

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Tese de doutorado

**Processos de subjetivação a partir da Lei 9.696/98 de regulamentação da
profissão de Educação Física: disputa e constituição de
profissionalidades**

Débora Avendano de Vasconcellos Sinoti

Pelotas, 2021

DÉBORA AVENDANO DE VASCONCELLOS SINOTI

**Processos de subjetivação a partir da Lei 9.696/98 de regulamentação da
profissão de Educação Física: disputa e constituição de
profissionalidades**

Tese, apresentada como requisito parcial, para a obtenção
do grau de Doutor em Educação do Programa de Pós-
Graduação em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Pelotas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valdelaine da Rosa Mendes (PPGE/UFPel)

Pelotas, 2021

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S615p Sinoti, Débora Avendano de Vasconcellos

Processos de subjetivação a partir da lei 9.696/98 de regulamentação da profissão de educação física : disputa e constituição de profissionalidades / Débora Avendano de Vasconcellos Sinoti ; Valdelaine da Rosa Mendes, orientador. — Pelotas, 2021.

147 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2021.

1. Lei 9.696/98. 2. Educação física. 3. Subjetividades profissionais. 4. Discurso. 5. Poder. I. Mendes, Valdelaine da Rosa, orient. II. Título.

CDD : 796

DÉBORA AVENDANO DE VASCONCELLOS SINOTI

**Processos de subjetivação a partir da Lei 9.696/98 de regulamentação da
profissão de Educação Física: disputa e constituição de
profissionalidades**

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 26/02/2021

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Valdelaine da Rosa Mendes (orientadora): Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Gustavo da Silva Freitas: Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Prof^a. Dr^a. Mara Rejane Vieira Osório: Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Prof^a. Dr^a. Franciele Roos da Silva Ilha: Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Agradecimentos

Inicialmente gostaria de agradecer aos colegas e às colegas que aceitaram fazer parte deste estudo. Agradeço e tenho o mais profundo respeito e admiração aos meus pares que, assim como eu, são egressos do curso de Educação Física e colaboraram comigo de forma tão espontânea e atenciosa.

Agradeço também à Valdelaine, minha orientadora, que de forma sempre carinhosa e respeitosa dirigia a mim seus apontamentos e sugestões, permitindo que eu escolhesse minha base teórica e a forma como eu ia encaminhando este processo de crescimento e escrita. Admiro seu empenho e respeito à manutenção da educação pública de qualidade e sua busca por ideais mais justos e a outras formas de constituição da sociedade.

Agradeço à banca. À Franciele por ter aceito participar da banca de defesa e colaborar para este momento de trabalho final tão importante para a nossa área. Ao Elisandro por seus apontamentos tão atentos que me fizeram rever uma série de colocações importantes e que precisavam ser revisadas, principalmente no momento da qualificação. Ao Gustavo por me auxiliar com a base teórica, por ter trazido inclusive poesias na qualificação para dizer o que gostaria de encaminhar e sempre me atender tão carinhosamente, toda vez que eu o chamava. À Mara por igualmente me auxiliar com as leituras e por ter-se lembrado de mim ao me convidar para participar de seu grupo de orientação para que eu pudesse aprimorar meus conhecimentos.

Agradeço a todos os professores e as professoras do PPGE que ministraram seminários e leituras dirigidas e por suas contribuições e ensinamentos. À universidade pública e a todos e a todas que a compõem.

Agradeço à minha base de constituição. À minha mãe que assim como eu é professora, à escola de educação básica pública que estudei até a pós-graduação. Agradeço à ESEF que foi minha casa e contribuiu para o meu crescimento assim como todos os professores e professoras que a constituem os quais e as quais conheci e me formaram.

Agradeço por fim, mas não em ordem hierárquica, ao Maurício, à Manuela e à Mariana, por serem a família que construí, estarem comigo nesta caminhada e por me apoiarem em todos os momentos.

Resumo

Sinoti, Débora Avendano de Vasconcellos. **Processos de subjetivação a partir da Lei 9.696/98 de Regulamentação da profissão de Educação Física:** disputa e constituição de profissionalidades. Orientadora: Valdelaine da Rosa Mendes. 2021. 147f. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

Esta tese tensiona o cenário constituído, nos últimos 23 anos de regulamentação da profissão de Educação Física, através do problema de pesquisa: Como as subjetividades profissionais são produzidas em torno da regulamentação da profissão de Educação Física? Tem como objetivo geral: analisar as formas de subjetivação profissional a partir dos discursos que foram produzidos após a Lei 9.696/98. A tese foi dividida em dois eixos discursivos para a construção do cenário: os discursos de possibilidade para a constituição da regulamentação da profissão de Educação Física e os discursos de efeito, subdivididos no âmbito institucional e a partir de narrativas de egressos em Educação Física. As análises foram realizadas no eixo dos discursos de efeito. No âmbito institucional foram utilizados documentos dos órgãos normativos, fiscalizadores e judiciais. Para as narrativas foram entrevistados, com base em um roteiro de questões, os egressos da ESEF/UFPel, formados entre 2010 e 2016, num total de 11 (três Licenciados, três Bacharéis e cinco com ambas as formações, Licenciatura e Bacharelado). As entrevistas foram individuais, gravadas na íntegra. Como perspectiva teórica foram utilizados os pressupostos de Foucault. Com o desenvolvimento da tese observou-se que há um conjunto de produções: a manutenção dos jogos de poder que possibilitaram a regulamentação da profissão de Educação Física e a separação nas formações. Ainda, os discursos de que a Lei 9.696/98 afiançaria e legitimaria a profissão, liquefazem-se e são negociados por uma economia política da verdade. A partir das entrevistas verificou-se que os efeitos da regulamentação, nas subjetividades dos entrevistados, é o fortalecimento de profissionalidades empresárias de si mesmas, de acordo com suas capacidades de empregabilidade, estabelecendo-se autonomamente, majoritariamente identificadas no âmbito do Bacharelado. Os sujeitos constituem sua experiência e são subjetivados, conforme os relatos, como profissionais bipartidos, consideram-se professores ou profissionais de acordo com espaços de atuação e ou, modalidades trabalhadas. Enquanto, em menor parte, outros posicionam-se como professores, independentemente da formação e do espaço de atuação. As profissionalidades alternam-se entre sujeições e resistências aos discursos. Resistem principalmente quanto aos discursos de separação na formação, embora acolham os de uma necessária regulamentação da profissão. A regulamentação da profissão de Educação Física, em conjunto com o corpo discursivo que lhe sucedeu e lhe produziu efeitos potencializa, ao passo que igualmente negocia, com uma razão de Estado neoliberal em processos de subjetivações do empresariamento de si mesmo e de responsabilização dos sujeitos.

Palavras Chave: Lei 9.696/98. Educação Física. Subjetividades Profissionais. Discurso. Poder.

Abstract

Sinoti, Débora Avendano de Vasconcellos. **Subjectivation Processes from Law 9.696/98 Regulating the Physical Education profession: dispute and constitution of professionalism.** Supervisor: Valdelaine da Rosa Mendes.2021.147f. Doctoral Thesis – (Graduate Programa in Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2021).

This thesis stresses the scenario constituted, in the last 23 years of regulation of the Physical Education profession, through the following research question: How are the professional subjectivities produced around the regulation of the profession of Physical Education? It has as the general objective: to analyze the forms of professional subjectification based on the narratives that were produced after the Law 9,696 / 98. The thesis was divided into two discursive axes for the elaboration of the scenario: the discourses of possibility for the constitution of the regulation of the Physical Education profession and the discourses of effect, subdivided in the institutional field and from the narratives of graduates in Physical Education. The analyzes were carried out in the axis of the effect narratives. Institutionally, documents from regulatory, supervisory and judicial bodies were used. For the narratives were interviewed, based on a script of questions, he graduates of ESEF/UFPel, graduated between 2010 and 2016, in a total of 11 (three Teaching Graduates, three Bachelor's and five with both degrees, Teaching and Bachelor's). The interviews were individual, transcribed from audio in full. As a theoretical perspective, Foucault's assumptions were used. With the development of the thesis, it was observed that, there is a set of productions: the maintenance of power games that allowed the regulation of the Physical Education profession and the separation in training. Furthermore, the narratives that the Law 9,696/98 would bail and legitimize the profession, are discarded and are negotiated by a political economy of the truth. From the interviews it was found that the effects of regulation, in the subjectivities of the interviewees, is the strengthening of entrepreneurial professionalism of themselves, according to their employability capacities, establishing themselves autonomously, mostly identified within the scope of the Bachelor's Degree. The subjects constitute their experience and are subjectivated, according to the reports, as bipartite professionals, they consider themselves professors or professionals according to the performance spaces and or, modalities worked. While, to a lesser extent, others position themselves as teachers, regardless their graduation type and working area. Professionalism alternates between subjecting and resisting discourses. They mainly resist the discourses of separation in graduation, although they welcome those of a necessary regulation of the profession. The regulation of the Physical Education profession, together with the discursive body that succeeded, produced effects potentializes, while it also negotiates with a neoliberal State reason in processes of subjectivizing self-entrepreneurship and subjects' accountability.

Keywords: Law 9.696/98. Physical Education. Professional Subjectivities. Discourse. Power.

Lista de siglas

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEULP/ULBRA	Centro Universitário Luterano de Palmas
CES	Câmara de Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
COESP	Comissão de Especialistas
CONIESEF-BR	Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física do Brasil
CREF	Conselho Regional de Educação Física
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CPERS	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEEF	Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física
ESEF	Escola Superior de Educação Física
FBAPEF	Federação Brasileira das Associações dos Professores de Educação Física
FURG	Universitária Federal do Rio Grande
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MNCREF	Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Educação Física
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RBCE	Revista Brasileira das Ciências do Esporte
RPEF	Regulamentação da Profissão de Educação Física
SESU	Secretaria de Educação Superior
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior
STF	Superior Tribunal Federal
STJ	Superior Tribunal de Justiça
TRF	Tribunal Federal Regional

UFES	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
URCA	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade Estadual de Aracaju

Sumário

Apresentação da Tese	11
CAPÍTULO I - A constituição da temática e do problema de pesquisa: contextualização de uma problematização.....	17
1.1 Vinte e três anos de regulamentação da profissão de Educação Física: o que está em jogo?.....	18
1.2 A regulamentação da profissão de Educação Física no âmbito das pós- graduações: uma revisão sistemática.....	25
CAPÍTULO II - A perspectiva do olhar e as escolhas investigativas	33
2.1 A perspectiva do olhar e os conceitos da pesquisa	34
2.2 Os percursos e os métodos investigativos.....	39
2.3 O contexto da ESEF/UFPEl	43
2.4 A Escolha dos entrevistados	48
CAPÍTULO III - As condições de possibilidade dos discursos para a regulamentação da profissão de Educação Física.	51
3.1 O estatuto de ciência ou pedagogia: a disputa pelo campo teórico e de produção do conhecimento	53
3.2 A constituição da regulamentação da profissão de Educação física como um discurso de criação de um “novo” Profissional	62
3.3 Separação nas formações: condição, efeito, ou continuidade discursiva?.....	68
CAPÍTULO IV - A regulamentação da profissão de Educação Física e os efeitos de subjetivação: âmbito institucional	75
4.1 O educacional, o fiscal e o judicial: discursos que governam a profissão e produzem subjetividades para a Educação Física.....	78
CAPÍTULO V - A constituição de profissionalidades	99
5.1 Apresentação dos sujeitos da pesquisa	101
5.2 Os efeitos de subjetivação: as profissionalidades em constituição	105
Considerações finais: “É inútil revoltar-se?”	130
Referências	135
Apêndices	143
Apêndice A - Estudo de levantamento dos egressos (Formulário <i>online</i>) estudo piloto!	144
Apêndice B - Roteiro da entrevista aplicada	146
Apêndice C - Termo de consentimento	147

Apresentação da Tese

Um problema investigativo é sempre um convite a pensar, repensar, reelaborar e construir movimentos e ações. Conforme Corazza (2007), o problema de pesquisa tem sua gênese a partir de um ato de insubmissão, de pequenas revoltas e desassossegos. Veiga-Neto (2007), em um artigo integrante à mesma obra de Corazza (2007), afirma que o pensamento pós-estruturalista não privilegia uma forma de entender a realidade sobre outra, mas problematiza as certezas e os princípios de uma sociedade, nesses atos de insubmissões. Com esta escolha, conforme o autor, não significa que se passa a viver em um mundo sem princípios, mas sim, que todo o pensamento e o que se refere às nossas ações deve ser continuamente questionado.

As pesquisas pós-estruturalistas preocupam-se em evidenciar a produção dos fenômenos, sem a preocupação com a testagem de hipóteses ou de responder a questionamentos do porquê eles acontecem, mas como acontecem. Procuram ainda desconstruir as metanarrativas tidas como verdades absolutas e a essencialização do sujeito. Neste sentido esta tese apoia-se na perspectiva de estudos Foucaultianos e pelo uso de seus intérpretes. Foucault é um autor que através de suas proposições e análises constrói um arcabouço teórico ao encontro desta forma de ver o pensamento e a pesquisa.

Foucault, a partir da “História da loucura” (1978)¹, “Nascimento da Clínica” (1980)², “As palavras e as coisas” (1999)³, e “Arqueologia do saber (2008)⁴, estudou as diferentes formas de constituição do sujeito por meio do saber/poder, inicialmente tratando do poder do soberano. A partir de então, ao longo de suas obras debruçou-se por estudar outras maneiras de se exercer o poder, e de se constituir os sujeitos; do poder disciplinar, ao de controle. Em “Do governo dos vivos” (2009)⁵ o autor desloca a noção de poder para governo e em “História da sexualidade II” (1984) passa a analisar o governo do sujeito de ação sobre si mesmo. Foucault procurava analisar a constituição de um sujeito moderno,

¹ Originalmente publicado em 1961.

² Originalmente publicado em 1963.

³ Originalmente publicado em 1966.

⁴ Originalmente publicado em 1969.

⁵ Aulas proferidas no Collège de France em 1980.

atravessado pelas várias manifestações do poder/saber, denominando-se um experimentador do presente.

Ao encontro dessas proposições Foucault analisou o conjunto de regras e saberes que formam as verdades, como jogos de poder sempre políticos, e não neutros ou naturais, que constituem os sujeitos através dos discursos. Para Foucault (2010), cada sociedade possui o seu regime de verdade, acolhendo alguns, opondo-se a outros. Ao realizar seus estudos e problematizações o autor dissertou acerca do papel do intelectual para que se construam as pesquisas tendo como um de seus exercícios a desnaturalização desses discursos, entendendo suas formas de constituição para que fosse possível ver o sujeito destes discursos.

