

Dossiê Diretrizes Curriculares Nacionais e Formação em Educação Física: Projetos em Disputas

Novas Diretrizes Curriculares de Educação Física: um estudo de caso envolvendo a Resolução nº 6 de 18 de dezembro de 2018 e professores da Universidade Federal de Sergipe¹

New Curricular Guidelines for Physical Education: a case study involving Resolution no. 6 of december 18, 2018, and professors from the Federal University of Sergipe

Nuevas Orientaciones Curriculares de Educación Física: un estudio de caso sobre la Resolución nº 6 de 18 de diciembre de 2018 y los profesores de la Universidad Federal de Sergipe



Caiky Martins Nunes



Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, Sergipe, Brasil

caiky.ufs@gmail.com



Cristiano Mezzaroba

Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, Sergipe, Brasil

cristiano_mezzaroba@yahoo.com.br

Resumo: A Resolução nº 6 de 18 de dezembro de 2018 reacendeu o debate sobre o formato do currículo e a formação profissional no campo da Educação Física brasileira. Em função disso, esta pesquisa, caracterizada como um estudo de caso de abordagem qualitativa, teve por objetivo compreender a atual discussão decorrente da nova resolução, recorrendo à Teoria dos Campos de Pierre Bourdieu para tal análise. Assim, inventariamos e analisamos, em primeiro lugar, a Resolução nº 6/2018, e, em seguida, operamos uma análise das considerações da Comissão responsável pelo texto propositivo que visa a atender à Reformulação

¹ O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Curricular do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, evidenciando problemas, conflitos e tensões.

Palavras-chave: Resolução nº 06/2018; diretrizes curriculares nacionais da educação física; currículo; educação física.

Abstract: Resolution No. 6 of December 18, 2018, reignited the debate on the format of the curriculum and professional training in the field of Brazilian Physical Education. As a result, this research, characterized as a case study with a qualitative approach, aimed to understand the current discussion arising from the new resolution, also using Pierre Bourdieu's Field Theory for such analysis. Thus, we inventoried and analyzed, first, Resolution No. 6/2018 and then, we operated an analysis of the considerations of the Commission responsible for the propositional text that aims to meet the Curricular Reformulation of the Department of Physical Education of the Federal University of Sergipe, evidencing problems, conflicts, and tensions.

Keywords: Resolution nº 06/2018; national curriculum guidelines for physical education; curriculum; physical education.

Resumen: La Resolución nº 6 del 18 de diciembre de 2018 ha reavivado el debate sobre el formato del currículo y la formación profesional en el campo de la Educación Física en Brasil. Como resultado, esta investigación, caracterizada como un estudio de caso con enfoque cualitativo, tuvo como objetivo comprender la discusión actual derivada de la nueva Resolución, utilizando también la Teoría de los Campos de Pierre Bourdieu para este análisis. En primer lugar, inventariamos y analizamos la Resolución nº 6/2018 y después analizamos las consideraciones de la Comisión responsable por el texto propositivo que pretende atender a la Reformulación Curricular del Departamento de Educación Física de la Universidad Federal de Sergipe, destacando problemas, conflictos y tensiones.

Palabras-clave: Resolución nº 06/2018; orientaciones curriculares nacionales para la educación física; plan de estudios; educación física.

Submetido em: 26/01/2025

Aceito em: 16/06/2025

1 Introdução e contextualização da pesquisa

As Diretrizes Curriculares são dispositivos legais que orientam as dimensões epistemológicas, metodológicas e interventivas de um campo, sendo fundamentais para a compreensão de sua função social. A Teoria dos Campos de Pierre Bourdieu (1996, 2001) permite analisar a Educação Física (EF) como um campo autônomo que se engendra e se desenvolve. Esse processo é marcado por influências e disputas. A Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018a), representa uma reestruturação relevante ao introduzir mutações epistemológicas, formativas e interventivas.

A EF configura-se como uma arena de disputas por capital simbólico, na qual práticas e saberes buscam legitimidade. Para Bourdieu (1996, 2001), o campo é um espaço social dinâmico onde agentes competem por posições hegemônicas. Segundo Bracht e Crisorio (2003), essa disputa envolve três momentos: constituição, questionamento da legitimidade e expansão em resposta a demandas sociais.

Os campos se formam por reflexões e práticas agrupadas por princípios de similitude, originando um espaço comum de produção simbólica. Nesses campos, surgem disposições internalizadas nos agentes, denominadas *habitus* – forças historicamente fixadas que orientam o *modus operandi* (ações, pensamentos e discursos). Já a *illusio* refere-se à crença compartilhada na importância das disputas do campo. Paiva (2003) destaca que a pedagogização da EF consolidou essa *illusio* ao instituir parâmetros de reconhecimento de saberes. Para Paiva e Ron (2003, p. 59), é essa “[...] crença na necessidade de se arbitrar com legitimidade as questões afetas aos saberes e fazeres corporais pedagogizados e pedagogizáveis, escolares e não escolares” que orienta o andamento do campo e das discussões que nasceram e nascerão nele. Entretanto, a crise dos anos 1980, marcada pela tensão entre vertentes biodinâmicas e as Ciências Humanas emergentes, gerou uma “*illusio divergente*”, dificultando a consolidação de uma identidade unificada.

