

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

Subjetivações profissionais produzidas em um currículo de formação em Educação Física sob os marcos da resolução CNE/CES no 06/2018¹

Professional subjectivations shaped by a Physical Education curriculum under the framework of resolution CNE/CES No. 06/2018

Subjetivaciones profesionales producidas en un currículo de formación en Educación Física bajo el marco de la resolución CNE/CES n.o 06/2018



Glaurea Nádia Borges de Oliveira

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

E-mail: glaurea@unicamp.br



Milena Oliveira Costa

Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Candiba, Bahia, Brasil

E-mail: milenacandiba@gmail.com



Matheus Fernando Pereira Alves

Universidade do Estado da Bahia, Guanambi, Bahia, Brasil

E-mail: matheus_gbi12@hotmail.com



Eslayne Silva Boa Sorte

Secretaria Municipal de Educação de Guanambi, Guanambi, Bahia, Brasil

E-mail: eslayne@edu.guanambi.ba.gov.br

¹ O presente trabalho contou com o apoio financeiro do Programa de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade do Estado da Bahia.

Resumo: Este estudo analisou os processos de subjetivação profissional de estudantes de Educação Física da UNEB/Campus XII, pertencentes à primeira turma em formação sob o currículo resultante da reformulação orientada pela Resolução CNE/CES nº 06/2018. A partir de um procedimento narrativo coletivo, os enunciados discentes fizeram emergir três principais forças subjetivadoras: as docências formadoras, um desenho curricular comum-dividido e as articulações entre o mundo do trabalho e os imaginários da(s) profissão(ões). As ressonâncias evidenciadas indicam que as polarizações que atravessam as experiências dos estudantes estão mais associadas às próprias dicotomias da Educação Física, ressignificadas pelas ações micropolíticas no dispositivo curricular, do que às diretrizes.

Palavras-chave: Formação em Educação Física; Currículo; Diretrizes Curriculares Nacionais; Subjetivação.

Abstract: This study analyzed the processes of professional subjectivation among Physical Education students from UNEB/Campus XII, who belong to the first cohort trained under the curriculum resulting from the reform guided by Resolution CNE/CES No. 06/2018. Through a collective narrative procedure, student statements revealed three main subjectivating forces: formative teaching practices, a divided-common curricular design, and the articulations between the world of work and the imaginaries of the profession(s). The resonances evidenced indicate that the polarizations shaping students' experiences are more closely linked to the very dichotomies of Physical Education, re-signified through micropolitical actions within the curricular device, than to the guidelines.

Keywords: Physical Education Training; Curriculum; National Curriculum Guidelines; Subjectivation.

Resumen: Este estudio analizó los procesos de subjetivación profesional de estudiantes de Educación Física de la UNEB/Campus XII, pertenecientes a la primera cohorte en formación bajo el currículo resultante de la reforma orientada por la Resolución CNE/CES n.º 06/2018. A partir de un procedimiento narrativo colectivo, los enunciados estudiantiles hicieron emerger tres principales fuerzas subjetivadoras: las docencias formadoras, un diseño curricular común-dividido y las articulaciones entre el mundo del trabajo y los imaginarios de la(s) profesión(es). Las resonancias evidenciadas indican que las polarizaciones que atraviesan las experiencias estudiantiles están más relacionadas con las propias dicotomías de la Educación Física, resignificadas por las acciones micropolíticas en el dispositivo curricular, que con las directrices.

Palabras clave: Formación en Educación Física; Currículo; Directrices Curriculares Nacionales; Subjetivación.

Submetido em: 31 de maio de 2025

Aceito em: 14 de agosto de 2025

1. Introdução

Se a formação em Educação Física se apresenta como um campo tensionado por embates político-epistemológicos, as normativas que regulamentam os cursos de formação – e, consequentemente, os currículos desses cursos – encontram-se no centro desses embates. E o que se disputa não é, simplesmente, a textualidade dos documentos, mas os modos de ser e agir dos sujeitos que habitam esse território formativo. Essas disputas têm se configurado por diferentes posições que, de um lado, defendem e, de outro, refutam a distinção entre licenciatura e bacharelado, assim como afirmam ou combatem a lógica tecno-mercadológica e os interesses privatistas aí em jogo (Castellani Filho, 2016; Ventura; Anes, 2020). Análises contemporâneas, realizadas pelos setores progressistas do campo, têm apontado a prevalência dessa lógica e desses interesses, reconhecendo, como um de seus marcos, a homologação da Resolução CNE/CES nº 06/2018 (Brasil, 2018), que instituiu as mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Educação Física (Figueiredo; Alves; Andrade Filho, 2021; Santos Junior; Bastos, 2019; Furtado, 2020; Ventura; Anes, 2020).