De acordo com Artières (2004), Foucault propunha-se a ser um diagnosticador do presente, mostrando aquilo que está perto, que constitui e move a realidade, dando atenção ao que se vê como um instrumento de luta, lançando-se olhares ao singular, não ao universal. Conforme (FOUCAULT, 2010 p. 335), “Se quisermos colocar problemas de forma rigorosa, precisa e apta a levantar interrogações sérias, não é preciso ir procurá-las, justamente, em suas formas mais singulares e concretas?” Neste sentido, para o autor, o intelectual ocupa uma posição específica, mas que pode partir de uma posição e de um combate local, para significações mais gerais, acarretando efeitos e outras formas de produção discursiva. Foucault negava-se a ser um intelectual universal, posicionava-se com um intelectual específico, das singularidades, e um intelectual que funciona:

[...] ou luta ao nível geral deste regime de verdade, que é tão essencial para as estruturas e para o funcionamento de nossa sociedade. Há um combate "pela verdade" ou, ao menos, "em torno da verdade"- entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer "o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar", mas o "conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder"; entendendo-se também que não se trata de um combate "em favor" da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha (Foucault, 2007, p. 13).

Deste modo, o estatuto e o papel econômico-político⁶ que desempenham as verdades de que esta tese procura desconfiar, tensionar e desnaturalizar, são as produzidas a partir da regulamentação da profissão de Educação Física às quais serão apresentadas a partir do Capítulo III. Circula-se entre os discursos que possibilitaram o aparecimento destas verdades, o conjunto de regras e técnicas para o seu funcionamento e a produção de seus efeitos. Também, nos efeitos discursivos presentes nas narrativas dos egressos em Educação Física, de forma mais local, para que se possam pensar outras formas de dizer-se a profissão, produzindo-se efeitos mais gerais que resultam em processos de subjetivação para a criação de subjetividades profissionais. Segundo Foucault (2006, p. 236) a subjetividade é “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo”.

Inicialmente, nesta apresentação, traz-se um relato a fim de situar o leitor no momento histórico em que esta tese foi escrita, em relação à temática abordada, com a apresentação dos capítulos que foram desenvolvidos ao longo do trabalho, para então, a partir do Capítulo I, o desenvolvimento da mesma.

A pesquisa iniciou em 2017 culminando em 2020. Ao longo deste período, alguns movimentos impactaram significativamente a Educação Física, inclusive, quanto à problematização aqui trazida e ao próprio desenvolvimento da tese, que teve de ser revista muitas vezes em função dos acontecimentos na área. No primeiro ano de escrita, as legislações do Ministério da Educação (MEC), em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) dos cursos de graduação em Educação Física, estavam em processo de reformulação. Este processo impactava fortemente os currículos das Instituições de Ensino Superior (IES) e repercutiram em disputas judiciais entre o CONFEF, as IES e os profissionais da área. Neste período muitas decisões de tribunais de justiça determinaram alguns rumos à profissão em virtude de tais disputas, o que será analisado ao longo da tese. Em dezembro de 2018 as novas DCN's dos cursos de graduação em Educação Física (Resolução CNE/CES 6/2018) foram homologadas, o que produzirá novas modificações curriculares, outros embates, ou possíveis

⁶O papel econômico-político está relacionado ao funcionamento, à positividade, aos efeitos das estratégias do poder em relação ao sujeito produtivo e à própria vida dos sujeitos.

rupturas e resistências. Estes ainda estão impossibilitados para análises, porque as IES encontram-se em processos de reformulações curriculares.

Em 2020 uma ação direta de inconstitucionalidade (ADI) de número 3428/2005, referente à Lei 9.696/98 de regulamentação da profissão de Educação Física e de criação dos conselhos Profissionais Federais e Regionais de Educação Física (CONFEF e CREF'S) foi movimentada. Encontra-se em análise pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e trata de uma proposição para a consideração desta lei como inconstitucional. A apreciação da ADI provavelmente extinguirá os conselhos, ou resultará na reescrita de uma outra lei de regulamentação, principal temática desta tese. Ao longo do trabalho haverá a explicação da ADI e seus impactos à profissão.

Até o último dia antes da defesa, os embates permaneciam, em especial, entre o CONFEF, apoiadores e não apoiadores da regulamentação da profissão. Havia e há negociações políticas entre o CONFEF e o presidente do país, para a apreciação da ADI 3428/2005, com um movimento denominado “Re-Regulamentação” da Educação Física. O Conselho⁷ intenta pleitear, junto ao presidente, a reescrita da lei. Esse cenário demonstra as disputas político-econômicas pelas subjetivações da Educação Física e a potencialidade do tema desta pesquisa.

Apresenta-se a seguir, após este breve relato, a forma com que a tese foi desenvolvida.

No **CAPÍTULO I**, apresenta-se a contextualização da problematização da pesquisa, contendo o problema da investigação e os objetivos. Iniciando-se com a chegada da Educação Física como disciplina escolar ao Brasil, até os últimos acontecimentos da área em 2020, contemplando logo a seguir uma revisão sistemática do que foi publicado, dentro da temática, no âmbito das pós-graduações.

No **CAPÍTULO II**, constam os conceitos desenvolvidos para a tese, dentro da perspectiva de Foucault, juntamente às escolhas de método, abrangendo as ferramentas analíticas, para o desenvolvimento dos capítulos seguintes.

Na construção da tese, para a constituição do cenário discursivo, que atravessa e constitui a área de Educação Física, a partir de uma postura

⁷ Quando usada a palavra “Conselho” com letra maiúscula, esta refere-se ao CONFEF.

problematizadora dos discursos que colocam em jogo as relações de poder no âmbito da Educação Física, foram desenvolvidos temas de análises divididos em dois eixos discursivos. No primeiro eixo, os discursos de possibilidade para a regulamentação da profissão, no segundo eixo os discursos de efeito subdivididos no âmbito institucional e nas narrativas dos egressos em Educação Física. As resistências e as contracondutas, em relação a cada eixo, serão apresentados conjuntamente, a fim de evidenciar as disputas e as produções de diversas formas de subjetividades, a partir dos jogos de poder e em suas correlações de forças.

No **CAPÍTULO III**, consta o primeiro eixo, a identificação dos discursos como condições de possibilidades para a escrita da Lei 9.696/98 de Regulamentação da Profissão de Educação Física (RPEF). São apresentados como enunciações possíveis e passíveis de repetição, com suas regras e formações discursivas. Sua materialidade está, primeiramente, no processo que antecedeu a regulamentação, por meio dos debates entre o estatuto de ciência ou de pedagogia para a área como disputa pelo objeto da Educação Física, que ocorreram antes da homologação da lei. E, a defesa da tese de que a separação na formação da Educação Física faz parte das condições de possibilidade da regulamentação da profissão, que apenas por uma questão de tempo, ocorreu após a homologação da Lei 9.696/98. Ambos movimentos são constitutivos de um discurso de criação de um novo profissional pretensamente de maior *status* ao docente.

No **CAPÍTULO IV** consta o segundo eixo, a contextualização dos discursos de subjetivação da área como efeitos discursivos da regulamentação da profissão, no âmbito institucional, por meio da identificação de instrumentos técnicos de um poder governamentalizado. Neste capítulo foram utilizadas fontes documentais: a Lei 9.696/98 (RPEF), as resoluções do CONFEF, bem como as resoluções e pareceres do MEC e decisões judiciais em relação à profissão e aos profissionais de Educação Física, após a homologação da lei.

No **CAPÍTULO V**, a parte empírica do trabalho, constam os processos de subjetivação a partir das narrativas dos egressos em Educação Física, formados entre 2010 até 2016, e seus modos de fazer a experiência e constituição profissional, também considerados como efeitos discursivos da regulamentação da profissão, seguido das considerações finais.

Procurou-se defender a tese de que os discursos constitutivos dos processos de regulamentação da profissão foram de bipartição do sujeito da Educação Física para a criação de um profissional pretensamente “superior” e apartado do professor. De acordo com esses discursos isto legitimaria a profissão com sua regulamentação, conferindo-lhe maior *status*. Esses discursos iniciaram-se no período pré-regulamentação e culminaram na separação das formações. Produz-se a partir de então disputas e processos de subjetivação da Educação Física, como um poder governamentalizado, formado por: MEC, CONFEF, IES e sistema judiciário. Essas disputas repercutiram nas subjetividades dos profissionais de Educação Física, particularmente tratado neste trabalho, de acordo com a perspectiva dos egressos entrevistados. Ainda, essas disputas de uma economia político-econômica da verdade, negociam com as promessas dos discursos que possibilitaram a regulamentação da profissão de Educação Física. As verdades e as promessas do processo de regulamentação da profissão liquefazem-se em campos de correlações de forças.

CAPÍTULO I - A constituição da temática e do problema de pesquisa: contextualização de uma problematização

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.) (FOUCAULT, 2006, pg. 242).

Neste capítulo exhibe-se a contextualização da temática, a fim de proporcionar uma caminhada pelo tempo e localizar o leitor quanto à Educação Física desde sua chegada ao Brasil, implantação como disciplina escolar, regulamentação da profissão e seus últimos desdobramentos. Contempla-se ainda a justificativa, o problema de pesquisa e os objetivos, juntamente às publicações acerca do tema estudado.

Essa escolha inicial auxilia ainda, além da contextualização ao leitor, em uma postura, dentro da perspectiva adotada, para observar um conjunto de práticas e discursos que foram possíveis em determinado tempo e que colocaram para a Educação Física determinados jogos de verdade. Por problematização o autor entende:

[...] por muito tempo procurei saber se seria possível caracterizar a história do pensamento, distinguindo-a da história das ideias – ou seja, da análise dos sistemas de representações – e dos esquemas de comportamento. Pensei que haveria aí um elemento que poderia caracterizar a história do pensamento: era o que poderia se chamar de problemas ou, mais exatamente, de problematizações (FOUCAULT, 2006, p. 231).

Esta postura, de problematizar, será retomada em outros momentos da tese como uma forma de pensar o presente ao retomar-se o passado.

1.1 Vinte e três anos de regulamentação da profissão de Educação Física: o que está em jogo?

Os questionamentos acerca de “Educação Física para quê?” e “Quem é o professor e/ou profissional⁸ de Educação Física?”, são atuais, embora, estas questões já tenham sido evocadas a partir de 1940. Ao longo do tempo houve e há disputas por seu objeto e paradigmas epistemológicos, acompanhando as mudanças sociais, pedagógicas e políticas. Os discursos de verdade em relação a estas disputas a posicionam, a produzem, e a subjetivam. Como verdade Foucault entende “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” que formam as coisas de que falam (FOUCAULT, 1979, p. 14). De acordo com o autor, toda a verdade é política. Neste sentido não se pretende aqui apontar um discurso sobre o outro, ou buscar-se o porquê destes, mas contá-los, para ver como se constituem e para pensar como produzem as subjetivações da profissão dentro de uma correlação de forças de verdades políticas.

De uma disciplina calcada no ideário higienista passando para a intensa valorização dos aspectos da capacidade de lutar e servir à Pátria, sob a perspectiva militarista, ela foi inicialmente considerada centrada na realização de exercícios. Segundo Castellani Filho (1998), a medicina do século XVIII, vista como instância imediata da medicalização dos indivíduos, vê na higiene do corpo a possibilidade política de governar, corrigir, melhorar o corpo saudável, o que passa a partir do século XIX, a ser um corpo econômico e social.

De acordo com Soares (2004), o século XIX é importante para entender-se a Educação Física. Na Europa a burguesia necessitava investir num corpo específico: a classe operária, um novo homem. Dessa forma, “a construção

⁸ Ciente da tensão existente no meio devido ao conflito acerca das denominações (professor e profissional), pois, a partir de que se assumiu o termo profissional da Educação Física, foi que se possibilitaram a regulamentação e separação na formação. Há na área da Educação Física uma luta política pela manutenção do termo professor, do lado daqueles que se colocam contrariamente ao processo de regulamentação e separação nas profissões. E, de outro, a manutenção do termo profissional por aqueles que defendem a continuidade do modelo atual. Ao longo do trabalho as denominações, (profissional) e (profissão), serão problematizadas com a argumentação e o desenvolvimento da tese de criação de um discurso de uma necessária bipartição do professor em si mesmo para a criação de um profissional verdadeiro (na perspectiva Foucaultiana) com a regulamentação da profissão. Um profissional apartado do professor.

desse homem novo, portanto, será integral, ela ‘cuidará’ igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos” (SOARES, 2004, p. 5). Surge então, segundo a autora, a repetição de gestos e movimentos automatizados, disciplinados, em busca de um corpo saudável e educado, assim, os discursos médicos e pedagógicos ocuparam-se disto.

No Brasil, para Castellani Filho (1998), a Educação Física, por volta de 1860 a 1900 confundia-se muito com a educação dos militares, embora o autor não negue o fato de que essa enfrentou barreiras assentadas em valores que a estigmatizavam por vinculá-la ao trabalho manual, o qual era desprestigiado pela classe burguesa, que privilegiava o trabalho intelectual em detrimento do trabalho físico, em uma sociedade escravocrata naquele momento. Mas Castellani Filho faz forte referência às influências militares.

A criação da Escola Militar pela Carta Régia de 04 de dezembro de 1810, com o nome de Academia Real Militar, dois anos após a chegada da família real ao Brasil; a introdução da Ginástica Alemã, no ano de 1860 através da nomeação do Alferes do Estado Maior de segunda classe, Pedro Guilhermino Meyer, alemão, para a função de contra mestre de Ginástica da escola Militar; a fundação, pela função militar Francesa, no ano de 1907, daquilo que foi o embrião da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo – o mais antigo estabelecimento especializado de todo o país – a portaria do Ministério da Guerra, de 10 de janeiro de 1922 criando o Centro Militar de Educação Física, cujo o objetivo enunciado em seu artigo primeiro era o de dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física e suas aplicações desportivas (CASTELLANI FILHO, 2004, p. 34).

Conforme Darido (2003) e Betti (1991), a Educação Física ingressou na escola oficialmente em 1851 com a reforma Couto Ferraz, três anos mais tarde, a ginástica passou a ser incluída como disciplina escolar obrigatória. Nas primeiras décadas do século XX, 1920/1930, diversos Estados iniciaram reformas educacionais, embora a disciplina ainda fosse marcadamente de cunho higienista (Darido, 2003). Então, a partir do movimento da Escola Nova, a Educação Física passou a ser vista como um meio da educação o qual, dentre outras, promoveria a educação integral do indivíduo, momento em que se intensificaram as discussões quanto ao papel escolar da disciplina, em meados de 1940.