Desde os anos 1970, a EF passou por um processo crescente de mercantilização, intensificado na década seguinte com o foco em práticas de mercado. A criação do bacharelado em 1987 consolidou essa lógica, posteriormente reforçada pela regulamentação da profissão em 1998 e pela Resolução nº 07/2004, como analisam Furtado (2020) e Azevedo e Dias (2020). Essa regulamentação também aprofundou a cisão entre licenciatura e bacharelado, gerando uma *"illusio distorcida"* moldada por interesses mercadológicos.

Os campos sociais possuem autonomia relativa, ou seja, são influenciados por outros campos, especialmente os mais consolidados. O campo da EF sempre foi influenciado por campos mais consolidados (pedagógico, militar, médico, esportivo etc.). Historicamente, a EF tem adotado uma terminologia polissêmica que, segundo Paiva (2004), expressa as múltiplas formas pelas quais foi concebida ao longo de sua trajetória, refletindo distintas "educações físicas" presentes no espaço social. Para compreender a história e a atual configuração do campo, Paiva (2003, 2004) aponta três fatores essenciais: a) o engendramento da EF nos anos 1930; b) sua baixa autonomia, sendo frequentemente tratada como "atividade-meio" e c) a regulamentação do campo, que influencia diretamente sua legitimidade e autonomia.

Reconhecemos na Resolução nº 06/2018 um objeto de reflexão a respeito das forças que atuam na EF, ainda que algumas dessas forças não pertençam a esta área, mas à rede de influências e intercâmbios que a constituem. A referida Resolução instiga a pensar quanto e como a EF tem pensado a si mesma como campo do conhecimento, de formação e de intervenção. Diante de uma normativa de tal importância para a atualidade do campo, temos o seguinte **problema de pesquisa**: como o Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (DEF/UFS), por meio de comissão específica, procurou lidar com as demandas e as implicações para elaborar uma proposta curricular condizente com as novas diretrizes curriculares presentes na Resolução nº 06/2018?

O objetivo geral deste estudo foi identificar as percepções dos membros da Comissão responsável pela elaboração da proposta curricular prevista na Resolução nº 06/2018 a respeito das principais potencialidades, dificuldades, avanços, retroprocessos e perspectivas quanto às (possíveis) implicações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (DCNEF). A investigação concentrou-se especialmente em compreender as perspectivas da referida Comissão sobre os impactos dessas DCNEF no campo da formação e da intervenção profissional em EF, tanto no contexto do DEF/UFS quanto em âmbito nacional.

Também procuramos com a pesquisa: (a) contextualizar o cenário de surgimento da Resolução nº 06/2018; (b) inventariar e analisar as principais ideias propostas; (c) relacionar o inventário conceitual da Resolução com autores(as) que discutem o tema e com as respostas de um questionário que foi endereçado à Comissão responsável pela elaboração do texto propositivo que visou a atender à reformulação curricular na UFS.

Utilizamos uma abordagem qualitativa para compreender valores, crenças e significados das práticas e opiniões do grupo estudado (Minayo, 2001). A pesquisa, originária da monografia de Nunes (2021), analisou a recepção da Resolução nº 06/2018 pela Comissão do projeto curricular do curso de EF da UFS. Trata-se de um estudo de caso centrado na UFS, mas que considera o contexto de origem da Resolução. Segundo Gil (2008), essa metodologia preserva a singularidade do objeto e, conforme Yin (2001), permite compreender o “como” e o “porquê” dos fenômenos, abrangendo dimensões organizacionais e socioculturais.

A pesquisa ocorreu em duas etapas. Na primeira, realizamos uma análise documental da Resolução nº 06/2018 seguindo um modelo de inventariação semelhante ao de Mezzaroba e Pich (2018), que analisaram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), as DCNEF e suas ideias de formação profissional com base no conceito de experiência em Walter Benjamin. Destacamos conceitos centrais, palavras-chave, termos recorrentes, justificativas e objetivos que evidenciam as intenções

do texto. A análise foi aprofundada com apoio teórico específico sobre as novas DCNEF, por meio de artigos, ensaios e documentos oficiais anteriores, utilizados como referências comparativas. Na segunda etapa, aplicamos um questionário à Comissão do DEF/UFS responsável pelo projeto de reformulação curricular com base na Resolução nº 06/2018, composta por seis docentes – três da licenciatura e três do bacharelado. Cinco responderam, mas um não respondeu ao questionário. Esta fase produziu dados específicos sobre impressões iniciais, desafios, conflitos e perspectivas emergentes no debate da Comissão.

O questionário, composto por cinco questões abertas, teve como objetivo explorar as perspectivas docentes a respeito da Resolução nº 06/2018, abordando tanto o processo de elaboração em nível nacional quanto a atuação da Comissão no contexto local. Aplicado via *Google Forms*, o questionário contou com um prazo de 15 dias para as respostas. Para garantir o anonimato, os nomes reais dos participantes foram substituídos por pseudônimos. As respostas foram analisadas individualmente, buscando-se identificar queixas, satisfações e perspectivas quanto às novas DCNEF. Posteriormente, observaram-se convergências, divergências e desafios na construção de um currículo que atendesse às demandas sociais e respeitasse a história e a identidade da EF. As análises foram confrontadas com textos de outros pesquisadores, possibilitando compreender as disputas de sentido no campo da EF.

