma iniciativa de discussão coletiva dos professores da área, o que pode reduzir as possibilidades de crítica no interior de algumas universidades, maioritariamente as públicas, em que atuam professores concursados. Para além de algumas pesquisas pontuais que problematizam as práticas de produção de conhecimento na área, não há um posicionamento muito claro dos professores entrevistados perante alguns efeitos específicos no campo, como o desaparecimento das revistas históricas e específicas da área e o impacto que isso tem na formação na pós-graduação. Também, o processo de constituição das subáreas, no atual predomínio das perspectivas da atividade física e da saúde.

A configuração sociopolítica e associativa dos professores tem conduzido a que sejam mais consideradas questões relacionadas a exclusão da área nas atuais reformas políticas como a reforma a lei do esporte, e até agora, não se observam posturas políticas perante o atual quadro de reformas que vem incrementando a lógica econométrica e produtivista. Por fim, fica no ar, perante a análise dos depoimentos, que a ausência de discussões epistemológicas contribuiu para a escassa influência nos espaços decisórios da política, como aconteceu há 20 anos:

A Educação Física faz parte da “Lei 181 de 1995”. E claro, acho que isso tem a ver com a forma como grupos poderosos conseguiram fazer duas coisas que foram muito importantes: A primeira, para tornar a Educação Física, sendo parte da lei como subsistema do setor esportivo, mas talvez, a mais ousada tenha sido falar de Educação Física escolar e extracurricular, por assim dizer: “Senhores, Educação Física é o que se faz dentro e fora da escola, e isso faz parte de uma ideologia acadêmica que pensa que a Educação Física é para a vida e, portanto, é a mãe do

esporte, da atividade física. Esses dois detalhes estão cravados na Lei 181, e estamos falando dos tempos em que a discussão epistemológica da área era muito forte. (...) hoje esse cenário é muito fraco, e mais ainda os cenários de discussão epistemológica, e claro, quando se abre o debate sobre a lei, a primeira coisa que é excluída é a Educação Física (PROFESSOR 2).

Contudo, entendemos que caberia interrogar se na nossa atualidade, dadas as novas correlações de forças estratégicas e discursivas, perpassadas por complexos mecanismos de captura e de governo, só bastariam promover discussões buscando alcançar consensos epistemológicos no interior da área? Ou se outras possibilidades de resistência não passariam justamente por interrogar esse novo ambiente da universidade produtivista e gerencialista, e de uma Educação Física cada vez mais refém do discurso das competências e dos critérios econométricos, próprios da racionalidade neoliberal?

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS. PISTAS PARA UMA DISCUSSÃO LATINOAMERICANA

Introduzir a análise do neoliberalismo através da chave da biopolítica e da governamentalidade, como ferramentas analíticas, possibilitou no trabalho fornecer um olhar histórico sobre os processos de subjetivação e de condução das condutas no interior do campo científico da pós-graduação na Educação Física, nos dois países, estabelecidos pela inserção arbitrária e pouco consensual da área nas Ciências da saúde, pelas agências gestoras de políticas científicas e da avaliação do conhecimento.

Fenómenos como a predominância da abordagem biomédica sempre tem sido hegemônica na área, no entanto, sua inserção foi também majoritária no campo escolar. No trabalho conseguimos constatar que, no interior dessa dimensão biopolítica e da governamentalidade neoliberal, estão operando múltiplas formas de captura, tanto na constituição de reformas escolares, quanto nos efeitos das lógicas avaliativas na pós-graduação. Dessa forma, pesquisas que têm focado na análise de um e outro campo, nos parecem ainda não ter atentado de forma mais significativa sobre esta dimensão do problema.

Uma condição paradoxal constitui os campos aqui analisados da Educação Física. Há um paradoxo, quantitativamente falando, da presença da Educação Física, socialmente falando: sempre foi maior na área escolar, foi ali que biopoliticamente tem cumprido o seu papel, e que por outro lado explica o fato de ela estar inserida no campo da saúde, mesmo que majoritariamente a sua presença social se dê no campo da educação. Trazer essa contribuição, para além das soluções, cartografar as correlações de força de uma outra perspectiva poderia ajudar a estabelecer formas de resistência mais eficazes.

Dessa forma no trabalho conseguimos demonstrar que historicamente houve um processo progressivo de captura pela governamentalidade biopolítica neoliberal nos dois países, tanto no plano macro de constituição de política pública influenciada na governamentalização do estado pelas instituições multilaterais e as fundações de filantropia, quanto no contexto específico da produção de conhecimento na área.

Ainda que diferenças sociais, políticas e econômicas possam e devam ser consideradas, na pesquisa pudemos indicar singularidades e semelhanças em torno do processo de governamentalização:

1. Houve uma proliferação de reformas educacionais após o estabelecimento da constituição democrática nos dois países, que disseminou uma discursividade que tem

influenciado as práticas de construção de conhecimento introduzindo eficientemente os valores e as lógicas operacionais do mercado no campo. Neste sentido é que podemos compreender, em que pessem os esforços de resistência empreendidos, porque a busca pelo consenso tende recorrentemente a fracassar em um ambiente estruturado pela prevalência da concorrência. Aqueles que tiverem a melhor performance nas regras do jogo vão conseguir se impor, que no caso, vem sendo representado pelos professores aderidos á perspectiva biodinâmica.

2. A efetividade dessa governamentalidade biopolítica neoliberal deve-se ao “governo pelo meio” que, através das reformas políticas, consegue influenciar o meio ambiente, quer dizer, produzir as regras do jogo. A este exemplo, impõe-se nos dois campos, tanto no escolar quanto no científico-acadêmico, uma lógica avaliativa que governa as condutas: através das competências por um lado, através da indexação e a implementação das métricas no campo científico por outro. Dessa forma, se intervém diretamente sobre o eventual campo de possibilidades dos sujeitos, bem como nos seus próprios interesses:

Para Bentham, o exercício do poder é um "cálculo sobre outro cálculo". Isso é muito do que Foucault retoma, por sua conta, nessa fórmula geral do poder: o exercício do poder “não é em si mesmo uma violência que as vezes, se esconderia, ou, um consentimento, que, implicitamente, se reconduziria. Ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidades onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos”. E acrescenta: “É sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações [...] Governar, nesse sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (LAVAL. 2020, p. 108-109).