O discurso predominante na Educação Física passa a ser: “A Educação Física é um meio da Educação”. O discurso desta fase vai advogar em prol da educação do movimento como única forma capaz de promover a chamada educação integral. E neste contexto que, num concurso promovido pelo Departamento de Educação Física (DEF), vence a proposta que propõe o conceito biossocio-filosófico da Educação Física em substituição ao conceito anátomo-fisio-lógico que vigorava até então (DARIDO, 2003, p. 2).

Esse movimento durou até meados de 1960, intentando-se uma disciplina distante do modelo que vigia. Segundo Bracht (2003), logo a seguir, iniciou-se um movimento de despedagogização da Educação Física, pois, ao final da década de 1960 e início da década de 1970, a ciência desportiva impôs-se fortemente. Isto, principalmente graças à ditadura militar, com a valorização do esporte como um discurso de serviço à pátria e a valorização excessiva do desempenho, retomando-se o cunho tecnicista.

Oliveira (2001), em sua tese de doutorado, critica a maneira como a historiografia da Educação Física foi, de forma linear, lida, percebida e escrita por seus atores, em especial, no período de 1970, quanto às relações da área com as influências do governo militar. O autor questiona as formas com que se contam as contribuições militares ao contrapor com as possibilidades de resistência e ou aceitação dos integrantes da área naquele momento, o que evidencia as disputas e as diferenciadas visões acerca do que foi contado até aqui.

Em 1971, graças à Lei 5.692, a Educação Física foi incluída como disciplina escolar obrigatória no 1º e 2º Graus, como eram denominados naquele período, hoje o Ensino Fundamental e Médio. Naquele momento também se iniciou a elaboração de abordagens teóricas para que a disciplina fosse desenvolvida nas escolas, dentro do contexto político do país, que repercutia na área conforme já explanado. De acordo com Daólio (1997), entre as décadas de 1970 e início de 1980 as disputas intensificaram-se motivadas pelo contexto político, pelo crescimento das pós-graduações e pela volta de recém doutores ao Brasil. Conforme o autor, havia de um lado os que aspiravam a um olhar biológico tanto para a área escolar como extraescolar e de outro, as perspectivas

críticas com base nos estudos de Marx que buscavam, por meio da Educação Física, a luta por uma sociedade e um modelo econômico diferente do que vigia.

Daólio (1997) afirma que, a partir deste período, essas disputas pelas vertentes teóricas na Educação Física materializavam-se além das publicações e eventos, nas chapas para a eleição nos movimentos representativos. A exemplo, a eleição para a direção do CBCE em 1989, quando,

De um lado havia a chapa liderada por Celi Nelza Zülke Taffarel, candidata à reeleição, representante e apoiada pelo grupo marxista. De outro lado, Paulo Sérgio Chagas Gomes encabeçava uma chapa composta ou apoiada também por nomes de peso da Educação Física brasileira, tais como Go Tani, João Batista Freire, Víctor Matsudo, Manoel José Gomes Tubino, Antonio Carlos Bramante, e outros (DAÓLIO, 1997, p. 39).

Então, a partir de variadas proposições, os grupos começaram a pensar em modelos e abordagens à disciplina. Nestes modelos era possível verificar as diferentes visões políticas dos proponentes, como: João Paulo Medina, em 1983, com a publicação da obra “A Educação Física cuida do corpo... ‘e mente’”, Go Tani, em 1988, com o livro “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, João Batista Freire, em 1989, no livro “Educação Física de corpo inteiro: teoria e prática da educação física” e “Coletivo de autores”, em 1992, com “Metodologia do ensino de educação física”, dentre outros.

Medina (1983) defendia que a Educação Física deveria parar de “mentir” e para tanto ela precisava entrar em crise para encontra-se. Assim, propunha fundamentos metodológicos voltados para, conforme o autor, “uma cultura do corpo sólida” (p.15), para a promoção da renovação e da transformação da área. Para isso era preciso unir a teoria e a prática, a mente e o corpo, como uma compreensão ampla de Educação Física e de corpo social. A obra significou uma crítica expressiva aos modelos biologizantes e ao crescimento da cultura de culto ao corpo naquela ocasião.

Tani (1988) propunha o movimento como objeto de estudo e prática da Educação Física. A aprendizagem, nessa perspectiva, está condicionada aos níveis de desenvolvimento motor dos alunos e suas bases biológicas para a

aquisição de habilidades motoras. O esporte era um dos conteúdos e, para tanto, visto como elemento para o desenvolvimento motor.

Freire (1989), a partir dos estudos de Piaget, Vigotsky e Wallon, propunha uma Educação Física escolar que enxergasse o aluno de corpo inteiro, utilizando-se igualmente das habilidades motoras para a aprendizagem e desenvolvimento, mas a partir do jogo simbólico e do repertório infantil. A disciplina deveria valorizar a cultura da infância e a partir dela, promover o aprimoramento de habilidades de forma lúdica e criativa.

O Coletivo de Autores (1992), inicialmente elaborado como uma proposta pedagógica para Pernambuco e depois transformada em um livro, era embasado no materialismo histórico dialético. A obra propunha a disciplina como veículo para perceber e interferir na realidade, transformando-a. Defendia a cultura corporal como prática de valorização das culturas e como forma de intervenção social, alegando que as outras vertentes reduziam a Educação Física com seu enfoque biologizante e cientificista.

Marcam este momento também as discussões quanto à necessidade de regulamentar a profissão e criar cursos de Bacharelado, ao mesmo tempo em que a pós-graduação e as pesquisas cresciam no país. Alguns anos após, mas permeada pelas discussões apresentadas acima, em 1998, a profissão foi regulamentada, a partir da Lei 9.696/98 (RPEF) que criou os respectivos conselhos: CONFEF/ CREF's. Logo a seguir, definiu-se a reforma curricular em todo o país – separação entre Bacharelado e Licenciatura –, denotando uma rachadura muito expressiva na formação e, conseqüentemente, nas atuações dos egressos destes cursos, também assentada em discursos polarizadores que circulavam na área, a partir da diretriz curricular: Resolução CNE/CES 7/2004(DCN).

Porém, não livre de entraves e discursos contrários, pois, havia igualmente aqueles que resistiam e demonstravam-se adversos à regulamentação, tanto antes de sua efetivação, como atualmente. O Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCREF), criado em 1999, que perpetua até os dias atuais, agindo contrariamente às demandas do Conselho, atuando principalmente conjuntamente aos sindicatos, trabalhadores e estudantes, é um exemplo.

Em relação à Reforma Curricular havia e há, também, parcela da área resistente. Muitas IES colocam-se contrárias à formação bipartida em Bacharelado/Licenciatura e pleiteiam a uma compreensão de formação ampla. Entre elas, cita-se a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que por meio de Darido (2012), propôs novas diretrizes curriculares para a volta da formação unificada⁹. A Universidade Federal do Rio Grande (FURG), através de um apostilamento, é outro exemplo do empenho à noção ampliada de formação integrada e de compreensão de Licenciatura. O apostilamento é um registro, em forma de carimbo, contido no verso do diploma, que autoriza o pleno exercício da profissão ao Licenciado formado pelo curso de Educação Física da FURG, seja no ambiente escolar e não escolar. Outras Universidades também utilizam tal procedimento: Universidade Estadual de Feira de Santana (UFES), Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA); Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Os apostilamentos foram propostos pelas próprias universidades no ano de 2018, antes da homologação das últimas DCN's de 2018 (CNE/CES 6/2018). A partir da nova diretriz, as universidades deverão, novamente, reformular seus currículos num prazo de dois anos, pois, há indicações de outra forma de organização curricular, diferentemente do que vigia e estava em debate até então. Tal fato ainda não pode ser analisado, pois está em construção, mas sugere que fomentarão outros embates e possíveis rupturas.

As disputas em relação à regulamentação da profissão não ficaram apenas nos âmbitos acadêmicos. Com a homologação da Lei 9.696/98 (RPEF), o meio jurídico foi invadido por litígios com as mais variadas motivações, que serão discutidos no Capítulo IV, pois o sistema judiciário passou a receber e, conseqüentemente, julgar vários processos, tanto pela disputa de espaços de atuação, como certa dificuldade de atribuir-se o que cabe à Educação Física, graças à redação da Lei 9.696/98 (RPEF). Um número expressivo de embates entre as instituições normatizadoras e reguladoras MEC, Conselho Nacional de

⁹ A formação em Educação Física é bipartida em dois cursos, o Bacharelado e a Licenciatura. Parcela da área pleiteia pela formação unificada, composta pelas duas formações.

Educação (CNE) e o Sistema CONFEF/CREF's, os profissionais de Educação Física e as IES têm movimentado o meio jurídico.

No traçado desta linha do tempo desenvolvido até aqui, objetivou-se situar o leitor na história de uma problematização e apresentar as motivações para o desenvolvimento deste estudo. A problematização da Educação Física é atravessada por discursos e jogos de poder acerca da área, de seus espaços de atuação e de seus egressos, subjetivando-os em: professor ou Bacharel – o profissional. No intuito de desconfiar destes discursos de verdade, diz Foucault:

Não se trata de libertar a verdade de todo o sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder – Mas desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento (FOUCAULT, p. 14, 1979).

Portanto, neste trabalho foram analisados os modos de constituição deste novo profissional de Educação Física, regulamentados pela Lei 9.696/98 (RPEF), com a seguinte problemática de estudo:

Como as subjetividades profissionais são produzidas em torno da regulamentação da profissão de Educação Física?

Apresentando-se como objetivos:

Objetivo geral: analisar as formas de subjetivação profissional a partir dos discursos que foram produzidos após a Lei 9.696/98.

Objetivos específicos:

- Identificar os processos de constituição da regulamentação da profissão de Educação Física;
- Contextualizar os efeitos discursivos da regulamentação nos processos de subjetivação da profissão de Educação Física;
- Identificar os instrumentos e procedimentos técnicos do poder de governamentalidade institucional do MEC, CONFEF e os discursos jurídicos para a subjetivação da profissão de Educação Física para que se evidenciem os jogos de poder;
- Analisar de que forma esses processos de subjetivação e técnicas de governamentalização constituem a profissionalidade dos egressos em Educação Física da ESEF/UFPel.

1.2 A regulamentação da profissão de Educação Física no âmbito das pós-graduações: uma revisão sistemática

Apresenta-se a seguir uma revisão do que já foi publicado quanto ao tema abordado: a regulamentação da profissão de Educação Física, no âmbito das pós-graduações.

Vosgerau; Romanowski (2014) realizaram um estudo acerca dos diferentes tipos de trabalhos de revisão. Os autores demonstraram diversas denominações de análises, justificando serem importantes esses tipos de trabalhos visto que contribuem para novos movimentos reflexivos, pois buscam lacunas ainda não estudadas ou a realização de um diagnóstico sobre tendências de pesquisas. Pretende-se neste momento, não abarcar uma infinidade de estudos que contemplem tudo o que foi publicado relativamente à temática, mas apresentar trabalhos que dialoguem com a proposta de tese e que contemplem os discursos acerca da regulamentação da profissão.

Como metodologia de escolha, optou-se por selecionar publicações de 2000 (dois anos após a efetivação da regulamentação para a possibilidade de produções científicas) até 2017 (ano que se realizou o levantamento). A fonte de busca foi o banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), por ser o local onde se encontram as produções da pós-graduação do país.

No banco da CAPES, para a seleção dos trabalhos, foram lidos inicialmente os títulos e após, os resumos. Os descritores utilizados formam: “Regulamentação da profissão de Educação Física” e “Lei 9.696/98”. Observou-se, durante a pesquisa, que as publicações quanto à temática foram intensas nos anos próximos à regulamentação. Mas, principalmente a partir de 2005, as publicações da área voltaram-se expressivamente à reforma curricular, ano em que a maioria das universidades estavam adequando seus currículos às novas formações, em uma divisão da formação com as graduações de Licenciatura e de Bacharelado.

Ao realizar-se a pesquisa, após a leitura dos títulos e resumos, foram encontrados sete trabalhos que dissertavam acerca de como ocorreu a regulamentação da profissão e seus desdobramentos. Apresentam-se a seguir os trabalhos analisados, e quando citada pelo autor, a matriz teórica será

demarcada. Nem todos estavam disponíveis na plataforma, porém todos foram encontrados nas bibliotecas das suas respectivas instituições. Com exceção de: SCHMIDT, Elza Miranda em “A Educação Física e a regulamentação da profissão sob um olhar jurídico”. A biblioteca depositária, após contato, informou ter apenas um exemplar físico do trabalho.

O primeiro estudo é uma dissertação, “Código de Ética Profissional de Educação Física: analisando adesão e aplicabilidade”¹⁰, defendido por Almeida, no ano de 2002. A autora iniciou suas argumentações dissertando acerca da crise epistemológica da Educação Física à época e apresentou breve discussão com autores favoráveis a uma necessária modificação na identidade da profissão. Teve como objetivo de estudo: verificar se o código de ética, proposto pelo CONFEF em 2000, estava sendo respeitado e se os profissionais sabiam de sua existência para praticar o que apregoava o CONFEF/CREF's. Nas argumentações constam a defesa da regulamentação e da importância da criação do conselho profissional, para maiores definições de uma área maior, que justificasse a Educação Física, definindo-a e fortalecendo-a.

Os sujeitos da pesquisa foram os profissionais, registrados no CREF 1 (Estados de Rio de Janeiro e Espírito Santo). Questões como o perfil profissional, percepção de si mesmo e o nível de conhecimento em relação ao Código de Ética nortearam a pesquisadora. Para a autora, as regras criadas pelo CONFEF eram inovadoras, necessárias e fundamentais aos rumos da profissão.

Para Almeida (2002), a discussão da regulamentação era algo superado, pois o grupo que conseguiu a aprovação desta proposta foi aquele que logrou sucesso ao implementar sua visão, baseando seus argumentos em autores como Inezil Pimenta e Jorge Steinhilber (importantes atores no processo de regulamentação da profissão), dentre outros. Como condição básica, de acordo com a autora, para a correta aplicação do Código de Ética, era esperado dos profissionais uma compreensão mínima quanto à necessidade: do controle profissional, da importância da regulamentação e da importância do Código de Ética profissional.

¹⁰Foi orientado pelo Prof. Dr. Lamartine Pereira da Costa, Conselheiro do CONFEF, segundo Silva e Frizzo (2011). Esses autores realizaram uma revisão de trabalhos, acerca da regulamentação da profissão de Educação Física. Selecionaram trabalhos favoráveis à regulamentação com um recorte de tempo de 1998 até 2009. Alguns deles constam nesta revisão.