Situado nesse território de significações em confronto, este estudo integra um itinerário composto por três ciclos investigativos, no qual se analisaram a constituição, o funcionamento e os efeitos do dispositivo curricular de um dos quatro cursos de Educação Física pertencentes à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), localizado na cidade de Guanambi. O primeiro ciclo desse itinerário², concluído em 2020, rastreou as condições de possibilidade e as repercussões formativas que engendravam, nesse dispositivo, uma proposta de caráter generalista. Tal proposta era estruturada com base em um único percurso de habilitação profissional, que conferia ao egresso o título de licenciado em Educação Física, regendo-se pelo princípio de que esse profissional detinha a prerrogativa de atuar para além

² Os resultados desse ciclo podem ser encontrados na tese de doutorado intitulada “A trama de um dispositivo curricular no território da formação em Educação Física: um encontro-acoplamento, uma fratura, esboços de si”, defendida por Glaurea Nádia Borges de Oliveira, em 2020, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), e em trabalhos dela decorrentes.

dos limites da escola e oferecendo-lhe um repertório de saberes voltado às especificidades de distintos domínios de intervenção. Esse princípio também orientava a organização curricular dos outros três cursos de Educação Física da UNEB. Os resultados alcançados nesse primeiro ciclo evidenciaram o modo como o dispositivo curricular se articulou estrategicamente à concepção de licenciatura ampliada (Quelhas; Nozaki, 2007; Nozaki, 2017) para sustentar o seu modelo unificado de formação, ao mesmo tempo em que se fraturou internamente a partir de uma mobilização singular das dicotomias históricas que conformam a Educação Física, fomentando, nos sujeitos da formação, uma constituição conflituosa de si.

O segundo ciclo³, desenvolvido entre 2021 e 2022, buscou compreender as formas pelas quais o curso (re)compôs os seus preceitos e discursos ao empreender sua segunda reformulação curricular⁴, já sob os marcos da Resolução CNE/CES nº 06/2018. Esse novo ordenamento legal adentrou um processo mais amplo de reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura da universidade, iniciado em 2016, atravessando e modificando os rumos de um debate institucional em andamento, até então conduzido pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, que determinava, à época, as DCNs dos cursos de formação de professores. Em seu primeiro movimento, a reformulação dos cursos de Educação Física da UNEB era encaminhada por duas principais motivações: a uniformização dos currículos dos quatro cursos – com vistas à garantia de uma unidade institucional, que favorecesse a mobilidade estudantil –, e a preocupação com o delineamento de um percurso formativo mais condizente com o exercício da

3 Os resultados desse segundo ciclo podem ser encontrados na dissertação de mestrado intitulada “As práticas discursivas do novo currículo do curso de Educação Física da UNEB Campus XII: como ele se tornou o que vem sendo?”, defendida por Eslayne Silva Boa Sorte, em 2022, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); e nos relatórios de Iniciação Científica de Rute Santos Neves, apresentados à Universidade do Estado da Bahia (UNEB) sob os seguintes títulos: “Tessituras de um processo de reformulação curricular no território da formação em Educação Física: discursos legais, institucionais e acadêmico-científicos” (2021) e “Tessituras de um processo de reformulação curricular no território da formação em Educação Física: composições docentes” (2022).

4 A primeira reformulação do curso ocorreu entre 2003 e 2004, em um processo orientado pelas normativas que instituíam as DCNs dos cursos de licenciatura e levado a cabo paralelamente ao debate que se travava em torno das DCNs dos cursos de Educação Física, que culminou com a promulgação da Resolução CNE/CES nº 07/2004, pouco tempo depois de concluída a reformulação. Os meandros desse processo também podem ser encontrados na tese de Oliveira (2020).

profissão na Educação Básica⁵. Naquele ínterim, o horizonte que se esboçava era o do fortalecimento das especificidades da licenciatura e de um possível abandono do princípio generalista, sem que, com isso, se projetasse a oferta do bacharelado.

A homologação das novas DCNs do campo, ao final de 2018, configurou-se como a entrada de uma peça inesperada no jogo de forças do reordenamento curricular dos cursos de Educação Física da UNEB. Diante disso, o coletivo responsável pela condução desse reordenamento, formado por docentes representantes dos quatro cursos, deslocou o foco do debate para a Resolução CNE/CES nº 06/2018, que passou a condicionar decisivamente os rumos daquele processo. As negociações e traduções daí decorrentes, próprias de qualquer elaboração curricular (Lopes, 2006), culminaram na formulação de um documento que assumiu uma das três possíveis leituras da normativa, conforme elencadas por Furtado (2020)⁶: a de que a instituição deveria ofertar duas formações distintas, licenciatura e bacharelado, concedendo aos estudantes a opção de decidir ao final da etapa comum, correspondente à primeira metade do curso, qual delas trilhar na segunda metade, denominada etapa específica.