3. Constatou-se uma certa crença no campo, entre alguns dos pesquisadores da área, que sustenta que é ali no contexto da prática escolar, que as coisas realmente acontecem. Essa crença supõe que a racionalidade neoliberal ainda não está ocorrendo lá, ficando só nas reformas políticas. Deve-se levar em consideração que a escola é porosa, sendo continuamente perpassada eficientemente pela racionalidade política que articula múltiplas mecanismos tais como a mídia, e a subjetividade dos professores e dos gestores, entre outros mecanismos de captura. A racionalidade política constitui uma nova forma de modulação biopolítica dos corpos e mentes, muito mais sofisticada que as antigas disciplinas, agindo sobre a vontade e os desejos, ou em palavras de Laval baseado em Bentham: dando aos sujeitos um interesse artificial a obedecer.
4. Um sintoma comum observado nos relatórios e diagnósticos da OCDE, nos diferentes documentos e orientações metodológicas produzidas pelos governos e nas políticas públicas que expressam as intenções das reformas, tem sido o apelo às técnicas

comportamentais, no sentido de promover uma "saúde ampliada" tanto biológica quanto socioemocional. Dessa forma, emerge um tipo de saúde representada em "ativos" que o sujeito tem que adquirir e otimizar, via educação. Nesta abordagem, a saúde passa a ser tratada nos termos de um empreendimento a ser gerenciado pelo próprio sujeito tal como prescreve a subjetivação governamental neoliberal.

5. Para além dos mecanismos de captura de diferentes atores para a produção das reformas educacionais, destacamos a instrumentalização dos conceitos construídos perante o olhar das Ciências Sociais e Humanas, no interior dos movimentos renovadores da área nos dois países. Por exemplo, o conceito de cultura corporal, pertencente a discursos mais progressistas, é ressignificado incessantemente, de forma a induzir nos documentos e políticas uma fixação dos conhecimentos em termos de competências e habilidades a serem incorporadas pelos indivíduos. Portanto, mais do que denunciar uma "incoerência" ou uso equivocado do conceito, como apontado em algumas pesquisas, pelo contrário, vigora um eficiente uso estratégico de ressignificação dos conceitos, como equivalentes gerais para a imposição da retórica gerencialista neoliberal. Dessa forma, pensamos junto a Guatarri (2006. p. 27-28):

Lo que caracteriza a los modos de producción capitalísticos es que no funcionan únicamente en el registro de los valores de cambio, valores que son del orden del capital, de las semióticas monetarias o de los modos de financiación. Éstos también funcionan a través de un modo de control de la subjetivación, que yo llamaría «cultura de equivalencia» o «sistemas de equivalencia en la esfera de la cultura». Desde este punto de vista el capital funciona de modo complementario a la cultura en tanto concepto de equivalencia: el capital se ocupa de la sujeción económica y la cultura de la sujeción subjetiva. Y cuando hablo de sujeción subjetiva no me refiero sólo a la publicidad para la producción y el consumo de bienes. La propia esencia del lucro capitalista está en que no se reduce al campo de la plusvalía económica: está también en la toma de poder sobre la subjetividad.

No caso de Brasil, inserir a Educação Física na área da linguagem, de forma a conceber cultura corporal como uma forma de linguagem corporal, tal como foi efetivado na BNCC, constitui importante estratégia, pois essa inserção aplaina as diferenças, tornam as culturas equivalentes entre si, apaga as desigualdades e assimetrias quanto ao acesso aos meios e condições dos diferentes atores sociais no que tange às distribuições de poder. Ademais, esses conceitos, esvaziados de sua força crítica, possibilitam o ingresso das taxonomias na retórica gerencialista das competências e habilidades. Há dessa forma, uma captura análoga do capital, no plano econômico, operando simultaneamente no plano subjetivo, constituindo um equivalente geral no plano cultural, tal como o capital no plano econômico, passível de trocas

e intercâmbios, produzindo assim uma subjetividade neoliberal. O processo é semelhante na Colômbia, sem considerar que o conceito no documento das orientações pedagógicas não consiga atingir o nível de desenvolvimento conceitual como estabelecido na BNCC.

6. Por fim, pensamos que as atuais lutas em torno da defesa da área e sua legitimidade social também podem ser fortalecidas no interior dos próprios cursos e programas de formação, na elaboração e atualização dos diagnósticos em torno das múltiplas capturas que nos conduzem e nos modulam:

(...) não se trata de liberar o indivíduo do Estado e das instituições; é nela que somos constituídos, logo não podemos ser fora delas; mas, sendo constituídas nas e pelas instituições, podemos agir sobre nós mesmos, recusando aquilo que somos e investindo em transformações de nossos panoramas subjetivos (GALLO, 2017, p. 91).

Estamos confrontados quanto a possibilidade de pensar outros dispositivos que configuram cenários de compartilhamento entre pesquisadores independente da subárea a que pertençam, na possibilidade de atualizar constantemente os diagnósticos. Dessa forma, poderíamos contribuir em práticas de resistência mais eficazes na luta por políticas educacionais e de avaliação mais democráticas e diversas.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2021.
- ALVARENGA, Aline F.; GUERRINI, Daniel; ROCHA, Zenaide F.D.C. **A educação física escolar e a base nacional comum curricular – BNCC: o ensino pautado em uma perspectiva crítica**. Anais: VI SINECT – Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <http://www.sinect.com.br/2018/down.php?id=4045&q=1>. Acesso em: 24 mar. 2020.
- AMBROZIO, Aldo. Poder sobre a vida. In: **Empresariamento da vida. A função do discurso gerencialista nos processos inerentes a governamentalidade neoliberal**. Curitiba: Appris Editora. 2018. p. 103-164.
- AQUINO, Julio Groppa. O controverso lugar da psicologia na educação: aportes para a crítica da noção de sujeito psicopedagógico. **Psicologia: Ensino & formação**, v. 5, n. 1, p. 5-19. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2177-20612014000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 30 jul. 2021.
- AQUINO, Julio Groppa., & RIBEIRO, Cintya. Processos de Governamentalização e a Atualidade Educacional: a liberdade como eixo problematizador. **Educação & Realidade**, v. 34, pp 57-71. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8202>. Acesso em: 4 ago. 2021.
- ARDILA, Maria. **Las pruebas pisa en Colombia: una estrategia de política exterior más que una política de educación**. 2015. 55 f. Dissertação (Graduação em Internacionalismo). Bogotá: Colegio Mayor Nuestra señora del rosario, 2015.
- ARRAUT, Arturo. La reforma a la Ley 30 en el contexto de la globalización. **Diálogos de derecho y política**. v. 9, n. 3, p. 84-100. 2012. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/derypol/article/view/12323>. Acesso em: 1 jun. 2022.
- BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Boletim responsabilidade social e ambiental do sistema financeiro**. Ano 5, n. 51. Junho de 2010.
- BARATA R C. B. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 13, n. 30, p. 013 - 040, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/947/pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.
- BEECH, Jason.; MEO, Analía. Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. **Education Policy Analysis Archives**, v. 24, p. 23, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5623110>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BERTOLDO, Fernanda. **A avaliação como dispositivo de subjetivação**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2013.