Esta pesquisa se propõe a refletir sobre os impactos epistemológicos, formativos e de intervenção da Resolução nº 06/2018, avaliando como ela responde às demandas do mercado e da produção acadêmica, como dialoga com outros campos e de que modo essas relações implicam na identidade e na autonomia da EF.

2 Apresentação e análise dos dados

Esta seção apresenta e analisa os dados da pesquisa em três subseções. A primeira apresenta uma breve contextualização da trajetória das DCNEF, desde os anos 1980 até as atuais DCNEF publi-

cadas em 2018. A segunda trata da análise da Resolução nº 06/2018 e reflete sobre as mudanças introduzidas pelas novas DCNEF, além de discutir a justificativa para a formulação da Resolução. A terceira subseção explora e analisa os dados dos questionários aplicados aos membros da Comissão de Reformulação Curricular no DEF/UFS.

a) Trajetória das DCNEF no Brasil

A trajetória das DCNEF no Brasil é marcada por disputas políticas, epistemológicas e corporativas. Segundo Furtado (2020), a Resolução CFE nº 03/1987 (Brasil, 1987), surgida em meio ao movimento renovador e expansão do mercado da aptidão física, foi o primeiro marco que permitiu a formação em licenciatura e/ou bacharelado. Nos anos 1990 e início dos 2000, debates sobre a identidade da formação culminaram na Resolução CNE/CES nº 07/2004, que, embora não mencionasse explicitamente o bacharelado, foi apropriada como diretriz para essa modalidade, principalmente pelo sistema Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) / Conselho Regional de Educação Física (CREF), que a interpretou de forma fragmentada, desvinculada da formação para professores da educação básica.

Rodrigues *et al.* (2016) destacam que a decisão do STJ em 2014, que limitou os profissionais licenciados pela Resolução CNE nº 001/2002 a atuarem somente na educação básica, foi seguida por proibições do CREF-7/GO que restringiram a atuação dos licenciados ao ambiente formal de ensino. Essa fragmentação das DCNEF de 2004 deu a base legal para essa decisão do STJ.

Para reverter essa divisão, entre 2015 e 2016 ocorreram audiências públicas e encontros com conselheiros do CNE, profissionais, estudantes e representantes institucionais, discutindo a unificação ou manutenção da separação entre licenciatura e bacharelado (Azevedo; Dias, 2020). No entanto, o *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016 e a pressão de entidades corporativistas, como o CONFEF, junto ao silêncio do CNE diante das críticas acadêmicas resultaram na aprovação da Resolução CNE/CES nº 06/2018,

que restaurou a dualidade formativa, preservando o bacharelado e afastando perspectivas críticas de formação ampliada. O processo ignorou o diálogo com entidades científicas, como o CBCE, e movimentos estudantis, como o ExNEEF, além de desconsiderar teorias em vias de consolidação, como a cultura corporal de movimento.

b) Análise da Resolução nº 6 de 18 de dezembro de 2018

As propostas das novas DCNEF, previstas na Resolução nº 06/2018, devem atingir todo o processo de “organização, desenvolvimento e avaliação dos cursos” (Brasil, 2018a, p. 1) e, a partir daí, devem estabelecer as “finalidades, os princípios, os fundamentos e a dinâmica formativa” (Brasil, 2018a, p. 1). Portanto, é uma normativa de muito interesse para a EF. Consideramos que as DCNEF também são objetos de disputas que decorrem de agentes internos e externos ao campo da EF. Podemos notar isso no próprio processo de elaboração da Resolução em questão.

Diversos autores criticam a elaboração da Resolução nº 06/2018 pela falta de diálogo e por suas incoerências. Ventura e Anes (2020) apontam obscuridades desde 2015, incluindo a ruptura com a proposta inicial de formação única e fim do bacharelado. Santos Júnior, Rodrigues e Lavoura (2020) destacam a aprovação rápida da Resolução e do seu Parecer, sem oportunidade de análise minuciosa e consulta à comunidade acadêmica. Ventura e Anes (2020) atribuem a mudança à instabilidade política pós-*impeachment* de Dilma, que favoreceu pressões setoriais e a omissão do CNE, resultando na manutenção da separação entre licenciatura e bacharelado.

No capítulo I, artigo 3º, a Resolução reconhece a EF como uma área de intervenção profissional e de conhecimento, sendo o termo “área” usado para designar a EF com exclusividade, enquanto o termo “campo” é usado para diferenciá-la das demais esferas sociais. O Parecer CNE/CES nº 584/2018 (Brasil, 2018b) reconhece, por meio de análises, os avanços possibilitados pela Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004 (Brasil, 2004), mas afirma

que a implantação das DCNEF de 2018 é uma necessidade perante a insuficiência das DCNEF de 2004 em oferecer uma formação em EF, com foco nas demandas mais atuais, no uso de tecnologias, na atenção à saúde, à educação, à formação de professores e ao SUS.