Como resultados, por meio de um questionário fechado, após o envio postal de 5.641 aos profissionais registrados, Almeida obteve a resposta de 231 questionários. De acordo com as respostas, os profissionais registraram-se ao CREF principalmente por necessidade do mercado de trabalho e por iniciativas de controle dos profissionais realizadas pelo Conselho. A autora concluiu que a implantação, bem como a adesão ao Código de Ética, era um processo promissor e que lograria cada vez mais sucesso, pois, os respondentes apresentavam certo conhecimento e procuravam segui-lo. E que esta adesão era fundamental para a defesa da categoria e sua valorização profissional.

Nozaki (2004), com a tese “Educação Física e o reordenamento do mundo do trabalho: mediações da Regulamentação da profissão”, analisou: a) o reordenamento do mundo do trabalho e consequentes modificações no campo da Educação Física brasileira, tendo, como mediação, a regulamentação da profissão; b) as implicações da regulamentação da profissão, no campo da intervenção e da formação/qualificação profissional da educação física e de outras áreas; c) as estratégias dos trabalhadores para o enfrentamento do quadro criado a partir da estruturação dos conselhos profissionais de Educação Física.

O autor desenvolveu um intenso exercício de análise quanto aos processos que favoreceram a regulamentação da profissão. Dentre eles a criação do CONFEF, os interesses pela criação de cursos na área privada da educação, as transformações no mundo do trabalho, dentre outros, sob a Dialética Materialista de Marx. Nosaki discorreu relativamente às resistências de diversas áreas aos interesses e demandas do CONFEF em abarcar modalidades que não competem à Educação Física. Utilizou-se de análises de documentos e entrevistas com lideranças como o Movimento Nacional Contra a Regulamentação (MNCREF) além de profissionais de outras áreas que foram interpelados pela regulamentação, como as artes marciais, a yoga e a dança.

Nozaki concluiu que a regulamentação partiu de interesses capitalistas, com ideários privatistas e de controle do trabalho humano, atendendo aos interesses neoliberais do Estado e do sistema CONFEF. O autor faz um convite à luta e à defesa pela escola unitária, contemplando e não secundarizando disciplinas com Educação Física, Artes, Filosofia. Potencializa igualmente as

discussões e a socialização de conteúdos historicamente produzidos e que foram, segundo o autor, desapropriados com a regulamentação.

Outro estudo encontrado foi a tese “A reorganização da formação profissional em educação física no Brasil: aspectos históricos significativos,” de Anderáos (2005)¹¹. A autora iniciou sua tese traçando um histórico da Educação Física, desde o início da colonização do Brasil, até a regulamentação da profissão em 1998. Neste momento aparecem reflexões quanto a presença da atividade física, da força, das habilidades e da melhoria das raças, segundo Anderáos (2005), como características inerentes aos seres humanos. Logo a seguir, dissertou acerca do início dos cursos de formação da Educação Física e de sua implementação na área escolar. Finalizou com o processo de regulamentação da profissão citando as argumentações favoráveis e desfavoráveis. Após citar o trabalho de Nosaki (2004) como um exemplo contrário, posicionou-se favoravelmente em seu trabalho à regulamentação e apresentou seus objetivos e materiais de análises.

Em um primeiro momento considerou documentos para identificar ações do CONFEF que representavam benefícios para a categoria profissional, segundo a autora. Em um segundo momento analisou não mais o processo de regulamentação, mas as formações. Realizou uma pesquisa de campo com 28 coordenadores de cursos de Educação Física, distribuídos por todas as regiões do país, a fim de verificar os encaminhamentos dados pelos cursos relativamente à separação nas formações e as opiniões acerca dos conselhos profissionais. Os questionários foram enviados pelo correio.

Como resultados, 24 instituições responderam ao questionário. Anderáos (2005) exibiu os gráficos quanto às modificações dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) e o oferecimento das graduações. O estudo apontou que a construção dos PPP'S dentro das universidades se dava majoritariamente na discussão coletiva e que as instituições ainda não haviam aderido à formação bipartida em sua maioria. Delas, 11 ofereciam formação ampliada e ainda não haviam se adequado às resoluções do MEC, segundo a autora. Após as perguntas voltou-se para as percepções que os respondentes possuíam do

¹¹Este é o outro trabalho citado por Silva e Frizzo (2011). Segundo os autores, na época em que desenvolveu sua tese de doutoramento, a autora era membro da diretoria do CREF4/SP.

CONFEF e de sua atuação com os profissionais. A maioria respondeu estar insatisfeita e não perceber contribuições positivas tanto para as formações, como na atuação deste.

Em suas considerações a proponente criticou os coordenadores por não perceberem a importância e o papel do conselho profissional, além de citar as resistências quanto à regulamentação como uma postura corporativista. Afirmou ser necessário mais tempo para que os profissionais percebessem as possibilidades positivas para a categoria da existência do CONFEF e da modificação das formações, visto que esses fatos ainda eram recentes.

Silva (2005), com a dissertação “Cenas antigas em um novo espetáculo: O processo de regulamentação da profissão de Educação Física”, apresentou um resgate histórico para a reflexão do processo de regulamentação da profissão. A autora procurou identificar os valores legitimados dos grupos favoráveis e contrários acerca do tema, utilizou a teoria da ação de Pierre Bourdieu. Inicialmente a autora conta que foi convidada para integrar o CREF 5, alegando que embora tivesse se posicionado contra anteriormente, precisava conhecer o outro lado e repensar as possibilidades da regulamentação.

Ao participar do Conselho e ao pesquisar o histórico, Silva (2005) relatou que os grupos contrários à regulamentação eram compostos, em sua maioria, por professores universitários e autores de obras reconhecidas no campo. Já os favoráveis eram aqueles da área informal que atuavam em muitos eventos da Educação Física. Para as análises a proponente trabalhou com uma fonte documental (resoluções e normativas) e a fonte oral com quatro entrevistados representantes dos campos contrário e favorável à regulamentação. Os questionamentos referiam-se ao envolvimento contrário ou favorável, às opiniões e perspectivas para os campos de atuação a partir da Lei 9.696/98 (RPEF).

Foram realizadas quatro entrevistas e três questionários, e como critério para a escolha dos entrevistados, era necessário que tivessem escrito textos, participado de eventos ou grupos de defesa ou resistência ao tema. Para a coleta dos dados a autora utilizou-se da análise de conteúdo de Bardin.

Após estabelecer quatro categorias de análise como “legalidade”, “legitimidade”, “poder e valorização profissional”, Silva (2005), concluiu que a disputa entre defensores e contrários se baseava em discussões de saúde

versus educação. A instituição do profissional de Educação Física reproduziu a dominação social pelo perfil exigido aos profissionais. Havia relações de poder por aqueles que tinham maior capital cultural, como pesquisadores e acadêmicos contrários sobre os favoráveis e que não atuavam no âmbito acadêmico. A regulamentação trouxe disputas antigas, em especial entre conservadores e progressistas e representou um movimento com poucos diálogos, de acordo com Silva (2005).

Sofiste (2007) com a dissertação sob o título “Profissional ou professor de Educação Física: interfaces de uma profissão regulamentada”, teve por objetivo analisar as disputas travadas no interior da Educação Física, procurando considerar os discursos favoráveis e contrários à regulamentação. A pesquisadora, a partir de documentos, embasada em Bourdieu, procurou entender a identidade disputada sobre a regulamentação, no âmbito da Educação Física. Analisou os discursos da regulamentação da profissão a partir da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), publicada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), da Revista E.F. publicada pelo CONFEF e do Boletim do MNCR, além de documentos produzidos pelo MNCREF e CONFEF.

Segundo Sofiste (2007), a presença na RBCE em seu corpo diretivo por profissionais das áreas médicas, acabou determinando as publicações deste veículo em seus primeiros anos de vida. Com o passar do tempo, a presença de professores de Educação Física no interior do CBCE contribuiu para que as produções da RBCE se tornassem mais próximas dos interesses destes profissionais. Quanto a Revista de E.F., essa esteve voltada para divulgar, defender e justificar as ações do Conselho e defender o novo profissional.

Além dos documentos citados, foram analisados outros que foram produzidos pelo MNCREF, o que evidenciou, segundo a autora, as disputas contrárias e o descontentamento por parte da área. A autora concluiu que havia a defesa de um professor de um lado e de outro a criação de um outro profissional. Nas análises constam as visões dos diferenciados grupos quanto ao que significa ser um professor ou um profissional da Educação Física. Os discursos favoráveis à regulamentação defendiam a profissionalização calcada na importância da manutenção da saúde, por meio de práticas de atividades físicas e de lazer e justificam, ainda, a importância da regulamentação para a

garantia dos espaços de atuação, o impedimento da atuação de leigos e ex-atletas e um melhor *status* à profissão.

De acordo com essa visão, qualquer um que trabalhasse com “práticas corporais”, deveria ser da Educação Física, credenciado ao CONFEF. Já os discursos contrários afirmavam serem estas intenções corporativistas, já que desconsideravam o histórico da Educação Física, reforçando as diferenças entre os professores e profissionais da área. Ao final do estudo a autora concluiu que o grupo defensor procura aproximar suas argumentações e estratégias ao campo científico enquanto os contrários à regulamentação buscam fôlego no campo político, demarcando uma forte disputa pela identidade da Educação Física.

Gawryszewski (2008), com a dissertação denominada de “CONFEF: organizador da mercantilização do campo da Educação Física”, objetivou analisar as estratégias do CONFEF para reconfigurar a profissão a partir do materialismo histórico dialético como metodologia, ao analisar o veículo oficial do CONFEF, a Revista de E.F., documentos oficiais e diretrizes curriculares.

Inicialmente o pesquisador traçou um quadro teórico da economia mundial e do Brasil, evidenciando as mudanças no mundo do trabalho. Realizou um contraponto crítico quanto à precarização do trabalho docente, às modificações no mundo do trabalho e ao processo de reformulação das diretrizes curriculares que culminaram na regulamentação da profissão e, ainda, enfatizou as influências neoliberais e a colocação da Educação Física no campo dos serviços.

Foram analisadas as 25 primeiras edições da revista. Em suas conclusões, Gawryszewski (2008) afirmou que o CONFEF desenvolveu um processo de institucionalização de sua própria legitimidade para falar em nome dos novos profissionais, organizando o campo da Educação Física em função do Capital, defendendo a mercantilização deste campo.

O autor defendeu a compreensão de Educação Física Omnilateral, referenciando Marx e Gramsci, e propôs a concepção de um projeto educacional, uma intervenção pedagógica por meio da pedagogia crítico-superadora, ao denunciar ser incompatível essa visão de Educação Física com as propostas do CONFEF e das diretrizes curriculares.

De acordo com os trabalhos levantados pode-se observar alguns elementos pertinentes a este estudo, colhidos a partir do olhar lançado à história,

para que se possa pensar o presente, conforme Foucault propõe ao problematizar suas questões. O primeiro elemento é a participação do Conselho no processo de regulamentação, tanto para que ela fosse efetivada, quanto para a sua manutenção. Os discursos analisados por Sofiste (2007) e Silva (2005) são exemplos desta participação e dos interesses do CONFEF na criação de uma profissão regulamentada.

O outro elemento são os discursos, de um lado os favoráveis, de outro, os de resistência à regulamentação da profissão e das formas como ela ocorreu. Como exemplificação estão os apontamentos de algumas repercussões da regulamentação da profissão para o âmbito profissional, desenvolvidos por Nosaki (2004,) e a proposição de um projeto educacional realizado por Gawryszewski (2008), dentre os contrários. De outro, Anderáos (2005) e Almeida (2002) representam os trabalhos favoráveis à regulamentação. O contraponto realizado entre estes quatro trabalhos assinala as disputas por projetos e Educação Física e que não há consenso na área acerca da temática.

Pode-se ver os conflitos de interesses e jogos de poder presentes desde antes à homologação da Lei 9.696/98 (RPEF) até alguns anos após, dentro do recorte escolhido. Essa contextualização, contada por meio das produções da pós-graduação, constrói o arcabouço inicial para o desenvolvimento da tese apresentada. Este arcabouço é suplantado pelos momentos históricos contados ao início deste capítulo, que igualmente, demarca os embates na Educação Física acerca dos processos de subjetivação desta área.

A partir deste levantamento escolheu-se realizar um estudo de como a regulamentação se constituiu, quais foram seus atores, em qual cenário se potencializou, quais os jogos de interesses e correlações de forças lhe deram sustentação e o que era possível ser dito, naquele momento, como um discurso de verdade, para então observar-se o que a lei de regulamentação da profissão de Educação Física vem produzindo, apresentados ao longo dos capítulos seguintes.

CAPÍTULO II - A perspectiva do olhar e as escolhas investigativas

Ao tratar as possibilidades de método, na perspectiva Foucaultiana, Veiga-Neto (2007) utiliza-se da metáfora “olhar” da pesquisa. Corazza (2007) denomina essas possibilidades como caminhos investigativos. Esses métodos, olhares ou caminhos não buscam a origem dos acontecimentos com o escopo de encontrar-se soluções. Procuram olhar o passado para que se possa pensar o presente, entendendo suas formas de constituição e consequentemente produção, como histórias de problematizações, buscando-se outras formas de olhar e dizer as coisas no presente.

Foucault (2006) ao discorrer acerca das histórias das problematizações e do pensamento, vê no pensamento o movimento pelo qual o construímos como um objeto e o pensamos como um problema.

[...] um movimento de análise crítica pelo qual se procura ver como puderam ser construídas as diferentes soluções para um problema; mas também como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização (FOUCAULT, 2006, p. 233).

Com isto o autor procura pensar na problematização como formas de experiência. Ao fazê-la e experimentá-la, Foucault diz pretender não ser mais o mesmo que era antes, não pensar mais conforme pensava antes. Deste modo apresenta-se a seguir a perspectiva teórica para o desenvolvimento da tese, o contexto escolhido para a pesquisa empírica e as escolhas de método para as análises, no intuito de problematizar e buscar outras formas de pensar e dizer a Educação Física.

2.1 A perspectiva do olhar e os conceitos da pesquisa

Como perspectiva do olhar, apoiou-se nos pressupostos de Foucault (1979, 1996, 2006, 2008, 2008a, 2014) nas conceituações de Discurso/Poder /Governamentalidade/Sujeito/Subjetivação. Esta escolha parte de uma postura analítica de problematização das enunciações discursivas colocados em jogo nas relações de poder, a partir da regulamentação da profissão de Educação Física.

Foucault, ao longo de suas obras, traça o deslocamento das diversas manifestações do poder para criar um determinado tipo de sujeito. Dentro deste deslocamento, o autor desenvolve outras noções que estarão presentes nesta tese e que constituem o arcabouço teórico para o seu desenvolvimento. Alguns conceitos serão utilizados como centrais, que darão suporte a outros, considerados como ferramentas de análise, que estarão demarcados na próxima seção deste capítulo.