BETTI, Mauro. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Física do Ensino Fundamental. Ruim com Ela, Pior Sem Ela. **Blog do CEV**. 2017. Bauru, 1 maio. 2017. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/base-nacional-comum-curricular-bncc-de-educacao-fisica-do-ensino-fundamental-ruim-com-ela-pior-sem-ela/>. Acesso em: 20 jan. 2022

BETTI, Mauro; CARVALHO, Yara; DAOLIO, Josimar; PIRES, G. A avaliação da Educação Física em debate: implicações para a subárea pedagógica e sociocultural. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 2, 11. 2004. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/48>. Acesso em: 21 jan. 22.

BLANCO SUÁREZ, Jorge; DUARTE ROMERO, Laura; ARAGÓN SALAZAR, Marcela. Neoliberalismo y escuela. Transformaciones de la escuela a partir de las políticas neoliberales en Colombia. **Revista Republicana**, v. 23, n. 23, 2 jun. 2017. Disponível em: <http://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/revistarepublicana/article/view/408>. Acesso em: 25 mai. 2021

BONI, Valdete. QUARESMA, Silvia. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2, n. 1, pp. 68-80, jan-jul 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 12-fev-2018.

BOURDIEU, Pierre. El campo científico. **Redes: revista de estudios sociales de la ciencia**. V 1, n. 2, p. 129-160, 1994. Disponível em: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>. Acesso em: 26-ago-2021.

BOSCCATO, Juliano D; IMPOLCETTO, Fernanda M.; DARIDO, Suraya C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p96>.

BRASIL. **Resolução N° 218, de 6 de março de 1997. Regulamentação das profissões da saúde**. Brasília. 1997. Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/legislacao/resolucao218_05_05_97.pdf. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 141, de 14 de setembro de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=307#anchor>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. **Documento de Área. Área 21 Educação Física**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/documentos/Documentosdearea2017/21efisdocarea2016.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

BRASIL. **Ofício Circular no 7/2019-DAV/CAPES** - Ações para o Aprimoramento do Modelo de Avaliação. CAPES. 4 de jun. de 2019. Disponível em: http://uploads.capes.gov.br/files/oficio_circular_n7.pdf. Acesso em: 4 mai. 2022.

BRASIL. **Tabela de áreas de conhecimento/avaliação**. Ministério da Educação. CAPES. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio-1/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 24 jan.2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. **Proposta de aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG**. 2018. Disponível em: http://regionais.anped.org.br/norte2018/wp-content/uploads/sites/3/2018/10/PNPG-CS-Avaliac%C3%A3o_Final_10-10-18_CS_FINAL_17_55.pdf. Acesso em: 4 fev. 2022.

COLOMBIA. **Ley 115 de 1994**. Ministério de Educación Nacional. 1994. Disponível em: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_.pdf.

COLOMBIA. **Ley 30 de 1992**. Ministério de Educación Nacional. 1992. Disponível em: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html.

BRACHT, Valter. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3º ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

CARRILLO, Luz Stella García. La Educación Física y la Formación Universitaria de sus profesionales y el índice sintético de calidad. In: **Expomotricidad**, 2018, Medellín. [Anais]Medellín, Universidad de Antioquia, 2018. p. 489-495.

CARVALHO, R. S. de; SILVA, R. R. D. da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Zmk59Kk7hhDBbfQdYm4X7Gv/?lang=pt#>. Acesso em: 25 jan. 2021.

CASTRO, Rafael. GONZALEZ, Paula. Las organizaciones de la arquitectura global y el posconflicto colombiano: el caso de la cooperación de la ONU, el Banco Mundial y la OCDE. In: PASTRANA, Eduardo. GEHRING, Hubert (Eds) **Política exterior colombiana. Escenarios y desafíos en el posconflicto**. p 293-315. 2015. Disponível em: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=50548dcb-1b2e-937a-580a-a7f400d6ee19&groupId=287914. Acesso em: 28 fev. 2022.

CIFUENTES, José.; CAMARGO, Aura. La historia de las reformas educativas en Colombia. **Cultura educación y sociedad**, v. 7, n. 2, p. 26-37, 24 nov. 2016. Disponível em: <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1097>. Acesso em: 5 fev. 2022.

COLÔMBIA. **Constitución política de Colombia 1991**. 1991. Bogotá. Disponível em: <https://pdpa.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2021.

COLÔMBIA. **Ley 30 de 1992**. 1992. Bogotá. Disponible em:
http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34632. Acceso em: 5 jun. 2021.

COLOMBIA. **Ley 115 de Febrero 8 de 1994**. 1994. Bogotá. Disponible em:
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Acceso em: 5 jun. 2021.

COLOMBIA. **Ley 181 de Enero 18 de 1995**. 1995. Disponible em:
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85919_archivo_pdf.pdf. Acceso em: 5 jun. 2021.

COLÔMBIA. **Serie lineamientos curriculares Educación Física, Recreación y Deporte**. 1994. Bogotá. Disponible em: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_10.pdf. Acceso em: 5 jun. 2021.

COLOMBIA. **Decreto 230 de 2002**. 2002. Bogotá. Disponible em:
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf. Acceso em: 12 jan. 2021.

COLOMBIA. **Decreto 3020 del 10 de diciembre del 2002**. 2002. Bogotá. Disponible em:
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/104848:Decreto-3020-de-Diciembre-10-de-2002#:~:text=por%20el%20cual%20se%20establecen,y%20se%20dictan%20otras%20disposiciones>. Acceso em: 5 jun. 2021.