Embora o Parecer da Resolução nº 06/2018 mencione análises para justificar mudanças nas DCNEF de 2004, não apresenta dados que as sustentem, e, segundo Santos Júnior, Rodrigues e Lavoura (2020), seus objetivos não inovam, mantendo a fragmentação da formação sem base em pesquisas. Há avanços, como a valorização de competências alinhadas às transformações contemporâneas e a inserção do SUS como espaço formativo, o que amplia o campo profissional e fortalece o vínculo da EF com a Saúde Coletiva. No entanto, a ausência da Saúde como eixo na licenciatura revela uma lacuna, pois, como indicam Oliveira e Andrade (2016), os professores também devem dialogar com políticas públicas de saúde no contexto escolar.

O verbo “articular” é usado pelo menos onze vezes na Resolução nº 06/2018. Em quase todas as vezes é usado para sinalizar a dimensão prática em sua relação com a dimensão teórica. O artigo 5º apresenta o ingresso único como a nova porta de entrada para ambos os cursos, encaminhando os graduandos por uma Etapa Comum. Esta é uma fase da formação na qual os estudantes terão acesso a conteúdos comuns ao bacharelado e à licenciatura e durará dois anos, sendo uma possível solução para a aparente desarticulação entre “conhecimentos, habilidades, sensibilidades e atitudes”.

A Etapa Comum é “um núcleo de estudos da formação geral” (Brasil, 2018a, p. 2). Nela, os conteúdos oferecidos serão identificadores da área como um todo, com o objetivo de formar um profissional da educação física “genérico”. Sua justificativa é que as DCNEF de 2004 não conseguiram gerar uma identificação comum entre os agentes da área, nem tampouco conseguiram promover uma articulação necessária para a qualificação da intervenção e produção de conhecimentos. Essa etapa deve possuir 1.600 horas referenciais.

No início ou final do 4º período, os discentes poderão optar por uma das duas subáreas (bacharelado ou licenciatura), que representam a Etapa Específica e que também deve possuir 1.600 horas referenciais. O artigo 8º prevê a obrigatoriedade de acolhimento e processos avaliativos que devem ser realizados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) para efetuar o nivelamento dos conhecimentos dos ingressantes. A integração entre as duas especificidades é possível, conforme o artigo 5º, § 3º, e está a critério de organização de cada IES, desde que preservados os temas e conteúdos de cada especificidade.

O termo “docência” é usado mais vezes pela atual Resolução do que pela anterior. A Resolução de 2018 reclama a ampliação do conceito de docência. Nela, a ideia de docência figura como um ato educativo, intencionalmente pedagógico, que tem por objetivo a formação humana pela absorção de valores inerentes ao próprio processo de formação humana e cultural.

O artigo 11 da Resolução nº 06/2018 apresenta a ideia dos “ambientes de aprendizado não escolares”. O termo indica que as possibilidades de intervenção de bacharéis e licenciados se diferenciam por limitações institucionais. Sendo assim, contanto que estejam atendendo a uma demanda institucional da escola, o(a) professor(a) poderia exercer sua docência em outros ambientes, como os espaços não formais de aprendizado, a exemplo das comunidades indígenas e quilombolas, conforme indica o Documento de Orientação Técnica CONFEF nº 001/2019 (Conselho Federal de Educação Física, 2019). Os bacharéis também gozariam dessas possibilidades de atuação, desde que respeitando as prerrogativas de sua especialidade. Portanto, mesmo nos ambientes educacionais formais, desde que contemple eixos vinculados à área da saúde, esporte, cultura e lazer, a intervenção é legítima.

A formação dupla nas duas especificidades é uma possibilidade que pode ser assegurada aos discentes pelas IES, desde que não haja exclusão de qualquer componente curricular da Etapa Comum, nem de qualquer uma das Etapas Específicas. Também seria obrigatório respeitar o tempo de estágio das duas especificidades. Esse

processo de dupla titulação já foi regulamentado pela Nota Técnica nº 36/2024/DPR/SERES/SERES (Brasil, 2024). Assim, a organização do PPC do curso fica sob responsabilidade de cada IES.

c) Exploração dos dados dos questionários com os professores que constituíram a Comissão de Reformulação Curricular – DEF/UFS

No DEF/UFS, a Comissão foi composta por seis professores, todos homens, sendo três da licenciatura e três do bacharelado. Um dos representantes do bacharelado, contudo, optou por não participar da pesquisa. O questionário foi enviado em 4 de outubro de 2021, com prazo de quinze dias para resposta. As análises foram redigidas em formato analítico/dissertativo, incluindo trechos das respostas. Para preservar o anonimato, os nomes foram substituídos por pseudônimos enumerados (ex: Professor 01, Professor 02), acompanhados de uma indicação da área de atuação ((L) para licenciatura e (B) para bacharelado) – Licenciatura: Professor 01-L, 03-L e 04-L; Bacharelado: Professor 02-B e 05-B. Apresentamos, a seguir, as questões aplicadas aos professores, seguidas de suas respostas e dos comentários dos autores, que articulam as falas dos docentes com a literatura da área.