Além dos componentes próprios da licenciatura e do bacharelado, as etapas específicas incluíram componentes curriculares integradores, cursados conjuntamente por todos os alunos, relativos aos conhecimentos e metodologias das práticas corporais e à formação para a pesquisa. A soma entre os componentes integradores e os componentes da etapa comum resulta num percentual de 77% da carga horária do curso, o que significa que apenas 23% dessa carga horária é destinada a uma formação específica e de fato distinta entre as duas titulações.

5 Essa segunda motivação, capitaneada pelo curso do Campus XII, articulava-se, ainda, à necessidade de responder a uma série de reveses impostos aos egressos desses cursos, desde que o Conselho Regional de Educação Física (CREF) passou a restringir sua atuação em contextos não escolares, sob o argumento, reiteradamente refutado pela universidade, de que a titulação de licenciado não os habilitaria legalmente para o exercício profissional fora do âmbito educacional. O detalhamento das características e dos efeitos de tal enfrentamento escapa aos propósitos deste artigo, mas pode ser encontrado nas análises decorrentes dos dois primeiros ciclos deste itinerário de pesquisa, consubstanciadas nos trabalhos de Oliveira (2020) e Boa Sorte (2022).

6 As outras duas interpretações anunciadas por Furtado (2020, p. 128) são: a construção de “uma proposta curricular totalmente integrada, onde todos os alunos saíam com a dupla formação”, ou a oferta de apenas uma das etapas específicas, licenciatura ou bacharelado.

Este artigo apresenta os resultados do terceiro ciclo investigativo, realizado entre 2022 e 2023, que se concentrou nos processos de subjetivação profissional dos estudantes pertencentes à primeira turma cujo percurso formativo foi estruturado com base no novo currículo. O objetivo consistiu em compreender de que modo esses discentes – que se encontravam no início da etapa específica – produziam-se a si mesmos como sujeitos posicionados entre os campos da formação acadêmica e da atuação profissional em Educação Física, a partir de sua implicação com as práticas e discursos acionados nesse dispositivo curricular e investidos sobre suas experiências, endereçando-lhes sentidos acerca do que é ser e tornar-se profissional da área. Perguntamo-nos, ademais, se os efeitos subjetivadores de natureza dicotômica, anteriormente identificados no arranjo curricular de orientação generalista, teriam sido intensificados ou resolvidos com a inauguração de um modelo formativo sustentado na distinção entre as titulações e com a oferta, até então inédita nesse contexto, do bacharelado.

2. Dispositivo, subjetivação, narrativas do *eu*: pressupostos e procedimentos teórico-metodológicos

Este estudo ancora-se na interconexão entre dois conceitos foucaultianos: dispositivo, por intermédio do qual o currículo é compreendido como um dispositivo curricular; e subjetivação, que, como uma das dimensões do dispositivo, permite mirar o modo como os sujeitos integrantes de um dispositivo curricular descrevem, discernem e ajuízam a sua própria experiência formativa.

Para definir o dispositivo, Foucault (2012, p. 244, grifo nosso) aciona a figura de uma rede:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas,

enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a *rede* que se pode estabelecer entre estes elementos.

Ao trabalharmos com tal constructo, focalizamos o currículo de formação em Educação Física como uma teia móvel e labiríntica, em que se urdem três tipos de linha, por nós assim denominadas: a) linhas de veridicção-objetivação, que preceituam verdades acerca da Educação Física, projetando imagens e posições de sujeito-profissional; b) linhas de governo, relativas aos mecanismos de condução de condutas postos em marcha no/pelo dispositivo curricular; c) linhas de feitura do *eu*, atinentes às formas como os sujeitos do dispositivo se implicam com os modelos profissionais credenciados.

Nosso último ciclo investigativo preocupou-se, justamente, em desembaraçar as linhas de feitura do *eu*, sem perder de vista o pressuposto de que o *eu* se produz no entroncamento entre as linhas de veridicção e as linhas de governo. Para levar adiante essa tarefa analítica, recorreremos à noção de subjetivação, outro operador conceitual extraído do ferramental foucaultiano.