COLOMBIA. Estándares básicos de competencias en Lenguajes, Matemáticas, Ciencias y ciudadanas. **Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden**. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. 2014. Disponible en:
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf. Acceso em: 2 jun 2021.

COLOMBIA. **Decreto 2484 de 2014**. 2014. Bogotá. Disponible em:
<http://www.saludcapital.gov.co/DTH/Documents/DECRETO%202484%20DE%20DICIEMBRE%2002%20DE%202014.pdf>. Acceso em: 5 jun. 2021.

COLÔMBIA. **Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte**. 2010. Bogotá. Disponible em: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_EduFisica_Rec_Deporte.pdf. Acceso em: 5 jun. 2021.

COLÔMBIA. **Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación**. Departamento administrativo de Ciencia y Tecnología e innovación (COLCIENCIAS) 2015. Disponible em:
<https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/noticias/mediciondegupos-actene2015.pdf>. Acceso em: 10 jun 2021.

COLÔMBIA. **Guía para el reconocimiento y medición de grupos de investigación e investigadores**. Departamento administrativo de Ciencia y Tecnología e innovación (COLCIENCIAS) 2016. Disponible em:

https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/guia-reconocimiento-y-medicion-de-grupos-e-Investigadores.pdf. Acesso: 12 jun 2021.

¿Cómo ve la OCDE la educación en Colombia?. Semana **[online]**, Bogotá, 19 jul. 2018. Semana play. Disponível em: <https://www.semana.com/educacion/articulo/que-dice-la-ocde-sobre-la-educacion-en-colombia/575903/>. Acesso em: 20 jan. 2021

CONGRESO PANAMERICANO DE EDUCACIÓN FÍSICA. **Anais: IX Congreso panamericano de Educación Física.** Asociación Colombiana de profesores de Educación Física. Disponível em: http://www.portalfitness.com/articulos/educacion_fisica/xxi_congreso.htm#:~:text=El%20Congreso%20Panamericano%20se%20pronunci%C3%B3,las%20particularidades%20de%20cada%20pa%C3%ADs. Acesso em: 7 fev. 2021.

CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Confef se posiciona contra medida provisória de reforma do ensino médio**, c 2016. Comunicação. Disponível em: <https://www.cref13.org.br/bahia/noticia/confef-se-posiciona-contramedida-provisoria-de-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 17 dez. 2021.

CORRÊA, Marluce. CORREA, Leandro. RIGO, Luiz. A pós-graduação na educação física brasileira: condições e possibilidades das subáreas sociocultural e pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**; Volume 41; Issue 4; pp 359-366, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/KzZ6b3jmdCPR9BB8HrnfTLp/?lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2021.

DAROS JÚNIOR, Armando. A presença da OCDE no Brasil no contexto da avaliação educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.13, n.1, pp.13–20, 2013. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/jpe13_pp13-20.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

DA ROSA, L. O. FERREIRA, V. S. A Rede do movimento pela base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular Brasileira. **Teoria E Prática Da Educação**, 21(2), 115-130. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v21i2.45391>. Acesso em: 13 jun 2021

DA SILVA, Mônica R. & SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio. Pragmatismo e lógica mercantil. In: **Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)**, v.11, n.20, pp.19-32, 2017. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_20_2017.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre las sociedades de control. **Polis** [En línea], 13, 2006. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/5509>. Acesso em: 13 jun 2021

DESTRO, Denise. **Disputas políticas pela Educação Física escolar na Base Nacional Comum Curricular**. 2019. 288 f. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro. Universidade do estado do Rio de Janeiro, 2019.

DESSBESELL, Giliane. **Exercícios físicos na Base Nacional Comum Curricular: um fio solto na trama discursiva da cultura corporal de movimento**. 2018. 285 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Porto Alegre: Universidade Federal de Rio Grande do Sul, 2018.

DESSBESELL, Giliane & FRAGA, Alex B. Exercícios físicos na base nacional comum curricular: um estranho no nicho da cultura corporal de movimento. **Movimento**, v.26, e26007, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.92736>.

DIDIER, Lucila. (2019). Las pruebas estandarizadas: Cuando el neoliberalismo se sienta en las aulas. **Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico**. n 10, p. 87-97. Disponível em: doi: 10.5281/zenodo.3241401. Acesso em 13 mai. 2021.

DOS SANTOS, Bárbara C.A. & FUZII, Fábio T. A Educação Física na área da linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. **Comunicações**, v.26, n.1, pp.327-347, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v26n1p327-347>.

EL PAÍS. **Se radicó el proyecto de la nueva Ley del Deporte que busca beneficiar a los atletas**. Marzo 15 de 2021. Disponível em: <https://www.elpais.com.co/deportes/se-radico-el-proyecto-de-la-nueva-ley-del-deporte-que-busca-beneficiar-a-los-atletas.html>. Acesso em: 30 jun 2021.

EUSSE, Karen; DE ALMEIDA, Felipe. Formación de profesores en Educación Física. La experiencia de la posgraduación en Colombia. In: **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciencias do Esporte e IX congresso de Ciencias do Esporte**. pp 1-7. 2022. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15775/7744>. Acesso em: 5 fev. 2022.

EUSSE, Karen; BRACHT, Valter; DE ALMEIDA, Felipe. Crítica na educação física colombiana: as lutas político-ideológicas revolucionárias do campo. **Lúdica Pedagógica**, n. 1, v.31, pp 17-30. Disponível em: <https://doi.org/10.17227/ludica.num31-11733>. Acesso em: 23 fev. 2022.

EUSSE, Karen. DE ALMEIDA, Felipe. Formación de profesores en Educación Física: La experiencia de la posgraduación en Colombia. In: CONBRACE CONICE 2021. **Educación Física e Ciências do Esporte no tempo presente: Defender vidas, afirmar as Ciências**. 2021. (Anais)

EUSSE, Karen; DE ALMEIDA, Felipe Quintão de. Formación de profesores en Educación Física: la experiencia de la posgraduación en Colombia. **Contextos Educativos. Revista de Educación**, [S.l.], n. 29, p. 89-105, mar. 2022. Disponível em: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/5118>. Fecha de acceso: 23 mayo 2022 doi:<https://doi.org/10.18172/con.5118>.