Na primeira questão, procuramos saber como ocorreu (ou vinha ocorrendo) o processo de diálogo e construção do novo currículo em decorrência da Resolução nº 06/2018. Foi ponto comum entre os professores que o processo de elaboração da Resolução foi curto e “nebuloso”, percepção que está em consonância com o discurso de autores como Ventura e Anes (2020).

Impulsionado pela decisão do STJ em 2014 e críticas às DCNEF de 2004 (Rodrigues *et al.*, 2016), um movimento pela formação unificada teve início. Houve diálogo até 2016, mas após o *impeachment* de Dilma o CNE silenciou (Azevedo; Dias, 2020) e aprovou rapidamente o Parecer nº 584/2018 e a Resolução nº 06/2018. Segundo Júnior e Bastos (2019), o debate foi escasso e pouco democrático, revelando uma ruptura entre a proposta de 2015 e o texto final.

De acordo com o Professor 04-L, a discussão prévia da Resolução nº 06/2018 se restringiu a um pequeno grupo de representação nacional. Segundo ele, um grupo com representantes de várias universidades brasileiras elaborou e emitiu uma carta que era contrária à proposta de implementação das novas DCNEF. O professor 04-L menciona que um grupo de representação nacional, provavelmente o Comitê Nacional contra as DCNEF, criticou a Resolução nº 06/2018 por falta de debate e prejuízos à formação (Manifestantes [...], 2021). Em 2021, o grupo reafirmou a revogação, com centenas de apoiadores. Na UFS, o tema foi debatido em eventos comunitários (Professor 01-L, entrevista concedida em 5 out. 2021).

Esse processo “nebuloso” de elaboração das novas DCNEF é um forte sinal dos interesses de setores como o do sistema CREF/ CONFEF, que buscam consolidar sua hegemonia política e mercantilista (Furtado, 2020). O Professor 04-L aponta que a oportunidade limitada de debate, “evidencia interesses privados de grupos políticos como o CONFEF” (Professor 04-L, entrevista concedida em 5 out. 2021). O “jogo” permanece, com disputas no campo ocorrendo nas narrativas epistemológicas, nas normatizações, nos eventos de construção do conhecimento e na instrumentalização de instituições representativas. Contudo, tais disputas não são necessariamente problemáticas. Segundo Bracht e Crisorio (2003), a autonomia não se baseia no isolamento, mas na capacidade de “pensar e pensar-se” de forma emancipada.

A segunda pergunta buscou conhecer as perspectivas sobre quais foram as maiores dificuldades da Comissão no processo de elaboração do novo currículo. O Professor 05-B critica o caráter corporativista e antidemocrático da Resolução nº 06/2018, alinhando-se ao Professor 04-L, que relaciona o processo a um cenário político autoritário e de frágil diálogo institucional. Já o Professor 02-B destaca a cooperação entre universidades como resistência e preservação da produção coletiva.

Assim, observa-se um descompasso entre as instâncias nacionais superiores e a comunidade acadêmica, que atua em contexto específico. Percebe-se uma tentativa de monopolização na elaboração, tanto material (currículo) quanto simbólica (legitimização de conceitos e nomenclaturas). Essa suspeita é enunciada convictamente por autores como Ventura e Anes (2020) e Santos Júnior, Rodrigues e Lavoura (2020) e direcionada ao sistema CONFEF/CREFs.

O Professor 03-L alerta para os riscos de subordinar o currículo às demandas do mercado, comprometendo um projeto pedagógico crítico, preocupação compartilhada por Santos Júnior, Rodrigues e Lavoura (2020) e por Molina Neto e Molina (2003), que denunciam a influência de organismos internacionais na mercantilização da educação. Apesar das divergências, os docentes criticam a precarização do trabalho docente e a transformação da EF em produto do mercado *fitness* (Freitas; Oliveira; Coelho, 2019). O Professor 05-B critica a carga horária referencial (3.200 horas) da Resolução nº 06/2018, embora Ventura e Anes (2020) a considerem flexível, o que pode ser negativo, pois pode gerar “currículos mágicos” e frágeis.

A terceira pergunta buscou compreender as perspectivas da Comissão sobre os principais pontos positivos por eles identificados na Resolução nº 06/2018, considerando questões como identidade do curso, formação inicial e intervenção profissional. Para o Professor 03-L, o potencial da Etapa Comum não reside necessariamente na unificação e sim na “visão sociológica e política do currículo e das bases da produção do conhecimento” (Professor 03-L, entrevista concedida em 7 out. 2021). Para o Professor 01-L, a nova Resolução favorece uma formação mais ampla e generalista.

Para o Professor 02-B, uma formação mais ampla e generalista pode ser um avanço, pois pode evitar que a formação cindida resulte em “micro especialização”. Já o Professor 05-B rejeita a cisão e defende a unificação como elemento identitário e facilitador no mercado de trabalho. Iora, Souza e Prietto (2017, p. 468) afirmam que “[...] a formação fragmentada priva os trabalhadores de pensar as necessidades da sociedade de forma ampliada em favor do trabalhador”, ressaltando que uma formação ampla

oferece perspectivas plurais para os desafios profissionais. Por outro lado, Castellani Filho (2016) argumenta que licenciatura e bacharelado possuem qualificações distintas – a licenciatura para a Educação Básica e o bacharelado para Saúde e/ou Treinamento Esportivo – e uma não deveria se imiscuir na outra. Além disso, a formação dupla no tempo normal de um único curso pode des-qualificar a formação.