Segundo Castro (2016), pode-se discernir dois sentidos da subjetivação na obra de Foucault, um amplo e outro restrito. O sentido amplo, presente nos escritos do domínio genealógico, diz respeito aos modos como o sujeito aparece enquanto objeto de um nexo de saber-poder, aos jogos de verdade que circunscrevem o ser e o lugar de sua existência, (Foucault, 1995, 2017). O sentido restrito, por sua vez, corresponde à ação do sujeito sobre si, analisada a partir da relação entre subjetividade e verdade, da qual Foucault (2010, 2104a, 2014b) se ocupou em seus últimos trabalhos, situados no domínio da ética. É, portanto, a intersecção entre esses dois planos da subjetivação que ampara este estudo.

Para adentrar o território da subjetivação junto aos estudantes de Educação Física da UNEB/Campus XII, o estudo lançou mão de um procedimento narrativo coletivo, por meio do qual ativou a fala

e a escuta dos sujeitos. Nomeado como roda de conversa, esse procedimento foi realizado em dois momentos, entre e maio e junho de 2023, sendo um com os alunos da licenciatura e outro com os alunos do bacharelado. As rodas de conversa iniciaram-se com uma questão disparadora – “O que vocês têm a dizer sobre a sua formação?” –, formulada com o objetivo de encorajar a fala dos estudantes, e foram conduzidas por meio de questões complementares, propostas à medida que os sentidos eram colocados em circulação e também com a finalidade de explorar sentidos não desencadeados, mas considerados importantes para os propósitos do estudo. As conversas foram gravadas, transcritas e, antes do início do processo de análise, as transcrições foram submetidas à anuência dos participantes. Dos 25 alunos que faziam parte da turma ingressante, 12 optaram pelo bacharelado e 13 pela licenciatura. Participaram da pesquisa 7 estudantes da licenciatura e 9 do bacharelado.

Nosso gesto analítico compreendeu as seguintes etapas: leitura e releitura das transcrições; identificação e seleção de enunciados que reverberavam a problemática da pesquisa; agrupamento e reagrupamento dos enunciados; nomeação dos agrupamentos enunciativos; e remontagem textual-transcriadora dos enunciados.

Cabe ressaltar que, no registro epistemológico em que nos situamos, acionar o ato de falar de si para penetrar as práticas de significação de um currículo e acessar suas linhas de subjetivação não corresponde a um procedimento que concebe o sujeito que fala como a fonte de um discurso que externaliza a sua subjetividade (Larrosa, 2011). No rastro da teorização foucaultiana, a enunciação de um certo *eu*, bem como de um certo *nós*, é o efeito de um agenciamento coletivo, de uma política de visibilidade a partir da qual se torna possível enxergar e descrever a si e aos outros.

3. Forças e ressonâncias formativo-profissionais tecidas no/pelo dispositivo curricular

Três forças subjetivadoras assomaram das análises empreendidas. A primeira delas, que denominamos *docências formadoras*, concerne aos efeitos produzidos por aquilo que fazem e dizem os professores do curso. A segunda, intitulada *um desenho curricular comum-dividido*, está associada às incidências derivadas do novo arranjo curricular do curso. Já a força designada *mundo do trabalho e imaginários da(s) profissão(ões)* refere-se ao entrelaçamento não congruente entre as condições laborais em que se dão as distintas atuações profissionais da Educação Física e as representações valorativas que socialmente as conformam.

Cada uma dessas forças adquire forma em um conjunto de ressonâncias manifestas nos enunciados dos estudantes sob o aspecto de identificações, impactos, justificações, recusas e prolongamentos de sentido em relação aos discursos e mecanismos mobilizados no e pelo dispositivo curricular. Tais ressonâncias produzem, entre si, movimentos diversos de aproximação, negociação e repelência, atuando como pontos de articulação dinâmicos a partir dos quais as forças se implicam mutuamente.

Para tornar tangível essa tecitura, nossa remontagem textual-transcriadora realocou os enunciados em cenas discursivas que dão passagem às ressonâncias e engendram as forças. Nessas cenas, explicitadas a seguir, os excertos extraídos das narrativas dos estudantes são identificados com as siglas L (licenciatura) e B (bacharelado), as intervenções das pesquisadoras aparecem sob a sigla P e as menções a docentes do curso são representadas pela sigla D. Após cada sequência de cenas que compõe uma força, adentramos o texto para perspectivá-las e alinhavá-las, tentando não conter, com nossas inferências interpretativas, sua potência de reverberação.