EUSSE, Karen.; DE ALMEIDA, Felipe.; BRACHT, Valter. Crítica e renovação da educação física colombiana: uma comparação com o Brasil. **Movimento**, [S. l.], v. 27, p. e27009, 2021. DOI: 10.22456/1982-8918.105572. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/105572>. Acesso em: 24 maio. 2022.

EUSSE, Karen.; DE ALMEIDA, Felipe.; BRACHT, Valter. Tendências internacionais na Educação Física colombiana: algumas apropriações. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 32, n. 63, p. 01-24, julho/dezembro, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e72543/43927> Acesso em: 25 mai 2022.

EUSSE, Karen. Pedagogía crítica de la Educación Física colombiana: del discurso sociocrítico a la intervención pedagógica. **ÁGORA PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE**. 2021. n 23, p. 140- 158. Disponível em: <https://revistas.uva.es/index.php/agora/article/view/5695/4154>. Acesso em: 21 mai. 2021

EVANGELISTA, Olivia & LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, v.10, n.15, pp.1-29, 2012. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.10i15.p6865>.

FERRAZ, Ana. BELHOT, Renato (2010) Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.** São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19-jan-2022.

FERRETI, Celso J. A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional. *Holos*, v.34, n.4, pp.261-271, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.6975>.

FREIRE, Gustavo. FREIRE, Isa. Novo Qualis de periódicos da Capes. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v.29, n.4, p. 3-4, out./dez. 2019. Disponível em: https://media.proquest.com/media/hms/PFT/1/sbOrG?_s=8M4%2FPAqjIObSvf0ku2wi0dq7v vE%3D. Acesso em: 4 mai. 2022.

FÓRUM DOS PESQUISADORES DAS SUBÁREAS SOCIOCULTURAL E PEDAGÓGICA. Cenários de um descompasso da pós-graduação em Educação Física e demandas encaminhadas à CAPES. Vitória, Porto Alegre, Curitiba. 2015. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/noticias-detalle.php?id=1074>. Acesso em: 01 set. 2018.

FÓRUM DOS PESQUISADORES DAS SUBÁREAS SOCIOCULTURAL E PEDAGÓGICA. Carta de Porto Alegre. Porto Alegre. 2018. Disponível em: http://public.cbce.org.br/arquivos/repositorio/carta_forum_porto_alegre_2018.pdf. Acesso em: 01 set. 2018.

FOUCAULT, Michael. Omnes et singulatim. Por uma crítica da razão política. **Novos Estudos CEBRAP**. N. 26, março de 1990. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2015/11/foucault-omnes-et-singulatim.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

FOUCAULT, Michael. Segurança, território e população. **Curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michael. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michael. **Sobre la ilustración**. Madrid: Editorial Tecnos, 2017.

GADELHA, Sylvio (2009) Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, pp 171-186. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299/5537>.

GALLO, Sílvia. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, v.66, n.4, pp 77-94, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53865>.

GALLO, Luz. **Los discursos de la Educación Física contemporánea**. Bogotá; Editorial Kinesis. 2010.

GALLO, Luz; URREGO, León. Estado de conocimiento de la Educación Física en la investigación educativa. **Perfiles educativos**, Ciudad de México, v. 37, n. 150, p. 143-155, dic. 2015. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000400009&lng=es&nrm=iso. Acceso em: 06 jun. 2022.

GEHRING, Hubert. CUERVO, Margarita. El camino de Colombia hacia la OCDE: ¿un catalizador de medidas domésticas favorables para el posconflicto? In: PASTRANA, Eduardo. GEHRING, Hubert (Eds) Política exterior colombiana. **Escenarios y desafíos en el posconflicto**. pp 651-686. 2015. Disponible em: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=50548dcb-1b2e-937a-580a-a7f400d6ee19&groupId=287914. Acceso em: 28 fev. 2022.

GIL, Monica, GIL, Diego. Educación superior en Colombia y neoliberalismo: una aproximación crítica a la política educativa para el aseguramiento de la calidad en el país. In: _____. (org). **Cuadernos de investigación en educación**. Medellín: Clacso, 2018. p. 15-30. Disponible em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200217061413/Cuadernos-de-Educacion-Vol-1.pdf#page=15>. Acceso em: 20 fev. 2022.

GUATTARI, Felix. Cultura. Um conceito reaccionario? In: GUATTARI, Felix.; ROLNIK, Suely. **Micropolítica. Cartografías del deseo**. Madrid: Traficantes de sueños. 2006. P. 27-37.

HYPOLITO, Alvaro. JORGE, Tiago. OCDE, PISA e avaliação em larga escala no brasil: algumas implicações. *Sisyphus — Journal of Education*, vol. 8, núm. 1, pp. 10-27, 2020. Disponible em: <https://www.redalyc.org/journal/5757/575764328002/html/>. Acceso em: 22 mai. 2021

INEP. **Censo escolar**. Brasília, 2019. Disponible em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/download/2019/infografico_censo_2019.pdf. Acceso em: 07 mar. 2020.

INEP. Relatório Brasil no PISA 2018. Versão preliminar. **Diretoria de avaliação da Educação Básica DAEB**. Ministério da Educação. 2019. Disponible em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acceso em: 14 jun 2021

KOKUBUN, Eduardo. Pós-graduação em educação física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 24, n. 2, p. 9-26, 2003. Disponible em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/356>. Acceso em: 31. Jan 2021.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, v.35, n.126, pp.21-41, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S010173302014000100002>.

KRAWCZYK, Nora & FERRETTI, Celso J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, v.11, n.20, pp.33-44, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. São Paulo: Elefante editora, 2020.

LAZZARATO, Maurizio. Biopolítica/Bioeconomia. In: PASSOS, Izabel F. **Poder, Normalização e Violência. Incursões foucaultianas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, pp. 41-62.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana; MASCARENHAS, Fernando. Transformações contemporâneas do campo acadêmico-científico da Educação Física no Brasil: novos habitus, modus operandi e objetos de disputa. **Movimento (Porto Alegre)**, Porto Alegre, p. 67-80, jan. 2015. ISSN 1982-8918. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/48280>. Acesso em: 07 fev. 2022. doi:<https://doi.org/10.22456/1982-8918.48280>.