Para poder pensar em sujeito, particularmente o sujeito da Educação Física, é preciso tensionar os discursos que o envolvem e as relações com suas regras de verdade: as relações de poder. Para Foucault (1996), discurso seriam as estruturas da língua postas em jogo, produzindo efeitos. Segundo o autor “o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos” (p. 49). O discurso é um jogo de escrita, de leitura e de troca, que põe em jogo os signos, inscrevendo-se o discurso na ordem do significante, demarcando fronteiras, não como uma ideia de centralidade do poder do discurso, com o intuito de resgate de uma verdade escondida em busca do primeiro discurso de origem para então a possibilidade do fim das relações de poder. Sim, tratá-lo no jogo de sua instância, na ordem de seu aparecimento. O exercício é problematizar quais os discursos foram esquecidos, que deram lugar ao novo, o que possibilitou em certo momento da história para que fossem ditos como verdades e o que eles estão produzindo no presente.

Conforme Foucault (1979), a economia política da verdade, para o seu funcionamento, tem cinco características: a verdade é centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem; é submetida a incitações econômicas e políticas; é objeto; é produzida sob o controle “não exclusivo, mas

dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos” (p.12); é objeto de debate político e de lutas.

Deste modo, é preciso pensar o que não servia mais para a profissão de Educação Física, como uma verdade, o que foi posto no lugar e em que momento isso foi possível ser dito como um discurso verdadeiro à criação um suposto novo profissional bipartido para a legitimação da área. Logo, o discurso aparece como um bem finito, desejável e útil, tendo, deste modo, suas regras de aparecimento e suas condições de apropriação. Um bem que coloca a questão do poder como objeto de uma luta, uma luta política (FOUCAULT, 2008).

Para discorrer no que legitima o poder seria necessário, dentro da perspectiva teórica abordada, estender a conceituação de poder, compreendendo-o não como uma teoria fundamentada no objeto, mas as condições históricas que motivaram a conceituação desse objeto, o que proporcionou, ou proporciona, para que algo seja dito em determinado momento histórico, e não em outro. Com essa inversão Foucault (1995) propõe a suspeita acerca da existência de um tipo de poder ao questionar a que este poder está vinculado.

Essa forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade que devemos reconhecer e os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos (FOUCAULT, 1995, p. 235).

O que caracteriza o poder é o que ele coloca em jogo nas relações entre indivíduos ou grupos. Analisá-lo através do “como” é analisar as relações de poder, e não um poder. Para o filósofo, nas relações humanas, quaisquer que sejam elas, o poder está sempre presente. Essas relações são móveis, podem se alternar e se inverter, só há relações de poder entre sujeitos livres, em que possa haver resistência, do contrário, é violência. Ele somente é exercido se houver a possibilidade de resistência, de fugas, de subterfúgios, de estratégias.

A questão do poder, para Foucault, se modifica ao longo de seus estudos. O autor passa a voltar-se para uma outra forma de vê-lo, um modo de ação de uns sobre os outros, menos da ordem do enfrentamento, mais da ordem do

governo (FOUCAULT, 2014). É quando ele desloca a noção do poder para o governo das condutas. A condução dessas condutas pode ser pelo governo e pela governamentalidade.

Veiga-Neto sugere a troca da palavra “governo” por governo, na perspectiva foucaultiana, quando a menção for feita em relação ao ato de governar as condutas e não a noção de governo como instância governamental de Estado ou administrativa. (VEIGA-NETO, 2005).

Em “Segurança, Território, População”, Foucault (2008a) desloca a noção de poder e desenvolve a noção de governamentalidade. São práticas que têm a população o seu objeto, por meio de dispositivos de segurança. O autor afirma a governamentalidade como um conjunto de instituições, procedimentos e técnicas para a condução das condutas pelo cuidado de si, pelo governo da vida, deslocando o poder para as relações que os sujeitos estabelecem consigo mesmos, por meio de subjetividades, em uma razão de Estado. Caracterizando-a por táticas e definições do que deve competir ao Estado, nos poderes mobilizados para a condução de condutas em seu sentido positivo a fim de conseguir o máximo do resultado, com esforço mínimo.

Na mesma obra Foucault (2008a) aborda ainda as contracondutas, a partir de análises acerca da pastoral cristã da Idade Média. Como forma de resistência ao poder pastoral, o autor procura entender como essas condutas invertem as relações de poder. As contracondutas são movimentos que objetivam outras condutas, ou ainda, outras formas de ser conduzido por outros pastores, são lutas contra procedimentos e táticas de condução dos outros.

O discurso e o poder auxiliaram o autor a criar uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos tornaram-se sujeitos destas condutas, o tema central do olhar do filósofo. Para analisar os diferentes modos de subjetivação dos sujeitos ele apresenta três modos de objetivação: 1- é o modo da investigação em que a objetivação é a do sujeito do discurso; 2- a objetivação do sujeito que trabalha, o sujeito produtivo; 3- a objetivação pelo simples fato de estar vivo. O estudo de Foucault trata da objetivação do sujeito pelas práticas divisoras em que “o sujeito é dividido em seu interior em relação aos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 231). No caso desta tese, o sujeito da Educação Física é dividido em si mesmo, em um profissional ou um professor, um sujeito que

trabalha e produz, um sujeito que está vivo e relaciona-se consigo mesmo e com os outros.

Em “Ditos e Escritos V” Foucault (2006) analisa, dentre outros, o contexto teórico e prático pelos quais a sexualidade é associada, ao tentar ver o modo como os indivíduos se reconhecem sujeitos de uma sexualidade como uma experiência. O autor entende a experiência constituída por três eixos: a formação dos saberes sobre ela, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas como os indivíduos se reconhecem sujeitos dela. De acordo com Foucault (2006, p.193) “se entendermos experiência a correlação, em uma cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade”, podemos entender a experiência como a história da subjetividade, quando o sujeito subjetivado faz a experiência de si como uma verdade.

Quando o autor se refere ao terceiro eixo que constituiu para ele a experiência, Foucault problematiza as práticas de si.

Por outro lado, e inversamente, eu diria que se agora me interesse de fato pela maneira com a qual o sujeito se constitui de uma maneira ativa, através das práticas de si, essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio sujeito invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social (FOUCAULT, 2006, p. 276).

A partir das práticas se desenvolve a noção de sujeição, ou assujeitamento, como a maneira pelas quais o indivíduo se relaciona com as regras e se reconhece obrigado a praticá-las (FOUCAULT, 2006) e, de subjetivação:

[...] processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si (FOUCAULT, 2006, p. 262).

Ainda sobre as práticas de si, Foucault (2006) conclui o trecho com algumas perguntas: Quais as relações mantidas com a verdade, por meio do saber científico, nos quais somos sujeito e objeto? Quais as relações entre

verdade, poder e si mesmo? E por que não passar da primeira questão até a última para voltar à primeira?

De acordo com Gallo (2017), ao analisar em “Biopolítica e subjetividade: resistência?”, o trabalho do filósofo acerca da centralidade do sujeito em seus estudos:

Importante destacar, o sujeito é pensado em duplo aspecto: como sujeito da ação (de conhecer, de exercer poder), mas também como objeto da ação (sujeito humano que é conhecido como objeto de um saber científico, sujeito submisso a um poder); o que significa que os processos de subjetivação (de constituição de sujeitos) são também processos de objetivação. (GALLO, 2017, p. 79).

Conforme Gallo, “O sujeito pensado e estudado por Foucault é resultante dos processos de objetivação, como afirmado, mas também age sobre si mesmo, transformando-se”. (GALLO, 2017, p. 79-80). Ainda segundo o autor, isso se trata da relação do interior com o exterior, permitindo que o sujeito pense a si mesmo. São as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo que constituem as formas pelas quais os sujeitos são subjetivados. Para Gallo, o sujeito em Foucault é aquele que age, mas que também é interpelado pela ação de outros, a constituição subjetiva é o conjunto dessas operações das relações consigo mesmo enquanto vive, age e relaciona-se.

Em “O sujeito e o Poder” (FOUCAULT, 2014), o autor está interessado em um novo modo de investigação ao tomar as formas de resistências, como ponto de partida, para ver os diferentes tipos de poder que estão em jogo, utilizando a resistência como forma de evidenciar o poder. Em especial nos textos e entrevistas disponibilizados pela coleção Ditos e Escritos, Foucault (2006) passa a investigar o sujeito a partir das práticas de liberdade, e não apenas nas práticas de coerção. Deste modo, no caso deste estudo, procura-se ver como os profissionais resistem a determinado discurso de verdade, dentro das suas liberdades, para ver as regras de aparecimento e exercícios de poder.

Essa forma de poder se exerce sobre a vida cotidiana imediata, que classifica os indivíduos em categorias, designa-os por sua individualidade própria, liga-os à sua identidade, impõe-lhes uma lei de verdade que lhes é necessário conhecer e que os outros devem conhecer neles. É uma forma de poder que transforma

os indivíduos em sujeitos. Há dois sentidos para a palavra “sujeito”: sujeito submisso ao outro pelo controle e pela dependência, e sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou conhecimento de si. (FOUCAULT, 2006, p. 123).

Pensar a liberdade, não sem a existência de regras discursivas, mas com possibilidades de fugas e resistências e em contracondutas com outros “pastores”. Conforme já citado acima na experiência que, para o autor, é a correlação das produções do saber com as formas de subjetividades em uma cultura.

Em primeiro lugar, penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Eu sou muito cético e hostil em relação a essa concepção de sujeito. Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição (assujeitamento) ou, de uma maneira mais autônoma, através das práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural (FOUCAULT, 2006, p. 291).

Portanto, as conceituações de Foucault auxiliam para a construção argumentativa de que os discursos são práticas sociais, às quais a Educação Física está inserida e são produzidos os seus sujeitos. A partir do discurso produzido em torno da regulamentação, da necessidade de uma dualidade dos sujeitos da Educação Física, produzem-se novas subjetividades. Essa produção funciona a partir de uma rede de práticas, saberes, instituições, naquilo que é legítimo ou verdadeiro, segundo determinados discursos. Os processos de subjetivação são constituídos entre poderes cambiantes, ora de objetivação e sujeição, ora de produção de contra condutas, instituindo-se assim, conforme Gallo (2017), um “governo de si pela verdade” (p. 85).

2.2 Os percursos e os métodos investigativos

Para que se possa pensar as escolhas e as trajetórias para a pesquisa, a partir da problemática do estudo e dos objetivos, exibidos ao final do Capítulo I, apresentam-se os percursos e as escolhas de método.

Foucault (2003) propunha que seus estudos fossem vistos como uma caixa de ferramentas, e que, de acordo com cada situação e objeto analisado, estas fossem retiradas da caixa, tendo nos conceitos, ferramentas analíticas, o que denominava de teoria da caixa de ferramentas, o que se trata: “[...] de construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se engajam em torno delas.” (FOUCAULT, 2003, p. 251).

Conforme citado ao início deste capítulo, toma-se como postura, a problematização das enunciações discursivas colocados em jogo nas relações de poder, a partir da regulamentação da profissão de Educação Física. Para tanto, a tese foi dividida em dois eixos discursivos: no primeiro, constam os discursos de constituição da regulamentação. Àqueles que lhes deram condições; no discurso visto como um monumento, contemplado no Capítulo III, para que se possibilitasse um olhar ao passado, para pensar-se o presente. No segundo eixo, constam os discursos de produção, após a homologação da Lei 9.696/98 (RPEF), *corpus* de análise deste trabalho, subdivididos no campo institucional, constante no Capítulo IV, e no campo empírico, apresentado no Capítulo V.

No campo institucional foram utilizados para as análises os discursos produzidos após a Lei 9.696/98 (RPEF), contemplando resoluções e pareceres do MEC e do CONFEF, somados às decisões dos tribunais judiciais STJ e STF, resultantes de processos judiciais, motivados por embates surgidos após a regulamentação da profissão. O conceito ferramenta analítico utilizado foi o de governamentalidade. Como estratégia foram identificados os instrumentos e procedimentos técnicos do poder de governamentalidade institucional que subjetivam a profissão de Educação Física para que se evidenciem os jogos de poder e suas correlações de forças.

No campo empírico foram entrevistados os egressos em Educação Física da ESEF/UFPeI. A ferramenta analítica, foi o conceito de subjetividade, a partir das noções de sujeição e contracondutas. Foram analisadas as formas como os egressos em Educação Física da ESEF/UFPeI constituem suas subjetividades profissionais e como se dizem. A entrevista foi o instrumento escolhido. Utilizou-se de um roteiro, como base, contendo quatro questões, com o objetivo de evidenciar as relações de poder por meio das possíveis resistências e estratégias dos falantes. Ou ainda, nas oportunidades em que eles assujeitam-

se às regras do poder, assumem e acolhem determinados discursos como verdade. Embora, o roteiro base fosse composto de quatro questões, a entrevista e as perguntas variaram individualmente conforme as falas e no direcionamento dado pelos respondentes.

Pinheiro (2013), auxilia na escolha deste instrumento quando diz que a entrevista é uma prática discursiva, entendendo-a como ação, mais do que interação. Uma relação constantemente negociada. É importante ressaltar que o entendimento do discurso, seguindo-se com Foucault (2006), é na direção do que ele produz, do que ele diz efetivamente. Ao tomar a entrevista como prática discursiva, Pinheiro (2013) a compreende como atividade de construção da realidade e que produz sentido. Para a estratégia aqui escolhida, toma-se a prática discursiva como construtora da realidade, mas que não constrói sentidos, como afirma Pinheiro (2013), ficando-se na ordem da produção, conforme Foucault (2006).

No Capítulo V a intenção é trazer a subjetividade ao centro do trabalho, o que segundo Neto (2017), é um dos movimentos das pesquisas qualitativas. Segundo Neto (2017), uma das formas de trabalhar a subjetividade em Foucault é a pesquisa, e a própria pesquisa também é um processo de subjetivação. De acordo com Neto (2017), Foucault descrevia seus estudos de forma análoga aos estudos qualitativos contemporâneos, afirmando que para Foucault certas escolhas de método poderiam ser entendidas por uma experiência em que “sujeito e objeto se formam e se transformam um em relação ao outro e em função do outro” (FOUCAULT, 2006, p. 237).