3.1. “É como eles lidam com a gente” – As docências formadoras

É como *um espelho*, né? Se espelhar na pessoa que você fala assim: eu gostei do trabalho, da metodologia, eu me encaixo nas ideias do professor. (L5)

D1, acho que muitos aqui foram influenciados por ela. Para escolher o lado da licenciatura. [...]. Foi *um alicerce*. Todo mundo que tá aqui, se perguntar qual foi a professora que mais influenciou, eu acho que vai falar D1. (L5)

Inclusive, eu acho que D1 *colocou essa pulga atrás da orelha* da maioria, no momento da decisão, né, de ir para a licenciatura ou para o bacharel, e foi principalmente pelas discussões que tivemos em sala de aula, diante das realidades que ela passava para a gente, a forma de enxergar a sala de aula, a docência, então eu acho que isso instigou muitos aqui a pensar umas duas vezes antes de decidir o bacharel, inclusive eu. (B2)

D2 veio com essa ideia de sempre estar ensinando uma coisa nova, ensinar de forma diferente, [...] fazer todos os alunos participarem, é outro professor que mudou muito minha visão do que é Educação Física. [...]. Meu pensamento depois não era de voltar e fazer licenciatura, mas, por conta de D2... porque ele demonstrou [...] que ser professor de Educação Física pode ser diferente. (B6)

Aí bate aquela sensação de que *eu quero ser referência desse jeito*, sabe? [...]. Porque ela [D1] trouxe isso, ela trouxe o porquê ela escolheu aquilo. (B7)

- Você queria o bacharel, né? (L5)

- É... [...]. Aí, depois que teve a divisão, *por influência da formação e dos professores, aí eu fui mudando de lado.* (L3)

Não fiquei, *quando a professora plantou a sementinha, na hora eu já pisei assim e chutei, porque não tem condições nenhuma, não tem.* Na situação atual, não tem visibilidade, não adianta pelo menos ter um olhar mais voltado pro heroísmo, que você vai entrar na Educação Física, assim, pode ser meio melancólico da minha parte, mas que você vai entrar na Educação Física e você vai conseguir fazer grandes mudanças, porque no fim das contas, se você é só um, você vai continuar sendo só um e uma voz sozinha não vai lutar contra a voz de milhões. (B9)

Eu acho que isso vai muito da metodologia do professor. Tem professor que consegue ser mais neutro, *mas tem professor que acaba que vai para um lado, ou para o bacharel ou para a licenciatura.* (B8)

- Quando eu comecei a notar isso aí, depois... Perceber que tal professor é mais assim, tal professor puxa para aquela. (L5)

- Exato, véio. Eu concordo com isso também. *É como eles lidam com a gente.* Até mesmo nas [disciplinas] que são juntas. (L3)

Certas docências formadoras figuram, antes de tudo, como “uma referência” (B7), “um espelho” (L5) para os estudantes. É delas que especialmente se lembram quando solicitados a falar de sua formação. São gestos docentes que se inscrevem na memória como modelos positivos, particularmente identificados com o campo escolar, e que, ao demonstrarem que “ser professor de Educação Física pode ser diferente” (B6), tornam visíveis, de forma encarnada, suas próprias razões profissionais. No que

tange à decisão a ser tomada na etapa específica, essa docência-referência, acessada na etapa comum, ora age como “alicerce” (L5) que ajuda a sustentar a confirmação da escolha pela licenciatura, ora “coloca uma pulga atrás da orelha” (B2), fazendo titubear as certezas dos que desejam cursar o bacharelado ou motivando alguns deles a “mudarem de lado” (L3). E quando confrontada com a imagem de precarização e desvalorização da escola, ainda que não seja destituída de seu lugar de referência, acaba por exigir que sua “semente seja pisada e chutada” (B9) para longe, pois não encontra possibilidades de germinar.

A docência formadora é, ademais, aquela que, na maioria das vezes, age em sintonia com os significados que a posicionam na área, do que decorre a feição que confere às disciplinas que ministra.

3.2. “Junta e separa, junta e separa” – Um desenho curricular comum-dividido

Quando a gente tem aula em comum, junto [nos componentes curriculares integradores], eu não sinto que eu estou fazendo bacharel, eu sinto que estou fazendo licenciatura. [...]. Parece que a gente tem as aulas de bacharel aqui e de vez em quando a gente vai ver o que a licenciatura tá aprendendo e volta para cá de novo [...], a gente vai visitar a sala de licenciatura. (B6)

É estranho quando a gente junta e depois separa. Junta e separa, junta e separa. [...]. Mas deveria, sim, ter o foco, já que é isso aqui, então vamos fazer isso aqui, sabe? [...]. É por isso que a gente não deveria misturar uma coisa com a outra, por isso que às vezes a gente fica muito perdido. (B5).