LEMO, Guilherme.; MACEDO, Elizabeth. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 25, p. e24582, 2019. DOI: 10.26512/lc.v 25.2019.24582. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24582>. Acesso em: 30 maio. 2022.

LOVISOLO, Hugo. A política de pesquisa e a mediocridade possível. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 24, n. 2, p. 97-114, 2003. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/360>. Acesso em: 30. jan. 2021.

MACIEL, Maria. ROCHA NETO, Ivan. O Qualis Periódicos na percepção de um grupo de coordenadores de programas de pós-graduação. **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 18, p. 639 - 659, dezembro de 2012. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/357/301>. Acesso em: 12 jan. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade [online]**. v. 27, n. 94, pp. 47-69, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 24 ago. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v 12, n 16, pp 1-17. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 23/08/21.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n.

106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5898483>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MANOEL, Edson.; CARVALHO, Yara. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 389-406, mai./ago. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/PwmGj5kXrVpdj6YgnRpptgt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2021.

MARTINELLI, Telma A.P.; MAGALHÃES, Carlos H.; MILESKI, Keros G.; ALMEIDA, Eliane M. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, pp. 76-95, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p76>.

MARTINEZ ÁLVAREZ, JHON. (2014). “Impacto de las Reformas Económicas Neoliberales en Colombia desde 1990”. **Vestigium Ire**. v. 8, pp. 78-91. 2014. Disponível em:
<http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/ivestigium/article/view/1003/1012>. Acesso em: 2 fev.2021.

MARTINS, Carlos. Michel Foucault: filosofia como diagnóstico do presente. *In: Cadernos da F.F.C.* Marília: Unesp-Publicações, vol. 9, n.1, 2000, pp.149-167.

MARTINS, Erika. **Empresariamento da educação básica na América Latina**: Redes empresariais em prol educação. (253 p.) Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, 2019. Disponível em
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/335551>. Acesso em: 24 mar. 2020.

MARTINS, Carlos., MUÑOZ, Jorge A.J. Modernity and the regulation of bodies: Elias meets Foucault. **Motriz**: Revista Educação Física, v.25, n.1, e1018214, 2019.
<https://doi.org/10.1590/s1980-6574201900010003>.

MARTINS, Erika M. & KRAWCZYK, N. R. (2018). Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Revista Portuguesa de Educação**, v.31, n.1, pp.4-20. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.12674>.

MATEUS, Libardo. Tendencias de la Educación Física escolar. Análisis desde la confrontación. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 15, p. 116-121, 2010. Disponível em:
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/564/544>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MILLER, Peter. & ROSE, Nikolas. Poder político além do estado. Problemáticas de governo. *In: Governando o presente*. Gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. São Paulo: Editora Paulus, 2012. pp. 70-104.

MOREIRA, Laine R; OLIVEIRA, Marcos R.F.; SOARES, Marta G.; ABREU, Meriane C. P.; NOGUEIRA, Suziane C. Apreciação da base nacional comum curricular e a educação física em foco. **Motrivivência**, v.28, n.48, pp. 61-75, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p61>.

MORENO, John; ZULUAGA, José. Educación física en Colombia: área fundamental y formación docente. **Revista Motricidades**, v. 5, n. 1, p. 17-33, jan.-abr. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351209725_Educacion_fisica_en_Colombia_area_fundamental_y_formacion_docente. Acesso em: 24 mai. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Terceira versão da BNCC: Retrocesso político e pedagógico. In: CONBRACE, 20. 2017. **Anais**. 2017, p. 2974-2978.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 215-223, Set. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892018000300215&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 Out. 2019. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>.

NEIRA, Marcos & SOUZA JUNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v.28, n.48, pp.188-206, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p188>.

NOBRE, Lorena. FREITAS, Rodrigo. (2017). Evolução da pós-graduação no brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering (BJPE)**. v.3, n. 2, pp. 18-30. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/v3n2_3/pdf. Acesso em: 3 dez. 2021.

OCDE. **Revised field of science and technology (fos) classification in the frascati manual**. 2007. Disponível em: <https://www.oecd.org/science/inno/38235147.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2021.

OCDE. **Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia**. 2016. Disponível em: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf. Acesso em: 16 mai. 2021

OCHOA, Luis Francisco. Significado y sentido de los estándares básicos de competencias y su evaluación en la educación básica y media en Colombia. Ensayo argumentativo. **Universidad El Bosque**. Bogotá, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Luis-Ochoa-Rojas/publication/326071124_SIGNIFICADO_Y_SENTIDO_DE_LOS_ESTANDARES_BASICOS_DE_COMPETENCIA_EN_LA_EDUCACION_BASICA_Y_MEDIA_EN_COLOMBIA/links/5b36c4abaca2720785f8f21c/SIGNIFICADO-Y-SENTIDO-DE-LOS-ESTANDARES-BASICOS-DE-COMPETENCIA-EN-LA-EDUCACION-BASICA-Y-MEDIA-EN-COLOMBIA.pdf. Acesso em: 9 jun 2021

OLIVERA, Dalila. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 132, pp. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2021.

OLIVEROS WILCHES, Daniel.; TUERO DEL PRADO, Concepción.; ÁLVAREZ DEL PALACIO, Eduardo. Ideas influyentes en la Teoría de la Educación Física de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional entre 1975 y 2000. **Educación Física y Deporte**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 1033–1043, 2013. Disponível em:

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/14408>. Acesso em: 27 may. 2022.

OLPE. La línea de OCDE para Costa Rica, Colombia y Uruguay: de política educativa con cobertura universal a política focalizada y asistencialista. **Revisión de educar, no lucrar**, 2019. Disponível em: <https://www.observatorioeducacion.org/noticias/la-linea-de-ocde-para-costa-rica-colombia-y-uruguay-de-politica-educativa-con-cobertura>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PAIVA, F. S. L. Notas para pensar a EF a partir do conceito de campo. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, p. 51-82, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10337/9602>. Acesso em: 30 ago. 2021.

PEREIRA, Rodrigo S. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22756>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PEREIRA, J. N.; EVANGELISTA, O. QUANDO O CAPITAL EDUCA O EDUCADOR: BNCC, NOVA ESCOLA E LEMANN. **Movimento-revista de educação**, n. 10, p. 65-90, 30 jun. 2019.