As IES enfrentaram desafios na dupla formação devido à falta de critérios claros na Resolução nº 06/2018 e à Lei nº 12.089/2009, que impede o discente de ocupar duas vagas simultâneas em IES públicas. A Nota Técnica nº 36/2024/DPR/SERES/SERES orienta que o segundo curso pode ocorrer após o primeiro, aproveitando conteúdos comuns. Castellani Filho (2016) alerta que a unificação pode suprimir a licenciatura, tornando-a um “bacharelado travestido de licenciatura” (Castellani Filho, 2016, p. 759).

Questões como unificação, cisão e formação generalista refletem uma turbulência iniciada no final do século passado e que persiste, adaptando-se às novas dinâmicas sociais. Segundo Mezzaroba e Moraes (2020), a redemocratização favoreceu o acesso de docentes e pesquisadores da EF à pós-graduação, ampliando o contato com saberes das Ciências Sociais e Humanas, muito além das Biológicas e da Saúde. O retorno desses profissionais ao campo provocou tensões, pois distintos estatutos científicos produziram diferentes respostas às demandas da área. Como defende o Professor 04-L (entrevista concedida em 20 out. 2021), “não há como pensar currículo separado de questões epistemológicas, políticas e ideológicas”.

A quarta pergunta procurou identificar (ainda considerando questões como identidade do curso, formação inicial e intervenção profissional) os principais pontos negativos que a Comissão conseguiu observar nas mudanças prescritas na Resolução nº 06/2018. Professores como 05-B e 04-L criticam a Resolução por refletir um contexto político marcado pela escassa interlocução com a comunidade acadêmica. O Professor 04-L critica o modelo por ferir a autonomia das IES e comprometer a formação docente,

já o Professor 02-B aponta a redação confusa no capítulo da Etapa Comum, dificultando a compreensão sobre os conhecimentos comuns aos dois graus.

O Professor 01-L, alinhado a Júnior e Bastos (2019), reconhece que a cisão persiste e a classifica como um erro epistemológico, ontológico e político, embora a considere um avanço rumo à unificação. Diante disso, cabe questionar: se a formação dupla amplia a compreensão do campo, por que não unificar os cursos? A EF já experimentou unificação e cisão, o que aprendemos com essa trajetória?

O Professor 03-L enxerga nas novas DCNEF uma oportunidade de repensar o valor social e profissional da área, embora critique a ausência de critérios claros para a escolha entre bacharelado e licenciatura, defendendo que as diretrizes sirvam para refletir sobre a permanência da divisão dos dois graus.

Observa-se que parte das críticas se concentra na forma como as novas DCNEF foram elaboradas, outra parte destaca o impacto da cisão – ou sua possível superação – como o cerne do debate. Como lembram Mezzaroba e Moraes (2020), os diferentes agentes da EF atuam em busca de reconhecimento, seja pela via da conservação ou da transformação, mas sempre visando à consolidação e legitimidade do campo.

A quinta pergunta buscou entender, no que diz respeito à identidade do curso e às características que permitem discutir sua unidade e diversidade, como a Comissão avalia a proposta de formação inicial prevista na Resolução nº 06/2018, que apresenta uma etapa comum para a formação dos graduandos.

Os Professores 04-L e 05-B demonstram preocupação com a crescente influência do mercado na formação e identidade da EF, destacando que projetos neoliberais moldam o campo com lógicas mercantilistas. Essa influência afeta principalmente o bacharelado Professor 05-B, mas também precariza a licenciatura, especialmente em instituições privadas. O fenômeno da “uberização” – caracterizado por vínculos instáveis e falta de direitos trabalhistas

– tem se expandido, sobretudo no bacharelado. Freitas, Oliveira e Coelho (2019) alertam que as novas DCNEF reforçam esse cenário, formando profissionais voltados ao mercado *fitness* e submetidos a condições precárias.

Os Professores 05-B e 03-L abordam a construção da identidade da EF de formas distintas. O Professor 05-B defende a unificação entre bacharelado e licenciatura, argumentando que compartilham um mesmo trato pedagógico apesar dos públicos distintos. Já o Professor 02-B também apoia a unificação, mas propõe, no contexto atual, a colaboração entre os cursos. Para Júnior e Bastos (2019) e para o Professor 01-L, a cisão foi apenas “repaginada”.

Já o Professor 03-L vê a identidade das duas formações sendo construída com base na negação mútua, mas considera essa alteridade como parte de um processo dinâmico de identidade, propondo que a reformulação curricular seja uma oportunidade para reavaliar o valor social e profissional do campo. Nesse cenário, Castellani Filho (2016) propõe que o bacharelado seja ampliado com referenciais histórico-sociais e que a licenciatura se enriqueça com conhecimentos das ciências básicas voltados às necessidades do professor escolar para uma docência de excelência.