Corazza (2007) desenvolve algumas reflexões acerca de como traçar caminhos investigativos em estudos apoiados em Foucault e nas perspectivas pós-estruturalistas:

Nos estudos das teorizações pós-estruturalistas, não encontro nenhum critério que autorize alguém a selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa. Justo porque não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos “toma” no sentido de ser para nós significativa. E como nos toma? Ora (e é aí que estamos a pleno no labirinto “pós”), cada prática de pesquisa é uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assimilada pela formação histórica em que foi constituída. Formação histórica esta que marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos; também de onde somos faladas/os e pensadas/os; de onde

descrevemos e classificamos a(s) realidade(s) (CORAZZA, 2007, p. 120-121).

Ao encontro das reflexões de Corazza (2007) e Neto (2013), optou-se pela escolha dos egressos em Educação Física, da ESEF/UFPel, das turmas a partir de 2010, não com o intuito de abranger a totalidade, mas de tratar os sujeitos entrevistados como subjetividades, dentro de um momento histórico, de uma cultura, em que as coisas são ditas e apenas podem ser ditas dentro daquele momento, no afastamento das respostas totalizantes ou radicais e na aproximação com o diagnóstico do presente e das singularidades, em uma intenção de abordagem qualitativa.

Os discursos caracterizam-se por um conjunto de aparatos. Esse conjunto de aparatos, que podem ser ditos ou não, se materializam de diferentes formas. (FOUCAULT, 2008). Essa materialização discursiva é formada por enunciados:

Examinando o enunciado, o que se descobriu foi uma função que se apoia em conjuntos de signos, que não se identifica nem com a "aceitabilidade" gramatical, nem com a correção lógica, e que requer, para se realizar, um referencial (que não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação); um sujeito (não a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes); um campo associado (que não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulada, mas um domínio de coexistência para outros enunciados); uma materialidade (que não é apenas a substância ou o suporte da articulação, mas um status, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização) (FOUCAULT, 2008, p.131).

Segundo Veiga-Neto (2007) e Fischer (1996), na perspectiva foucaultiana, existem os elementos visíveis (formações não discursivas) e os elementos enunciáveis (formações discursivas). Eles se relacionam um ao outro, e dizem respeito à positividade, ao efeito e principalmente às condições de existência dos discursos que formam os enunciados.

Ao entrevistar-se os egressos da Educação Física, procurou-se analisar as formas como os Bacharéis e Licenciados em Educação Física falam e são “falados”, se dizem e constituem as suas subjetividades. Tensionando as posições de sujeito que ocupam, na interrelação dos elementos visíveis e os enunciáveis do discurso, em que estão imbricados.

2.3 O contexto da ESEF/UFPeI

O contexto, empírico, da pesquisa se deu com egressos da única universidade da cidade de Pelotas do Rio Grande do Sul (RS), com Graduação em Bacharelado e em Licenciatura, ambos em Educação Física. A Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPeI) apresenta-se como uma instituição de significativa representação na área, contemplando os dois cursos, com expressivo número de alunos e uma sólida história de existência, contendo ainda cursos de pós-graduação. É responsável por uma ampla materialidade em produções acadêmicas em diversificados periódicos e eventos. Anualmente organiza um Simpósio Nacional com aproximadamente 40 anos de história, com forte participação de docentes e discentes de todo o país. Ainda, por existir desde 1971, foi a única, em Pelotas, que passou pelo processo de regulamentação da profissão e da separação nas formações, fatores os quais motivaram a escolha da instituição para este estudo.

Com a tese “Entre Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: reformas no ensino superior e a constituição de identidades dos profissionais de Educação Física da ESEF/UFPeI”, Finoqueto (2012) ocupou-se em compreender de que maneira a separação curricular foi apropriada pela ESEF e que efeitos resultaram nos currículos e identidade profissional dos acadêmicos. Ela será apresentada nesta seção porque conta o processo de criação dos cursos de Bacharelado e Licenciatura nesta instituição e como esta apropriou-se da separação nas formações com o escopo de potencializar os olhares à instituição.

Segundo Finoqueto (2012), a partir de 2001 o CONFEF promoveu debates e reuniões para discutir, junto às universidades, as novas formações. Conforme a autora, a ESEF foi a última no RS a aderir à divisão naquele período, entre as Universidades Federais. As orientações dadas pelo CONFEF, nos debates e momentos de orientação à escrita dos novos currículos, eram de divisão curricular, com o argumento desta significar maior qualidade aos cursos além de ilegalidade, no caso da não aderência. Os docentes apresentavam dúvidas quanto a uma necessária reforma, e alguns resistiam (FINOQUETO, 2012).

De acordo com o estudo, a instituição promoveu debates entre a comunidade acadêmica, e evidenciavam-se dois grupos distintos. De um lado aqueles que apoiavam a divisão das novas formações, em acordo com o Conselho, de outro, aqueles que não concordavam, embora os dois grupos parecessem não saber como proceder inicialmente. Em um primeiro momento a ESEF não sabia como proceder ao criar o curso de Bacharelado. Com o tempo, segundo Finoqueto (2012), foram assumindo em seus discursos a necessidade de um currículo cada vez mais específico que conseguisse exprimir o que deveria ser cada formação, embora uma parcela dos professores não concordasse com a reforma e o tema não significasse um consenso entre os docentes da ESEF.

Ainda com a autora, entre 2010 até 2012, as reformas possibilitaram um novo discurso à instituição: de uma formação para um educador físico e, a valorização dos discursos de prescrição de atividades físicas, qualidade de vida e saúde. Finoqueto (2012) ressaltou haver grande aceitação pelo Bacharelado e certa visão da Licenciatura como uma área menos privilegiada por parte discente, em suas análises:

O que está em jogo é dar visibilidade e importância à Educação Física no cenário social, atribuí-la importância, utilidade, relevância social, torná-la uma profissão respeitada e legitimada. As vias para que esses desejos se concretizem encontram-se, na maioria das vezes, quando a Educação Física se reveste dos discursos da promoção da saúde, do incentivo à atividade física, da prescrição de atividades para diferentes segmentos e peculiaridades da população brasileira (FINOQUETO, 2012, p. 232).

Após os estudos de Finoqueto (2012), o currículo da ESEF sofreu algumas modificações. O PPC da Licenciatura foi reescrito duas vezes, enquanto o do Bacharelado também sofreu alterações. As análises e conclusões de Finoqueto (2012) apareceram nas narrativas desta tese, visto que muitos entrevistados, agora formados, participaram do trabalho da autora, enquanto discentes. Inicialmente a grade curricular da ESEF apresentava as duas formações com currículos bastante próximos, com poucas diferenças. A partir de 2012 a instituição iniciou a reescrita dos PPC's para a reelaboração em especial, do Bacharelado.

Os PPC's e a grade curricular perfazem o conjunto discursivo da ESEF que subjetivam seus graduandos e consequentemente, futuros profissionais. As políticas curriculares, para Lopes (2004), são políticas de constituição de saberes e cultura, que não se resumem a documentos escritos, mas em processos de planejamentos, debates e em complexas relações. Essas relações foram negociadas, dentro da ESEF, influenciadas pelas DCN's, pelas negociações políticas dentro da área e pela pressão do CONFEF, conforme estudou Finoqueto (2012), mas também com resistências de parcela dos docentes da instituição.

Os embates tanto da escrita da política mais ampla - Resolução CNE/CES 07/2004 (DCN), como das escritas do PPC's da ESEF, são resultados de negociações e discursos de subjetivação do que deve ser a Educação Física a partir da Lei 9.696/98 (RPEF). Neste sentido Ball¹² (1993) auxilia na compreensão de que as políticas curriculares são múltiplas leituras e releituras de um tempo, de acordo com os agentes, suas concepções e negociações, sendo simultaneamente textos e discursos. Esses processos podem ser percebidos pelos relatos dos entrevistados, que serão apresentados no Capítulo V, e também pelas justificativas contidas nos projetos atuais da ESEF que serão apresentados a seguir. Os discursos destes compõem o eixo dos efeitos da regulamentação e separação nas formações, mas por auxiliar ao leitor na contextualização da instituição, serão expostos nesta seção.

Na página virtual da instituição constam para o curso de Bacharelado duas versões de Projeto, uma de 2014 e outra de 2016, os atuais. Para a Licenciatura (Diurno) uma de 2015 e (Noturno) uma de 2015.

O PPC da graduação de Licenciatura é datado de 2015. A carga horária é de 2.935 horas. As legislações referenciais são os Pareceres do CNE nº. 9 (2001), nº. 21 (2001), nº. 27 (2001), nº. 28 (2001) e nº. 58 (2004), das Resoluções do CNE nº. 1 (2002), nº. 2 (2002), nº. 7 (2004), nº. 3 (2007) e nº. 7 (2007).

O atual PPC da graduação de Bacharelado data de 2016, possuindo uma carga horária de 3.203 horas, referenciando os Pareceres do CNE nº. 9 (2001) e nº. 138 (2002), Resoluções do CNE nº 7 (2004) e nº 4 (2009) e os discursos do CONFEF.

¹² Tradução da pesquisadora.

A seguir, apresenta-se os discursos dos PPC's da instituição quanto aos seus referenciais teóricos, objetivo, perfil do egresso e as competências e habilidades, de acordo com cada graduação, constantes nos documentos.

A graduação de Licenciatura (ESEF, 2015), de acordo com o documento, possui o compromisso com a educação pública integrando o ensino, a pesquisa e a extensão, considerando a Educação Física escolar como uma visão de totalidade e de interrelações.

A Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica, a Educação Física necessita de um professor legalmente habilitado para a sua implementação, em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, nº. 9.394 (1996). Requer, pois, de um currículo preocupado para com a formação de qualidade desse profissional para que de fato ele seja competente, compromissado, crítico e participativo. Professor de Educação Física que também busque ajudar nas necessárias mudanças econômicas e sócio-culturais que nosso país tanto precisa. Professor consciente e implicado no desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações (Lei nº 9.795, 1999). (ESEF, 2015, p. 14).

O objetivo do curso é a formação para professores da Educação Física escolar. Dentre as competências e habilidades dos Licenciados estão os princípios de educação laica, democrática e crítica. Como princípios gerais de formação acadêmica:

- Capacidade de intervenção com a Educação Física na Educação Básica;
- Conhecimento das diferentes estratégias de intervenção;
- Discernimento para estabelecer suas formas de trabalho;
- Atitude ativa e de participação com desenvolvimento do espírito colaborativo;
- Atitude investigativa e predisposição para o estudo;
- Atitude colaborativa e competente no tratamento das práticas educacionais cotidianas;
- Desenvolvimento de espírito crítico-reflexivo e cidadania (ESEF, 2015, p. 15).

A graduação de Bacharelado (ESEF, 2016) busca, segundo o texto, uma formação mais versátil que vá ao encontro da Lei 9.696/98 (RPEF), das necessidades do mercado de trabalho. Justificando a necessidade de busca a um novo papel da profissão na sociedade, em sua redação, “deixando de lado a

posição cômoda e estável de assalariado da administração pública ou de um organismo privado” (ESEF, 2016, p. 8)¹³. Ao longo do documento é possível ver, como referencial teórico do curso de Bacharelado, a Revista de E.F. do CONFEF e suas normativas. Conforme o texto “importa salientar que com a amplitude crescente do campo de atuação profissional de Educação Física aumenta-se a exigência de qualificação e responsabilidade profissionais”. (ESEF, 2016, p. 9), sendo necessária a filiação ao CONFEF de acordo com a Lei 9.696/98, conforme o PPC da instituição.

O objetivo do curso, conforme seu PPC, é a formação para as necessidades emergentes das demandas socioculturais com intervenção em diversos campos e manifestações da Educação Física. Como princípios gerais de formação acadêmica:

- Capacidade de intervenção nos diferentes campos profissionais;
- Conhecimento das diferentes estratégias de intervenção;
- Discernimento para estabelecer suas formas de trabalho;
- Atitude ativa e de participação com desenvolvimento do espírito colaborativo;
- Atitude investigativa e predisposição para o estudo;
- Desenvolvimento de espírito crítico-reflexivo e cidadania (ESEF, 2016, p. 12).

A partir da leitura dos documentos, observa-se que os discursos, constantes nos PPC, assujeitam-se aos do CONFEF, de bipartição profissional e de legitimação da profissão por meio da filiação ao Conselho, de acordo com as citações apresentadas. Ao escrever o PPC do Bacharelado, os referenciais teóricos são a Lei 9.696/98, as normatizações do CONFEF. Quanto à Licenciatura, as referências e os discursos acolhidos são a LDBN e as DCN's. Esses discursos formativos e curriculares subjetivam os futuros egressos dos cursos e a própria formação, posicionando e formando os sujeitos da Educação Física, elementos que foram apontados por Finoqueto (2012).

Um outro estudo soma-se à discussão quanto às escolhas e aos acolhimentos dos discursos realizados pela instituição. Silva (2020) objetivou

¹³Essa compreensão é traduzida pelo PPC a partir do texto: NASCIMENTO, J. V. Novas diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física. In: **Revista do Conselho Federal de Educação Física** - CONFEF. Ed. especial, agosto, 2002, citado no PPC.

investigar a formação do curso de Bacharelado da ESEF/UFPeI, com uma abordagem qualitativa envolvendo coleta de dados e grupo focal com discentes formados em 2019. O autor concluiu que no curso de Bacharelado a relação e as discussões com e sobre as políticas públicas na formação inicial, se dão de forma escassa e isolada. Conforme Silva (2020), a instituição privilegia uma formação ligada às demandas do setor privado.

O currículo funciona como técnicas de poder e de governo, um discurso da economia política da verdade que subjetiva os profissionais. O currículo é fruto das negociações e compreensões de Educação Física, entre os atores da instituição, coadunando-se com o que afirma Ball (1993). Essas compreensões são traduzidas ao longo da formação e constituem as subjetividades profissionais, de acordo com o que foi observado e desenvolvido nas análises que serão apresentadas no Capítulo V.

2.4 A Escolha dos entrevistados

Para a escolha dos entrevistados, inicialmente, aplicou-se um estudo piloto de levantamento dos egressos, contendo um formulário *online* em plataforma *Google Forms*, disponível no apêndice A¹⁴. O formulário foi disponibilizado em sítios eletrônicos de grupos em redes sociais das páginas: “Pós-graduação ESEF/UFPeI” e “Egressos ESEF/UFPeI”, ambas as páginas com mais de 3.000 integrantes. Também, disponibilizou-se o formulário entre egressos destes anos que se prontificaram a repassá-lo aos conhecidos e colegas de profissão.