PINILLOS, Jesus Maria. **La Educación Física y el deporte en Colombia. Una oposición de discursos en el periodo comprendido entre 1968 y 1991**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Facultad de Educación da Universidade de Antioquia, Medellín, 2003.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. A FUNDAMENTAÇÃO ESTATÍSTICA, O GOVERNO DA EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAIS. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 727-754, Sept. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000300727&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 Apr. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016165508>.

RIGO, Luis. RIBEIRO, Gabriela. HALLAL, Pedro. Unidade na diversidade: desafios para a Educação Física no século XXI. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 16, n. 4, p. 339-345. Ago 2011. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/631/661>. Acesso em: 01 jan. 2022.

RIVERA, Leonardo. **Análisis crítico del discurso de las orientaciones pedagógicas en educación física del MEN y la incidencia del discurso de la economía de mercado, en docentes de educación física del colegio ciudad de Villavicencio**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2003. Disponível em: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/866/TO-15749.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 abr. 2021.

RODRIGUES, Anegleyce T. Base Nacional Comum para a área de Linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n.48, pp. 32-41, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p32>.

ROSE, Nikolas. **A política da própria vida: Biomedicina, poder e subjetividade no século XXI**. São Paulo: Paulus, 2013.

RUEGGER, Cecília. **Saber y conocimiento del cuerpo: la construcción de la psicomotricidad en Uruguay y su enseñanza en la Universidad de la República**.

Dissertacao (Mestrado em ensino Universitario) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República de Uruguay. p. 272. 2018.

RUFINO, Luiz G.B. SOUZA NETO, Samuel. Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino. **Motrivivência**, v.28, n.48, pp.42-60, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p42>.

SANABRIA, Luz., PEREZ, Carmen., RIASCOS, Luis. (2020). Pruebas de evaluación Saber y PISA en la Educación Obligatoria de Colombia. **Educatio Siglo XXI**, v. 38, n. 3, pp 231–254. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.6018/educatio.452891>. Acesso em: 11 mai. 2021.

SANCLEMENTE, Abelardo. Colombia y la negación del derecho a una Educación Física de calidad. **Desde abajo. La otra posición para leer**. Bogotá. Edición 82. 19 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.desdeabajo.info/ediciones/item/43053-colombia-y-la-negacion-del-derecho-a-una-educacion-fisica-de-calidad.html>. Aceso em: 31 jun. 2021.

SANDELL, Michael. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?** Tradução de Bhuvli Libanio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SANVICENTE, Elisa. Entrevista com Christian Laval: Novo neoliberalismo, autoritarismo e os novos caminhos do sindicalismo. **Teoria Jurídica Contemporânea**, 4(1), 318-336. doi:<https://doi.org/10.21875/tjc.v4i1.27700>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SARAIVA, Karla. A aliança biopolítica educação-trabalho. **Pró-Posições**, v.25, n.2, pp.139-156, 2015. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642458> Acesso em: 03 mar. 2020.

SILVA, Silvana., TORTOLA, Eliane., MONTENEGRO, Juliana., LARA, Larissa. Dimensões da educação física escolar colombiana e incursões pela tematização da cultura e qualidade na educação. **Revista de Investigación: Cuerpo, Cultura y Movimiento**, v. 5, n. 1, janeiro-junio, pp. 35-56. 2015. Disponível em: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/rccm/article/view/3594/3475>. Acesso em: 28 jul. 2022.

STREHL, Letícia. O fator de impacto do ISI e a avaliação da produção científica: aspectos conceituais e metodológicos. **Ciência da Informação**, [S. l.], v. 34, n. 1, 2005. DOI: 10.18225/ci.inf.v34i1.1098. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1098>. Acesso em: 30 jan. 2022.

SURA-REDUCA. Aprender es más, hacer realidad el derecho a la educación en américa latina. **Reduca-Fundación SURA**. 2018. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17196/Aprender-es-mas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11-jun 2021.

TAMAYO, Alfonso. El movimiento pedagógico en Colombia (Un encuentro de los maestros con la Pedagogía.). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.24, p. 102 –113, dez. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4953/art09_24.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.

TAVARES, Raquel N.; GARCÍA, Lênin T.; RODRIGUES, Anegleyce T. Base nacional comum curricular e Educação Física: Análise de tendências e lacunas da produção acadêmica no Brasil. **Movimento-Revista de Educação**, v.6, n.11, pp.185-207, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/download/32889/22298>. Acesso em: 05 mar. 2020.

TELLES, Silvio; LUDORF, Silvia; PEREIRA, Erick (org) **Pesquisa em educação física: perspectivas sociocultural e pedagógica em foco**. Rio de Janeiro. Autografia. 2017.

URREGO, León. Un análisis parcial a la producción académica en el campo profesional de la Educación Física en Colombia. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis**, v. 34, n. 1, p. 127-148, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/xDkrkNWfnk4qfZkZndWYwJx/?lang=es&format=pdf>. Acesso em: 12/10/2021.

URREGO, León. **Problemas de edición, difusión y divulgación de la producción de conocimiento en educación física, deporte y recreación en Colombia**. Disponível em: https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=avL3rxIAAAAJ&citation_for_view=avL3rxIAAAAJ:70eg2SAEIzsC. Acesso em: 4 fev. 2019.

VAGO, Tarcísio. Democracia e Educação do corpo em tempos de (contra) reformas educacionais. In: XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte / VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte / **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)**. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/wp-content/uploads/sites/6/2019/11/PALESTRA-TARC%C3%8DSIO-MAURO-VAGO-CONBRACE-NATAL-2019.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

VASCONCELOS, Ana Claudia; DE FREITAS, Iraíde. A abordagem analítica e as contribuições de Stephen Ball em um estudo acerca dos efeitos da política de avaliação do plano de desenvolvimento da educação (PDE) em uma rede municipal de ensino. **Contemporânea Revista UniToledo: Arquitetura, Comunicação, Design, Educação e História**, 1(1):175-19, out./dez. 2016. Disponível em: <http://ojs.toledo.br/index.php/contemporanea/article/view/2425>. Acesso em: 23 ago. 2021.

WATHIER, Valdoir P. & GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. As múltiplas faces da governança no financiamento da educação: relações entre o TCU e a OCDE. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, v.6, n.2, pp.1-16, 2016. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v6-67756>. Acesso: 8 jun. 2021.