Quando a gente tiver essas disciplinas que envolvem mais bacharel, a gente vai sentir muito mais na pele uma

licenciatura. Porque se fosse muito mais bacharel, o que eu quero dizer com ser muito mais bacharel? É ser mais especializado pro treinamento competitivo. (B9)

- Um tentando justificar por que a sua área é melhor do que a outra. (B8)

- E como se dava isso entre vocês? (P)
[...]

- É tipo assim, eu olhar para a minha amiga aqui: *“você está estudando pedagogia por quê?”*. E ela vai falar assim para mim: *“você vai para a academia para receber três reais a hora?”* (B7)

- Piadinhas, tinham várias piadinhas. (B2)

- O colega nosso de bacharel, vira e mexe ele fala isso, [...] que *a gente tá lá para cuidar de criança*. (L7)

- *Limpar nariz de criança!* (L5)
[...]

- Isso que eles falam com a gente é meio que um reflexo daquilo que o senso comum vê no curso. [...]. *A forma como eles enxergam a gente talvez seja a forma como a maior parte também enxerga a gente*. (L3)

As narrativas dos estudantes sobre o que vinham vivenciando ao se deslocarem por essa rota que os reúne no início, os separa na etapa específica e segue os reunindo por meio dos componentes integradores são atravessadas por duas ordens de ressonância: uma, que provoca o apelo dos estudantes de bacharelado por aquilo que, segundo eles, deveria caracterizá-los; outra, que

suscita afastamentos e dissidências entre as posições ocupadas por aqueles que se classificam – e classificam os outros – como sujeitos da licenciatura e sujeitos do bacharelado.

Entender-se como um estudante de bacharelado que reclama pelas especificidades de sua modalidade formativa e que as vê suprimidas pelos sentidos da licenciatura é uma ressonância subjetivadora produzida pela confluência entre uma docência formadora posicionada em meio às disputas do campo, que não se desvencilha de seu posicionamento mesmo quando está alocada nos componentes integradores – daí que essa docência particulariza o que era para ser generalizado –, e um arranjo curricular que, ao oscilar quanto à reunião e à separação dos discentes e dos saberes das duas modalidades formativas, desencadeia estranhamentos que marcadamente afetam o reconhecimento de si dos futuros bacharéis. Um movimento semelhante foi detectado em nosso primeiro ciclo investigativo, quando o currículo do curso ainda não adotava a distinção da formação e operava sob um formato unificado. Docências formadoras posicionadas “de um dos lados” das dicotomias da área já se faziam presentes naquele momento, e a ressonância que produziam era também de caráter disjuntivo. Tratava-se, porém, de uma disjunção que, ao invés de obstruir um bacharelado existente, criava a imagem do bacharelado em uma configuração curricular na qual ele não existia.

A disjunção que se perfaz agora parece ganhar, ainda, um outro contorno, imbricado com o ato de escolha que passa a constituir esse dispositivo curricular. Para afirmar a positividade da escolha do *eu*, há de se negativar a escolha do outro. Essas tensões acabam redundando no reforço de estereótipos profissionais que, se tendem a ser combatidos pelo processo formativo universitário, insistem e são reativados pela via das hostilidades tácitas e sutis, travestidas de insinuações jocosas, que demarcam e enrijecem as fronteiras entre *nós* e *eles*.

3.3. “Se a licenciatura é por vocação, o bacharel é por loucura” – Mundo do trabalho e imaginários da(s) profissão(ões)

O bacharel é uma coisa mais ampla, *se não der certo em um, você pode pular para outro*, e a licenciatura é mais voltada, assim, em escola, para a sala de aula. (B1)

É porque eu não dou muito certo com *uma coisa que é só aquilo ali*, eu gosto de variedades, eu gosto de tá mexendo, e *se eu fosse para a licenciatura, eu estaria fechada só naquilo, já o bacharel me dá infinitas oportunidades*. (B4)

A meta é: seja professor, passe em um concurso, fique de boa e é isso, entendeu? É meio que, digamos assim, *você vai para a licenciatura e seja concursado*. (B7)

- Como vocês se veem após a conclusão do curso? (P)

- *Concursada!* (L4)

- Se tiver um concurso aí, eu tô fazendo! (L3)

Se a licenciatura é por vocação, o bacharel é por loucura. Porque entra em um ponto de a gente estar dando tiro no escuro. Tem várias áreas, que área? Para que áreas você vai? Principalmente quando a *desvalorização* que a gente sabe que tem. Ok, o professor lá de licenciatura tá na sala de aula, vai fazer o concurso e vai ter seu dinheiro bem direto e reto. Agora, e o professor de Educação Física do bacharel? Então, é um tiro no escuro entrar no bacharel, por conta que eu acredito que *a gente tem muito mais coisas a se frustrar na frente do que um professor da licenciatura*. Então, difícil. [...]. Você se forma em enfermagem e você vai ser enfermeiro. Agora, *o bacharel em Educação Física, você se forma e aí você vai ser o quê? Bacharel?* (B2)