Se por um lado há uma preocupação legítima em preservar a autonomia do campo enquanto conhecimento científico e profissional, por outro, há pressões externas do mercado e da política que tentam minar essa autonomia em constante fragilização/consolidação. A preocupação com as interferências externas se justifica porque elas podem moldar a formação e as práticas profissionais da área, ameaçando a construção autônoma do conhecimento em favor de lógicas econômicas e interesses institucionais. É por essa razão que a ideia de autonomia relativa de Bourdieu ajuda a compreender como o campo da EF tenta se manter independente, mas não completamente isolado das estruturas de poder externas (Bracht; Crisório, 2003).

A discussão entre unificação e cisão seguirá sendo uma demonstração das disputas no interior do campo. As novas DCNEF, ao proporem uma unificação parcial da formação, pretendem res-

ponder às demandas por uma identidade comum no campo. No entanto, elas também refletem interesses mercadológicos e neoliberais, como o crescente envolvimento de organizações financeiras globais na educação. De acordo com Freitas, Oliveira e Coelho (2019), dois dos cinco conselheiros responsáveis pela nova normativa possuem vínculos diretos com setores empresariais que defendem uma lógica mercadológica para as IES, o que reafirma o interesse privatista da Resolução. E assim segue o jogo de interesses que continua a mobilizar agentes e recursos que atendam às demandas de mercado, priorizando o ganho e o lucro enquanto precariza as relações de trabalho e compromete a autonomia profissional e acadêmica do campo.

3 Considerações Finais

A pesquisa realizada constata que a Resolução nº 06/2018 opera como objeto de representação das disputas que ocorrem no campo da EF. Este campo sempre foi disputado por campos mais consolidados (pedagógico, militar, médico, esportivo etc.) e sua história carrega as marcas dessas disputas, as passadas e as presentes, pois essa realidade é atual e inerente ao conceito de campo. Alimentam essas disputas: interesses de conquistar hegemonia de decisões, legitimidade de práticas e saberes, capital simbólico etc. Vimos também que a proposta de reforma curricular foi conduzida sem amplo debate e participação acadêmica, o que compromete severamente a legitimidade do processo. Além disso, vimos que o texto da Resolução nº 06/2018 carece de sustentação argumentativa e de dados que apontem indicadores de qualidade não atingidos pela Resolução de 2004.

A ampliação da terceirização também é problemática, sobretudo em instituições públicas que visam a transferir funções essenciais, como a docência, para empresas privadas. Semis e Bernardo (2017) destacam que esse modelo emergente pode levar à desarticulação de práticas de inserção e permanência no setor público, favorecendo um *modus operandi* corporativo. Ocampo (2009), por sua vez, ressalta a necessidade dos professores estarem direta-

mente vinculados às escolas, enfatizando que tal vínculo é fundamental para a construção de uma relação pedagógica sólida. Assim, Guaita e Silva (2007) chamam atenção para o apoio explícito do sistema CONFEF/CREFs à terceirização da EF, ilustrando a ambivalência entre o discurso pedagógico e as práticas mercadológicas que permeiam o campo.

Essa pesquisa não buscou esgotar o tema, mas fomentar debates que contribuam para a construção coletiva do campo. Desse modo, apresenta-se aqui uma contribuição ao debate, em um microcosmo específico – o Departamento de EF da UFS –, que pode representar as tensões estruturais que continuam a moldar os contornos da EF no Brasil. Esperamos que as discussões considerem a realidade dos professores em formação e que o árduo trabalho de forjar um novo currículo valorize a área cientificamente. Acreditamos que seja importante para essa tarefa preservar aquilo que nos identifica como campo de relevância social, isto é, o fato de sermos o principal (senão o único) campo do conhecimento a pensar e operar sistematicamente e pedagogicamente, com base na dimensão biológica, cultural e educacional, sobre práticas e sentidos inerentes ao corpo, à corporeidade e à cultura corporal de movimento. O campo da EF se reconfigura coletivamente no fazer e pensar dos seus agentes. Sendo assim, permanece a esperança de que a presente pesquisa tenha contribuído para o enorme mosaico do campo da EF que há anos vem procurando definir-se e legitimar-se.

Referências

AZEVEDO, Â. C. B.; DIAS, L. R. V. Currículo e formação profissional em educação física: apontamentos teóricos. In: SOARES, M. G.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.). **Formação profissional e mundo do trabalho**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 137-150.

BOURDIEU, P. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2001.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BRACHT, V; CRISORIO, R. (org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

BRASIL. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 6 de 18 de dezembro de 2018**. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior, 2018a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 7 de 31 de março de 2004**. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior, 2004. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139051-rces007-04&category_slug=janeiro-2020&Itemid=30192. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 3, de 7 de agosto de 1987**. Fixa os currículos mínimos do curso de Educação Física. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 11 ago. 1987. Disponível em: <https://www.normaslegais.com.br/legislacao/resolucao-cfe-3-1987.html>. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 584/2018**. Brasília, DF: MEC/CNE/CES, 2018b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/99961-pces584-18/file>. Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. **Nota Técnica nº 36/2024/DPR/SERES/SERES**. Assunto: orientação sobre cursos de

Educação Física com dupla formação (licenciatura e bacharelado). Brasília, DF: MEC/SERES, 14 ago. 2024. Disponível em: https://public.cbce.org.br/uploads/66c5def9dea1dNota_dupla_formacao.pdf. Acesso em: 3 jun. 2025.