Após a análise deste estudo inicial, que serviu de base para a escolha dos sujeitos da pesquisa, foi feito o estabelecimento dos primeiros contatos com os respondentes a fim de convidá-los para as entrevistas do estudo. Em um primeiro momento, por meio dos e-mails disponibilizados pelos respondentes, entrou-se

¹⁴ De um universo total de formados em Educação Física, egressos da ESEF/UFPEI desde as turmas de 2010 até 2014, em ambas as formações de (352), 75 responderam ao questionário piloto. Destes (75) que responderam, 22 fizeram uma segunda formação em Educação Física. Os respondentes do questionário, ao justificar o motivo pela realização de uma segunda formação na área, alegaram que as demandas do mercado de trabalho e as fiscalizações do CONFEF foram suas principais motivações. Um dado pertinente que será melhor desenvolvido nas análises do Capítulo V.

em contato para marcar as entrevistas, com os egressos de 2010¹⁵. Foi enviado um e-mail, contando detalhes do trabalho, convidando-os para a segunda parte da pesquisa. Duas pessoas responderam à mensagem, a Sabrina¹⁶ e a Carla, ambas formadas em licenciatura. Como apenas duas responderam, enviou-se para egressos de 2011, mas apenas, Mônica, que fez primeiro licenciatura e após Bacharelado, respondeu.

A partir destes contatos, foi pedido auxílio aos que aceitaram fazer parte do estudo, para que se encontrassem outros voluntários. Ao longo do tempo, foi verificando-se muita dificuldade para encontrar os egressos do Bacharelado. Muitos da turma de 2010 haviam desistido da profissão. Daqueles que responderam ao primeiro estudo, num total de sete Bacharéis da turma de 2010, três não atuavam mais na área. Então, procurou-se os profissionais diretamente em seus locais de trabalho, a partir da informação obtida no estudo piloto. Assim, foi possível o contato e a aceitação de alguns, bem como a indicação de outros.

Conforme as entrevistas iam ocorrendo, todos os respondentes apresentavam os mesmos relatos: que as turmas de 2010 e 2011 eram como uma espécie de experimento, algo em construção, em que havia muitas confusões e dúvidas acerca de um possível currículo para os cursos bipartidos e que, como a grade curricular naquela época era próxima, eles não percebiam diferenças nas formações e em consequência nas atuações profissionais. Diziam também que os professores não compreendiam, em sua maioria, as diferenças, ou como deveria ser cada curso.

Nos relatos da Mônica (turma 2011), e Marcelo (turma 2011), não havia diferenças nas falas em relação ao que diziam os entrevistados de 2010. Assim, começou-se a expandir as entrevistas para os anos seguintes, com o objetivo de perceber as mudanças curriculares, ao longo da elaboração de outros PPC's e como isso influenciava nas narrativas dos profissionais, visto que em todas as entrevistas essas questões surgiam, mesmo quando não perguntado.

Então, com o auxílio dos entrevistados, que indicavam colegas, foi-se tendo contato com egressos que não haviam respondido ao primeiro

¹⁵ A turma que respondeu em maior número ao primeiro questionário piloto, foi a primeira turma bipartida e que participou do estudo de Finoqueto (2012), ainda enquanto discente.

¹⁶ Para que fossem preservadas as identidades dos participantes da pesquisa, conforme o termo de consentimento assinado por eles, seus nomes foram substituídos por outros fictícios.

questionário piloto, e que eram das turmas de 2012 e 2014. Ao entrevistar graduados dessas turmas ainda se percebia que os relatos eram próximos. Havia a compreensão de formação igual, isso em relação ao currículo, e que aparecia fortemente nas narrativas como um dado importante para a vida profissional, conforme os entrevistados.

Os entrevistados das turmas de 2010 até 2014 refletiam que se o currículo fosse mais diferenciado um do outro, com as definições mais elaboradas do que seria cada curso, isso refletiria nas atuações profissionais positivamente. Assim, buscou-se egressos de 2015 e 2016 para a continuidade das análises, pois, neste ano o curso de Bacharelado havia sofrido uma última atualização em seu PPC, com uma grade bem diferenciada da outra, em alguns aspectos, resultando em: 3 Licenciados, 3 Bacharéis e 5 com dupla formação.

As entrevistas ocorreram nos locais de trabalho ou na residência dos entrevistados. A duração variou de acordo com as individualidades dos participantes. Foram feitas individualmente, gravadas, a partir de um roteiro, disponível no apêndice **B** previamente elaborado, mas, que de acordo com o desenvolvimento das falas, sofria alterações. As análises das narrativas e a apresentação de cada entrevistado, serão apresentados no capítulo V. Todos foram informados acerca dos objetivos do estudo e da possibilidade de desistência do mesmo e assinaram o termo de consentimento, disponível no apêndice **C**.

Após as discussões a apresentação dos caminhos e percursos, no próximo capítulo, será apresentado o primeiro eixo discursivo, com as condições que deram possibilidade para que a regulamentação da profissão fosse efetivada. Desde as disputas por um objeto e projeto político à Educação Física, passando-se pela homologação da própria lei, até as separações nas formações que significaram a continuidade de um projeto de discurso de subjetivação da área.

CAPÍTULO III - As condições de possibilidade dos discursos para a regulamentação da profissão de Educação Física.

Apresenta-se, neste capítulo, o território constitutivo com os discursos que permeavam a área, no período que antecedeu a regulamentação e que foram importantes para sua efetivação, em suas condições históricas de possibilidades. Como uma postura de problematização. Em especial quanto às compreensões e disputas acerca de quem era ou deveria ser a Educação Física, se essa deveria ser ou não uma ciência, ou ainda, se deveria caracterizar-se fundamentalmente pelo viés pedagógico ou científico.

Os enunciados de um discurso são compostos por algumas características, dentre elas, seus campos associados. Estes significam os saberes considerados legítimos, ditos por quem tem o poder de dizê-los. O discurso científico, por meio de um saber legitimado por seu *status* de produção de conhecimento, potencializado em determinado período, é um dos campos que será tratado aqui (FOUCAULT, 1979). Ainda com o autor, existem características que compõem a economia política da verdade dos enunciados, onde o discurso é centrado na ciência e é objeto de disputas.

O discurso aqui trazido, visto como monumento, com suas regras de formação, que tornaram possíveis a própria existência do objeto: a criação de um profissional bipartido, afastando o docente do profissional será a tese aqui desenvolvida.

A partir da arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações que se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos enquanto práticas (FOUCAULT, 2008). Segundo o autor

Ela não trata o discurso como *documento*, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*” (FOUCAULT, 2008, p. 157, grifo do autor).

Essa leitura monumental permite ver o discurso de uma época com um olhar lançado às suas condições de possibilidade e não a interpretação dos fatos

ou a análise se estes são ou não verdades, mas sim, os discursos como verdade que produzem e o que colocam em movimento, vendo a história como um processo que torna documentos em monumentos.

3.1 O estatuto de ciência ou pedagogia: a disputa pelo campo teórico e de produção do conhecimento

Ao longo de sua história, a Educação Física procura um estatuto epistemológico a fim de afirmar sua autonomia enquanto campo de estudo. Este processo foi e é permeado de disputas e não é um caminho linear e homogêneo. De acordo com Daólio (1997), o debate acadêmico, nas décadas de 1980 e 1990, era permeado por uma explosão de discursos científicos na área. Iniciava-se a criação de uma comunidade científica na Educação Física. Havia também, em especial pelo período de redemocratização do país, a proliferação de discursos na Educação Física, de ordem política, em busca de uma transformação social como um todo (DAÓLIO, 1997). Este cenário foi contado no início da tese e igualmente colaborou para a constituição do tema abordado. Aqui problematizar-se-á o discurso no campo científico em relação ao pedagógico, com o escopo de problematizar os discursos que estabeleceram essas relações para a efetivação da regulamentação da profissão de Educação Física.

Havia um movimento para a criação do curso de Bacharelado, em especial, a partir da Resolução 03 de junho de 1987, que em sua redação fixava os conteúdos mínimos e o tempo de duração, não apenas para a Licenciatura, mas mencionava pela primeira vez os cursos de Bacharelado. A resolução oferecia ainda autonomia para a elaboração dos currículos das IES ao mesmo tempo que os cursos de pós-graduação cresciam no país, o que, para muitos estudiosos, significava uma forte tendência para um novo tipo de formação e outros discursos epistemológicos para que a Educação Física justificasse sua permanência no meio acadêmico.

Iniciava-se, logo, o discurso de uma necessária separação do viés pedagógico da profissão para que esta fosse reconhecida como um campo acadêmico potente, assim, isso só seria possível se a área fosse resguardada sob o teto científico. Discutia-se a necessária criação de cursos de Bacharelado como um campo alternativo à licenciatura e a necessidade de um paradigma unificador que definisse a Educação Física sob um mesmo teto: o teto da ciência.

Para alguns autores, era preciso definir seu *a priori*, um objeto fundador da Educação Física, e ao encontrar-se tal objeto, seria possível encontrar-se a

justificativa da existência da própria Educação Física, assentada na ciência, para alguns, como exemplo Tani (1996) e no fazer pedagógico, para outros, à exemplo Bracht (1992, 1999). Produziam-se então enunciados de separação de formações, criação de um novo curso, ciência *versus* docência e teoria *versus* a prática, o corpo apartado da mente, biologização *versus* pedagogização, a bipartição não apenas do profissional, mas da área como um todo, como um discurso de verdade.

O discurso do saber científico como garantidor da existência da área, assim como o curso de Bacharelado superior à Licenciatura, e ligado à pesquisa, como principal forma de produzir-se conhecimento, eram muito fortes nas décadas de 1980 e 1990. Esse regime do saber, para Foucault (2014), é um dispositivo de poder em uma noção de episteme feita ao investigar as configurações possíveis deste saber em sua positividade.

Se você quiser, a episteme, eu a definiria, voltando, como o dispositivo estratégico que permite selecionar entre todos os enunciados possíveis os que vão poder ser aceitáveis no interior, não digo de uma teoria científica, mas de um campo de cientificidade, e do qual se poderá dizer: este é verdadeiro ou falso. É o dispositivo que permite separar, não o verdadeiro do falso, mas o inqualificável cientificamente do qualificável (FOUCAULT, 2014, p. 48).

Para a exposição desses discursos qualificáveis em sua positividade apresentam-se três autores que propunham modelos teóricos diferenciados quanto à dicotomia ciência/pedagogia na década de 1990, antes da regulamentação da profissão. A escolha destes autores, dentre um número significativo, já apresentados desde a introdução até aqui, deu-se pelo fato de explicitar a potência do discurso polarizador entre a ciência e a docência como territórios constitutivos da regulamentação. São eles: o modelo defendido por Bracht (1992, 1999), de uma disciplina escolar com o trato pedagógico. A formação técnica e desenvolvimentista, sob o teto científico defendida por Tani (1996). Em seguida um diálogo realizado por Betti (1996), com os dois autores, no empenho de um contraponto na intenção de Betti, com Tani e Bracht na defesa da explicação filosófica como uma das formas de resolução ao impasse e da pesquisa prática.

Bracht (1999)¹⁷ desenvolve seus argumentos quanto ao “casamento infeliz” entre a Educação Física e a ciência, metáfora utilizada pelo autor para descrever aquele momento, um momento de despedagogização da área. Inicialmente questiona se a Educação Física é ou deveria ser uma ciência e se é imperativo definir-se a identidade epistemológica desta como tal. Logo após, inverte o questionamento, pois segundo o autor, é preciso escolher-se determinada visão de ciência, para poder-se responder à tal pergunta. Segundo o autor, primeiramente é necessário questionar-se de que ciência se fala, para após, refletir-se, visto que, conforme BRACHT (1999), “a discussão epistemológica parece ter desembocado numa impossibilidade, qual seja, a de definir de forma fundamentada e última, o que seja ciência” (p. 54). Segundo o autor, a assertiva de que a Educação Física precisa fundamentar-se em ciência, ganha legitimidade pelo *status* desta em nossa cultura.

Para Bracht (1999), quanto a este questionamento, se o conceito de ciência escolhido for limitado e limitante, a resposta é não. Mas para o autor o que é relevante no momento atual de discussão epistemológica é refletir acerca das possibilidades e os limites dela para estabelecerem-se as relações da Educação Física com a ciência. O autor prossegue afirmando que sob a ótica epistemológica tradicional não se pode dizer que esta é uma nova ciência, mas sim de ciências que tratam de aspectos da motricidade humana.

Neste caso, o que se indicaria é a articulação de diferentes abordagens a partir de um objetivo comum (princípio da interdisciplinariedade). A questão é exatamente essa: qual seria esse objetivo comum? No caso das ciências do esporte, que surgiram com força na década de 1970 como noivo, para contrair, em nome da EF, o matrimônio com a ciência, o objetivo comum era a melhoria da performance esportiva. Se o objetivo se limitasse a conhecer mais sobre o fenômeno esportivo, isso poderia ficar a cargo das disciplinas científicas já existentes. Portanto, o objetivo era na verdade, unir esforços, instrumentalizando a ciência a partir do código central da instituição esportiva. [...] Mas isto é muito diferente do que identificar uma nova ciência com estatuto epistemológico próprio (BRACHT, 1999, p. 56).

¹⁷ Em 1992 o autor já havia publicado uma obra em defesa da Educação Física como prática pedagógica.

Bracht (1999) continua suas argumentações, utilizando-se do exemplo da problemática e da dificuldade de situar a Educação Física, pelos órgãos de fomento da pesquisa, num campo científico. Após exemplificar como outras áreas são situadas, no caso da Educação Física:

Exemplificamos agora com a Educação Física: sociologia do esporte, fisiologia do exercício, história da EF e/ou do esporte, biomecânica, aprendizagem motora e etc. Cada uma dessas “áreas” ou “subáreas”, possui em princípio, um objeto próprio que é definido, no plano da produção de conhecimento, a partir dos pressupostos teóricos-metodológicos das disciplinas clássicas que lhes dão suporte: sociologia, fisiologia, história, física, psicologia, etc. Por outro lado, de alguma forma, elas estão vinculadas (ou deveriam estar) ao objetivo de intervenção na EF ou do Esporte (é isso que pode caracterizar o objeto como sendo da EF, caso contrário, elas poderiam ser caracterizadas como de sociologia, fisiologia, etc.) (BRACHT, 1999, p. 59).

Ciente dos riscos envolvidos e da dificuldade de fazê-lo, em estabelecer-se fronteiras rígidas, o autor sugere uma possibilidade de demarcação. Para Bracht a Educação Física não é ciência, mas está interessada na ciência. É uma prática de intervenção, e o que caracteriza seu objeto é o que a Educação Física irá fazer com ele, numa intenção e intervenção pedagógica. Essa intenção com que trata um conteúdo que é retirado do universo da cultura corporal de movimento, a partir de pressupostos teóricos e metodológicos embasados nas disciplinas clássicas, é o que caracteriza sua relação com a ciência (BRACHT, 1999).