A gente tem outras visões de mundo sobre o que a Educação Física realmente é e sobre *o que ela pode realmente oferecer para a sociedade* como um todo, então, quando a gente muda a nossa visão para a licenciatura, a gente vê que a Educação Física pode ser mais aproveitada em mais campos, é... sociais. (L3)

Minha avó é professora concursada. [...]. Ela é uma pessoa muito justa e ela quer tentar mudar a realidade da escola que ela trabalha e ela sozinha não consegue fazer nada, então, talvez, eu acredito que eu tenha tomado essas dores dela. [...]. Por eu escolher bacharel, acho que vem por essa influência de *não querer me frustrar naquilo*. (B8)

Para ser sincero, eu acho que eu vou dar o meu máximo, mas não vou receber pelo... eu acho que a maioria dos professores não recebe, de verdade, o que merece pelo seu trabalho, eu acho que eu vou dar meu cem por cento para receber... mal, vamos dizer, *eu acho que não vou receber tão bem quanto eu deveria*, sendo uma profissão tão importante. (L5)

Eu entrei numa escola [...], nossa senhora! Foi *falta de materiais, não tem estrutura*. [...]. A gente tem que realmente ter amor pela profissão, porque, meu amigo... chega um ponto que você fica assim: "meu Deus, será que é isso que mesmo que eu quero?". *Porque é difícil*. (L4)

Ao penetrarem o dispositivo curricular e nele serem reelaboradas, as condições do mundo do trabalho e as representações profissionais da Educação Física, uma vez articuladas, colocam em jogo sentidos que gravitam em torno de duas lógicas contrapostas: a da multiplicidade flexível e a da unidade fixa, sobre as quais deslizam a produção simbólica da profissão e a sua materialidade laboral.

A multiplicidade flexível emerge, primeiramente, como aquilo que oferece aos futuros bacharéis variados e numerosos espaços de atuação, o que lhes conferiria não apenas “infinitas oportunidades” (B4), como também a possibilidade constante de transitar entre diferentes lócus de trabalho, afinal, “se não der certo em um, você pode pular para outro” (B1). Ao mesmo tempo, essa multiplicidade flexível do labor e da identidade do bacharel atualiza uma operação binária de positivação/negação, afirmando-se pela recusa de um outro perfil profissional que, ao circunscrever-se à atuação escolar, estaria encerrado em “uma coisa que é só aquilo ali” (B1).

Em contrapartida, a estabilização que se conecta à imagem da atuação do licenciado traz à cena uma outra significação, atrelada ao tipo ainda prevalente de vínculo empregatício que caracteriza a docência: o concurso público. O horizonte de solidez e garantia de trabalho – cada vez mais esmaecido em tempos de *uberização*, *pejotização* e flexibilização das leis trabalhistas – incide substancialmente sobre aqueles que escolhem a licenciatura, e conquanto os optantes pelo bacharelado dele abdicuem, não deixam de reconhecê-lo.

A multiplicidade flexível que simboliza o bacharelado não se forja apenas por positivamente. Se, por um lado, ela responde a expectativas profissionais que rejeitam a permanência em um único lugar ou função, por outro, produz a sensação de se estar “dando tiro no escuro” (B2). Daí ressoa o clamor por alguma forma de identificação que permita ao sujeito localizar-se e responder, para si mesmo, o que se tornará ao se formar. A cena enunciativa em que B2 confronta sua formação com o curso de Enfermagem, questionando a dificuldade de nomear-se como futura profissional – “agora, o bacharel em Educação Física, você se forma e aí você vai ser o quê? Bacharel?” –, é bastante elucidativa desse clamor.

Quando convertida numa radical ausência de esteios profissionais, a multiplicidade flexível faz despontar, no bacharelado, sentidos como frustração, dificuldade e desvalorização. Uma operação de significação que acaba por

embaralhar as polarizações, pois o que até então figurava como signo de frustração, dificuldade e desvalorização era a profissão docente, marcada, entre outras adversidades, pelas condições estruturais da escola, por salários não condizentes com a importância social desse encargo e pela desilusão de docentes que lutam sozinhos por transformações. Essa espécie de imagem deteriorada da docência preocupa quem se decidiu por ela e afasta muitos estudantes de Educação Física da licenciatura, levando-os, como evidenciam as ressonâncias decorrentes de uma docência formadora que se perfaz como referência, a “pisar e chutar” (B9) qualquer possível germe de identificação com a profissão docente que por ela tenha sido lançado. E, em mais um movimento de embaralhamento de sentidos, a depreciação da docência não é capaz de apagar a deferência ao seu papel público e à importância da sua função social.