CASTELLANI FILHO, L. A formação sitiada. Diretrizes curriculares de educação física em disputa: jogo jogado? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, p. 758-773, out/dez. 2016. DOI: 10.5216/rpp.v19i4.42256. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/42256>. Acesso em: 25 jan. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Documento de orientação técnica CONFEF nº 001/2019**. Rio de Janeiro: CONFEF, 2019. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confefv2/conteudo/1856#:~:text=Assunto%3A%20Esclarecimentos%20acerca%20da%20Resolu%C3%A7%C3%A3o,de%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica>. Acesso em: 25 jan. 2025.

FREITAS, R. G. de; OLIVEIRA, M. R. F. de; COELHO, H. R. Recentes Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física e disruptura na formação: apontamentos preliminares. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 245-253, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p245>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21959>. Acesso em: 25 jan. 2025.

FURTADO, R. P. Novas Diretrizes e antigos debates: uma análise das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Educação Física – Resolução CNE//CES 06/2018. In: SOARES, M. G.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.). **Formação profissional e mundo do trabalho**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 115-135.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUAITA, N. R.; SILVA, M. M. e. O professor de educação física e o status social: o caso regulamentação da profissão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 131-149, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2930>. Acesso em: 22 jul. 2025.

IORA, J. A.; SOUZA, M. S.; PRIETTO, A. L. A divisão licenciatura/bacharelado no curso de Educação Física: o olhar dos egressos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 461-474, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/63979>. Acesso em: 23 jul. 2025.

JÚNIOR, O. G. S.; BASTOS, R. S. As (novas) diretrizes curriculares nacionais da Educação Física: a fragmentação repaginada. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 3, p. 317-327, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/34754>. Acesso em: 24 jul. 2025.

MANIFESTANTES vão ao CNE pedir revogação de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física. **ADUEPB** – Associação dos Docentes da Universidade Estadual da Paraíba, 1 set. 2021. Disponível em: <https://aduepb.com.br/2021/09/01/manifestantes-vao-ao-cne-pedir-revogacao-de-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-fisica/>. Acesso em: 2 jun. 2025.

MEZZAROBA, C.; MORAES, C. E. A. Uma sociologia histórica do campo da Educação Física brasileira – rupturas e atualidade. **Revista da ALESDE**, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 90-113, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/73620>. Acesso em: 24 jul. 2025.

MEZZAROBA, C.; PICH, S. O conceito de experiência em Benjamin: considerações analisando as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de educação básica e de professores de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 3, p. 690-700, jul./set. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/50554>. Acesso em: 24 jul. 2025.

MINAYO, M. C. de L. (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul. *In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (org.). A Educação Física no Brasil e na Argentina*: identidade, desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p. 259-278.

NUNES, C. M. **Novas Diretrizes Curriculares de Educação Física**: um estudo de caso da Resolução nº 6 de 18 de dezembro de 2018. 2021. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

OCAMPO, G. **Gestão empresarial e terceirização da educação física curricular**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

OLIVEIRA, R. C.; ANDRADE, D. R. Formação profissional em Educação Física para o setor da saúde e as Diretrizes Curriculares Nacionais. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, p. 721-733, out./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/42255>. Acesso em: 24 jul. 2025.

PAIVA, F. S. L. Constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. *In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (org.). A Educação Física no Brasil e na Argentina*: identidade, desafios e perspectivas. Campinas/SP: Autores Associados; Rio de Janeiro/RJ: PROSUL, 2003. p. 63-80.

PAIVA, F. S. L. Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. especial, p. 51-82, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10337>. Acesso em: 24 jul. 2025.

PAIVA, F. S. L.; RON, O. O. Introdução - Parte II: A constituição do campo da Educação Física. *In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (org.). A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas.* Campinas/SP: Autores Associados; Rio de Janeiro/RJ: PROSUL, 2003. p. 57-61.

RODRIGUES, A. T. *et al.* Análise da minuta de projeto de resolução de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Educação Física e a questão da formação para a docência na Educação Básica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, p. 711-720, out./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/42160>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SANTOS JÚNIOR, C. L.; RODRIGUES, R. C. F.; LAVOURA, T. N. Formação de professores de educação física: velhos problemas, novas lutas. *In: SOARES, M. G.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.). Formação profissional e mundo do trabalho.* Natal: EDUFRN, 2020. p. 51-64.

SEMIS, L.; BERNARDO, N. 6 possíveis efeitos da terceirização na educação. **Nova Escola**, São Paulo, 31 mar. 2017. Jornalismo. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4865/6-possiveis-efeitos-da-terceirizacao-na-educacao>. Acesso em: 25 jan. 2025.

VENTURA, P. R. V; ANES, R. R. M. Formação profissional em Educação Física: dilemas, divergências e protagonismos das DCN atuais. *In: SOARES, M. G.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.). Formação profissional e mundo do trabalho.* Natal: EDUFRN, 2020. p. 13-30.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookmam, 2001.

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação Física e Dança. Publicação no Portal de Periódicos UFG. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.