ZULUAGA, Carlos., IAOCHITE, Roberto., DE SOUZA, Samuel. (2015). Formación de profesores: encuentros entre Colombia, Brasil y Chile. **Revista de Investigaciones**· UCM, 15(26), 18-33. Disponível em: <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/41>. Acesso em: 21 mai. 2021

ANEXOS

ANEXO 1: Parecer consubstanciado do Comitê de Ética para Pesquisa

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA COMO TECNOLOGIA POLITICA:GOVERNAMENTALIDADE BIOPOLÍTICA NO BRASIL E NA COLÔMBIA

Pesquisador: JORGE ANDRES JIMENEZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 10675019.0.0000.5465

Instituição Proponente: Instituto de Biociências de Rio Claro/ Universidade Estadual Paulista -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.386.180

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado do aluno Jorge Andres Jimenez, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, sob orientação do Prof. Dr. Carlos José Martins. O projeto de pesquisa tem como temática: "EDUCAÇÃO FÍSICA COMO TECNOLOGIA POLITICA:GOVERNAMENTALIDADE BIOPOLÍTICA NO BRASIL E NA COLÔMBIA".

Objetivo da Pesquisa:

Segundo consta nas IBP:

"Para além de dilemas epistemológicos que visam discutir o lugar de adequação adequado na área de pesquisa e intervenção no interior do campo científico junto às agências de financiamento, propomos algumas reflexões sobre quais razões "governamentais", colocadas em jogo e que situam a Educação Física na grande área de saúde e não na grande área das Ciências Humanas, em especial no campo da Educação, onde encontra tradicionalmente sua inserção histórica e social mais significativa".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo consta nas IBP:

"Riscos:

Os riscos decorrentes da participação nesta pesquisa são mínimos, tais como o desconforto em

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 3.386.180

abordar algum tema ou responder a alguma questão. Entretanto, caso esse ou algum outro incômodo ocorra, o entrevistado poderá comunicar ao pesquisador responsável para a adequação da entrevista. Os participantes serão informados dos objetivos, metodologia, riscos e benefícios da pesquisa e convidados a assinarem termos de consentimento livre e esclarecido.

Benefícios:

Contribuir para o debate sobre como essa estratégia de localização na grande área da Saúde corresponde a uma estratégia de "governamentalidade biopolítica", na que a área vem a ser colocada como uma tecnologia voltada a orientar as práticas de gestão dos corpos das populações, agindo conjuntamente com uma racionalidade política neoliberal e programas de governo predominantes".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia proposta:

"Através de uma atitude problematizadora, e orientados pela perspectiva analítica da governamentalidade Foucaultiana investigaremos os nexos de saber-poder que produzem as condições de implementação dessa racionalidade de administração da vida e a sua efetivação tecnológica nos seguintes planos: a) Nas políticas científicas estabelecidas por instituições governamentais e influenciadas por entidades internacionais como a

O.C.D.E; b) Na Educação Física Escolar, compreendida no interior da discursividade de uma série de reformas governamentais como a "Reforma do ensino médio" no caso do Brasil e a Base Nacional Curricular Comum. c) Nas possíveis resistências a governamentalidade predominante empreendidas por grupos acadêmicos e científicos em cada país".

- O projeto prevê a implementação de entrevistas semi-estruturadas com professores universitários, sendo 4 do Brasil e 4 da Colômbia.

- Foi anexado na plataforma o roteiro de entrevista semi-estruturada que não apresenta problemas do ponto de vista ético.

- As entrevistas com os professores brasileiros estão previstas de 15/07/2019 a 15/08/2019 (houve readequação do cronograma).

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL**



Continuação do Parecer: 3.386.180

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O parecer anterior indicava:

- *1) Sobre os riscos e benefícios da pesquisa, solicita-se que sejam iguais nas IBP e no TCLE.
- 2) Sobre o TCLE:
 - Indicar ao participante uma outra forma de coleta dos dados da entrevista, caso ele não aceite a gravação em áudio (anotação num diário, por exemplo).
 - Incluir os dados de contato do orientador da pesquisa.
- 3) A data de coleta dos dados no Brasil necessita de adequação considerando o tempo de tramitação no CEP.
- 4) Substituir o número de telefone pessoal do pesquisador responsável, por um número institucional".

Nos documentos ora anexados na plataforma observa-se que:

- 1) Os riscos e benefícios da pesquisa foram adequados nas IBP e no TCLE.
- 2) Outra forma de coleta de dados foi apresentada no TCLE (anotação das respostas) caso o participante recuse a gravação de áudio. Os dados de contato do orientador da pesquisa foram incluídos.
- 3) Houve readequação da data de coleta de dados no Brasil.
- 4) O número de telefone pessoal do pesquisador foi substituído por um institucional.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O CEP APROVA O PROTOCOLO DE PESQUISA

O CEP APROVA O PROTOCOLO DE PESQUISA PARA O DESENVOLVIMENTO DOS PROCEDIMENTOS REALIZADOS NO BRASIL.

HÁ NECESSIDADE DO PESQUISADOR SE ATENTAR E OBEDECER A LEGISLAÇÃO SOBRE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS NOS RESPECTIVOS PAÍSES.

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO TECNOLOGIA POLITICA:GOVERNAMENTALIDADE BIOPOLITICA NO BRASIL E NA COLÔMBIA.

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL**



Continuação do Parecer: 3.386.180

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com a Resolução CNS nº 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatório final.
- 2) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.
- 3) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1325272.pdf	22/05/2019 12:58:37		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	22/05/2019 12:52:40	JORGE ANDRES JIMENEZ	Aceito
Outros	Roteiro.docx	30/03/2019 13:13:44	JORGE ANDRES JIMENEZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	proposta.pdf	30/03/2019 13:12:54	JORGE ANDRES JIMENEZ	Aceito
Parecer Anterior	parecer_retirado.pdf	30/03/2019 13:12:34	JORGE ANDRES JIMENEZ	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	30/03/2019 13:05:25	JORGE ANDRES JIMENEZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9878

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 3.386.180

RIO CLARO, 12 de Junho de 2019

Assinado por:
Flávio Soares Alves
(Coordenador(a))

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br