4. Considerações finais

Sem negligenciar a dimensão macropolítica das disputas que colocam em confronto distintos projetos de formação e de sociedade em torno do marco normativo da formação em Educação Física no Brasil, tampouco os êxitos alcançados por interesses privatistas e mercadológicos nas atuais DCNs da área – como evidenciam análises do campo, a exemplo das de Figueiredo, Alves e Andrade Filho (2021) –, este estudo voltou-se à esfera micropolítica dessas disputas: aquela que atravessa as experiências dos sujeitos em formação, no cotidiano, e que não se reduz à simples reprodução dos sentidos disputados na arena macropolítica.

Dado que este estudo corresponde à etapa final de um itinerário investigativo dedicado a acompanhar os deslocamentos do dispositivo curricular em sua interlocução com a política formativa do campo, interessou-nos, ao focalizarmos os processos de subjetivação dos estudantes, também apreender qual teria sido o movimento das disjunções dicotômicas identificadas por nossos estudos precedentes, quando o dispositivo ainda operava

sob um formato unificado-generalista. Teriam tais disjunções sido agravadas em virtude da reformulação que incorporou o princípio de fragmentação instaurado pelas novas DCNs? A conclusão a que chegamos é negativa.

Diante dos indícios com que nos deparamos, é possível afirmar que as dicotomias não se intensificaram nem foram resolvidas, mas sim ressignificadas. Antes, o dispositivo curricular, embora anunciado como unidade formativa, já se fraturava por disputas internas que frustravam suas pretensões. Agora, dividido, mas não completamente, sob a égide de uma ingerência normativa, continua a reelaborar suas disputas, convertendo-as em novos fragmentos binários que, por sua vez, encontram estrutura e lugar para se abrigar.

No contexto analisado, ao que parece, não são as DCNs – ao menos não só elas – as principais responsáveis por uma “fragmentação repaginada” (Santos Junior; Bastos, 2019) da formação em Educação Física. É a própria constituição polarizada da área. A pergunta que fica é se o enfrentamento de nossas polarizações deverá se dar pela persistência na busca de alternativas de unificação da formação, que, quiçá, venham a produzir efeitos efetivamente não dicotômicos no plano micropolítico; ou se haveremos de construir formas de reconhecer nossas especificidades e distinções, de coexistirmos com elas, sem, no entanto, dissimulá-las. A pergunta que igualmente fica é sobre como seguiremos formando as futuras gerações da Educação Física, não apenas a partir do que logramos (ou não) legitimar nos textos normativos, mas, também, por intermédio do que fazemos e dizemos em nossos cursos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais

do curso de graduação em Educação Física, licenciatura e bacharelado, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 247, p. 49-50, 27 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/56878748/do1-2018-12-27-resolucao-n-6-de-18-de-dezembro-de-2018-56878676. Acesso em: 2 mai. 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, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/42256>. Acesso em: 20 mai. 2025.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FIGUEIREDO, Z. C.; ALVES, C. A.; ANDRADE FILHO, N. F. A instrumentalização do currículo na formação de professores de Educação Física no Brasil. **Formação em Movimento**, v. 3, n. 6, p. 520-541, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/823>. Acesso em: 7 mai. 2025.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert (Org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2012. p. 243-276.

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.; ATHÁIDE, P.; LARA, L. (Org.). **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE: Formação profissional e mundo do trabalho**. Natal: EDUFERN, 2020. p. 115-135.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35-86.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**. v. 6, n. 2, p.33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2025.

NOZAKI, H. T. Diretrizes curriculares, formação unificada e campos políticos na Educação Física brasileira: em defesa do marxismo. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 72-85, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/17008>. Acesso em: 20 mai. 2025.

QUELHAS, A. A.; NOZAKI, H. T. A formação do professor de educação física e as novas diretrizes curriculares frentes ao avanço do capital. **Motrivivência**, v. 17, p. 69-87, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/680>. Acesso em: 10 mai. 2025.

SANTOS JÚNIOR, O. G.; 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: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v11i3.34754>. Acesso em: 21 mai. 2020.

VENTURA, P. R. V.; ANES, R. R. M. Formação profissional em Educação Física: dilemas, divergências e protagonismos das DCN atuais. *In: Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE: Formação profissional e mundo do trabalho*. Natal: EDUFRN, 2020, p. 13-30.

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.