Bracht (1999) parte do princípio de que o que define epistemologicamente uma área é uma problemática própria, e defende essa problemática ser o movimento humano e suas objetivações culturais para a educação do homem. Bracht encerra suas argumentações afirmando que este contorno é fruto de discussão e disputa política. Não há uma área que seja possível definir seu *a priori*, ela define-se na luta, entendendo também esses contornos como algo dinâmico. Propõe a superação da ideia de que uma disciplina acadêmica só se instala ao se definir sua justificativa epistemológica (BRACHT, 1999).

Tani (1996), por sua vez, indaga que área deveria corresponder à Educação Física e qual seria seu objeto de estudo, como um objeto fundador. Exemplifica que assim como a Física existe independentemente do ensino da

Física, questiona que conhecimentos a Educação Física produz? Inicia seu texto com um relato do que vinha movimentando a área na época e nos 15 anos anteriores. A criação de cursos de pós-graduação, o que segundo ele, evidenciava sua insipiência enquanto área de conhecimento. O autor justifica que parcela da área tinha dificuldades em aceitar novas visões de Educação Física, principalmente as que estavam sendo defendidas a partir da volta de mestres e doutores que haviam realizado estudos fora do país principalmente na Fisiologia do Exercício e na Biomecânica.

Segundo Tani (1996), com o receio de parcela da área em enfrentar essas novas visões, ocorria apenas a tentativa de mudar o nome¹⁸ da disciplina sem mudar seu conteúdo, ou então, no aumento das disciplinas pela simples divisão de conteúdos sem a reflexão acerca do que estava chegando ao país como conhecimento científico. Considerava-se que a ciência estava colocada como vilã sendo descaracterizada e descontextualizada, para Tani (1996).

Tani (1996) cita as oportunidades profissionais nas áreas extraescolares, em academias, alerta que a universidade deveria antecipar-se a estas oportunidades e não, ir a reboque, de acordo com o mercado de trabalho. Afirma que a mídia vinha promovendo a valorização das atividades físicas mais fortemente que as universidades e que isto deveria se modificar. Acredita ser importante definir-se uma identidade à Educação Física, assim como delinear-se linhas de pesquisas e a disseminação desses conhecimentos por meio dos cursos de Educação Física.

A preparação de professores para atuarem no ensino formal, entendida como a sua função precipita e específica, foi preocupação central da Educação Física durante longo tempo. Os cursos de preparação profissional caracterizavam-se, basicamente, por uma estrutura curricular composta de três grupos de disciplinas: (a) disciplinas academicamente orientadas, que ofereciam os conhecimentos teóricos provenientes das chamadas ciências mães; (b) disciplinas orientadas às atividades, que eram centradas em jogo, esporte, dança, ginástica e recreação; e (c) disciplinas de orientação pedagógica, que

¹⁸De acordo com Tani, (1996), alguns autores, como exemplo Wade & Baker, 1990, defendiam a mudança de nomenclatura da Educação Física, propondo separar os aspectos disciplinares e acadêmicos dos práticos numa tentativa de obter respeitabilidade acadêmica, uma maneira de os acadêmicos evitarem o estigma de serem vistos como professores práticos e como esforço, segundo o autor, legítimo de defender a área.

discutiam aspectos relacionados com o ensino no sentido amplo (TANI, 1996, p. 15).

Para o autor, o que ocorria naquele momento era a ausência de um corpo de estudo acadêmico e científico próprio da área, pois essa apoiava-se em conhecimentos das áreas mães, o que segundo Tani (1996) era um equívoco. Para este, a Educação Física era esvaziada de conteúdo e não justificava sua presença no ensino superior para a formação profissional. O autor sugere uma estruturação acadêmica, propõe a adoção do termo Cinesiologia, em substituição à Educação Física, que poderia ser definida como uma área que estuda o movimento humano, tendo como foco de estudo os movimentos genéricos, não se estabelecendo o foco do estudo como uma camisa de força, mas como forma de organizar sua produção de conhecimento. Para ele a Cinesiologia é uma área de conhecimento e teria uma característica transdisciplinar.

Ainda sobre a Cinesiologia, para Tani (1996), as pesquisas seriam de natureza básica e sem a preocupação com soluções de problemas práticos. Os conhecimentos produzidos poderiam ser aplicados à Educação Física, como também à Fisioterapia e Terapia Ocupacional, citadas como exemplos. Todas estas ficariam sob o teto da Cinesiologia. Tani com sua proposta, diferencia a área acadêmica (Cinesiologia) da Profissionalizante (Educação Física). Adentra na questão profissional brevemente. Por fim, Tani (1996) propõe uma estrutura aplicada às universidades, que diferencia a área acadêmica da profissional: Sob o teto: Faculdade de Cinesiologia, Educação Física e Esporte, existiriam 3 Departamentos.

1. Departamento de Cinesiologia (Biodinâmica do Movimento Humano, Comportamento Motor Humano e Estudos Socioculturais do Movimento Humano);
2. Departamento de Educação Física (Pedagogia do Movimento Humano, Adaptação do Movimento Humano);
3. Departamento de Esporte: (Treinamento Esportivo, Administração Esportiva) (TANI, 1996, p. 17).

Enquanto Bracht (1992, 1999) desenvolveu seus argumentos em defesa da ação pedagógica e docente para a caracterização da Educação Física e Tani (1996) propunha um modelo de estrutura para as universidades e a defesa do

teto científico à área, Betti (1996) faz alguns contrapontos. Betti relata que, após as discussões de 1980, formaram-se duas grandes matrizes, uma que via a Educação Física como área de conhecimento científico, outra, como prática pedagógica. Cita logo a seguir exemplificações destes discursos: de um lado a Educação Física como disciplina acadêmica, como Ciência da Motricidade Humana e da Ação Motriz, de outro, a matriz pedagógica de base marxista, após uma tendência humanista ou escolanovista, segundo o autor, que desenvolve um debate com Tani e Bracht, quanto à Educação Física ser ou não uma ciência, apresentados a seguir.

Betti (1996) inicia sua reflexão com a justificativa de que a fragmentação da Educação Física, a partir dos discursos de cientificação da área, do distanciamento do conhecimento científico ao da prática profissional ocasiona a perda de seu objeto. Assim, argumentou:

“Hoje em dia, ninguém mais faz aula de Educação Física, mas de aeróbica. hidroginástica, musculação, esporte, dança. A terminologia Educação Física só subsiste na Escola, mas já é quase sinônimo de Esporte” (BETTI, 1996, p. 75).

Segundo Betti, a partir destes fenômenos e da tentativa de cientificação da área, ocorre um equívoco porque nesta visão o conhecimento vem da ciência para a prática profissional apenas e não ocorre o inverso.

Após ponderar com as proposições de Tani (1996), e o considerar contraditório, Betti (1996) conclui que a Educação Física deve elaborar suas metodologias com adaptações emprestadas por ciências mães.

Por isso entendo que, se fosse ser possível à Educação Física ser uma ciência, ela seria uma ciência aplicada, e jamais básica. Uma possível Cinesiologia não possuiria metodologia de pesquisa própria, e nem um objeto “natural”. O seu objeto não poderia ser o movimento humano, simplesmente, pois dele a Física, a Psicologia, a Sociologia, etc, podem perfeitamente dar conta, prescindindo da Educação Física. A proposição de um objeto assim tão abstrato, faz com que se perca a concretude das práticas corporais de nossa cultura. Não existe o movimento humano abstratamente considerado, mas seres humanos que se movimentam concreta e intencionalmente; que correm, saltam, jogam, dançam, nadam, num contexto social e institucional (BETTI, 1996, p. 78).

Betti (1996) argumenta que embora a Educação Física possa constituir-se enquanto área de conhecimento academicamente reconhecida, ou obter sua função sócio-política a partir da construção de seu objeto e de sua característica interdisciplinar, esse caminho não deve ser trilhado como foi em outras áreas. Considera o modelo proposto por Tani (1996) de grande importância para o meio, em alguns aspectos particulares, para esse processo. De outro lado Betti (1996) pondera que, com medo de perderem a Educação Física, os proponentes e defensores da matriz pedagógica a resguardam apenas dentro da escola, embora afirmem simpatizar com as críticas feitas acerca da excessiva biologização da área. Para Betti (1996), ao hostilizarem a academia, a antagonizarem-se com o esporte, igualmente a perdem.

Betti (1996) debate com Bracht (1992) também. Questiona a Bracht por que é preciso escolher-se a prática pedagógica, primeiramente ao conhecimento científico, já que, segundo Betti (1996), Bracht (1992) reconhece a interrelação entre as duas instâncias. Betti (1996) convida a pensar-se no que se entende por prática em Educação Física: “para mim, o problema mais importante está aí, e não ter que optar a priori por uma concepção de ciência, pelas Ciências Humanas ou Ciências Naturais” (BETTI, 1996, p. 84).

Ao propor o distanciamento desta dicotomia, o autor, em busca de uma proposição, questiona a necessidade de separar a Educação Física em Ciência ou Pedagogia, disciplina acadêmica ou profissão. Após, propõe pensar nas interrelações possíveis, respeitando as peculiaridades e os limites de cada polo. Sugere que os conhecimentos produzidos na Educação Física, venham de sua prática cotidiana, independentemente de escola ou academias.

Betti (1996) propõe que a prática pedagógica poderia ser pensada para outras práticas corporais fora da escola, assim como convida para a reflexão de que há outros conhecimentos envolvidos no trabalho nas academias¹⁹, que não são apenas os fisiológicos. Para o autor a prática profissional, seja em academias ou escolas, envolve várias subáreas que se entrelaçam, propondo assim, uma Teoria da Educação Física.

Estou me referindo a uma teoria científica da Educação Física, que sistematiza e critica conhecimentos científicos e filosóficos,

¹⁹ O autor refere-se a academias de ginástica.

recebe e envia demandas à prática e às Ciências/Filosofia. A Teoria da Educação Física é concebida como um campo dinâmica de pesquisa e reflexão (BETTI, 1996, p. 113-114).

Para Betti, só a filosofia pode ser capaz de fazer essa interação, pois a pesquisa é um campo dinâmico que deve superar dicotomias e mover-se conforme a necessidade do pesquisador e por isso propõe a união da pesquisa com a prática profissional. A busca de melhorias qualitativas para as práticas corporais poderia ser um ponto de convergência e cita o exemplo do esporte escolar (mediação e inclusão). Os conhecimentos que interessam à área devem ser refletidos internamente e a partir da pesquisa prática.

Foucault (2008) ao problematizar, propunha a realização do uso da história do passado, mesmo que recente, para poder pensar o presente. Partia do pressuposto de que tudo era contingência, não procurava fazer constatações ou encontrar um *a priori*, o único *a priori* para o autor era o histórico. E isto não significava a condição de validade, mas condição de realidade para os enunciados.

[...] não se trata de encontrar o que poderia se tornar legítima uma assertiva, mas isolar as condições de emergência dos enunciados, a lei de sua coexistência com outros, a forma específica de seu modo de ser, os princípios segundo os quais subsistem, se transformam e desaparecem. *A priori*, não de verdades que poderiam nunca ser ditas, nem realmente apresentadas à experiência, mas de uma história determinada, já que é a das coisas efetivamente ditas (FOUCAULT, 2008, p. 155).

O debate apresentado evidencia a disputa por aquilo que os autores entendiam ser o papel da área, mais especificamente em defesas de perspectivas teóricas e epistemológicas. Esse debate era apresentado à experiência dos atores da Educação Física, em coexistência com outras leis, outros ditos, que possibilitavam que aqueles discursos fossem ditos naquele momento, daquela forma, e não de outra. No embate discursivo de legitimar-se a Educação Física apenas sob o teto científico, ou a defesa da manutenção do viés pedagógico como materialidade para a profissão, com a intenção do “isto”, ou “aquilo”, colocava-se em movimento o discurso de bipartição do profissional, que já era defendido por aqueles que desejavam a regulamentação da profissão e a separação nas formações, apresentados na próxima seção.

3.2 A constituição da regulamentação da profissão de Educação física como um discurso de criação de um “novo” Profissional

Nesta seção far-se-á a trajetória de como se constituiu a regulamentação da profissão, como uma efetivação do discurso de criação de um novo sujeito da Educação Física.

De acordo com a página *online* do CONFEF (2018), em 1946 foi fundada a Federação Brasileira das Associações dos Professores de Educação Física (FBAPEF). De acordo com Sofiste (2007), essas associações chegaram a ter 20.000 sócios até o ano de 2003, distribuídos na maior parte dos estados brasileiros. Ali já se iniciava o debate em busca de um consenso acerca da necessidade da criação de um conselho para a área, como já ocorria com outras profissões já regulamentadas.

A FBAPEF, que estava desativada, é resgatada quando durante o II Congresso de Esporte Para todos – EPT, na cidade de Belo Horizonte, em julho de 1984, é realizada a Assembléia Geral da FBAPEF e eleita a diretoria para reiniciar a gestão da entidade. Nesta ocasião dentre alguns pontos, é discutida a questão da regulamentação da profissão e deliberado que a entidade deve envidar todos os esforços nesse sentido. O Prof. Dr. Inezil Penna Marinho informa sobre a impossibilidade de se criar Ordem ou Conselhos de professor de Educação Física, em razão de ser esta, substantiva da função de Professor (CONFEF, 2018).

Com isso Marinho²⁰ (1985) propôs a troca da designação da profissão de “Professor de Educação Física” para “Profissional da Educação Física”. Para Marinho, ao escrever os prolegômenos da temática, o professor de Educação Física carregava um pesado fardo: sua própria denominação, socialmente pejorativa e estigmatizada. Era preciso, segundo este, encontrar uma denominação mais adequada com o conteúdo científico. Uma definição mais erudita e respeitosa que realmente dignificasse esse profissional, segundo o autor. O discurso de Marinho coadunava-se ao que era defendido por Tani (1996), dentre outros, quanto ao fato de que a disciplina apenas justificar-se-ia pelo conhecimento produzido através da ciência.

²⁰ Inezil Penna Marinho, graduado em Educação Física, foi um dos responsáveis pela proposição da regulamentação da profissão de Educação Física e um dos primeiros conselheiros do CONFEF após a homologação da Lei 9.696/98.

Conforme Finoqueto (2012), em 1984 foi apresentado então o primeiro projeto de Lei 4559/84 pelo Deputado Federal Darcy Pozza, que dispunha a respeito dos conselhos federais e regionais em Educação Física, sendo vetado em 1989, pelo então Presidente José Sarney, causando o fechamento das associações dos professores de Educação Física.

Em 1994, a área retomou o movimento com um discurso cada vez mais forte de assegurar a atuação em Educação Física apenas para os graduados na profissão – uma justificativa utilizada para defender os ideais de regulamentação da profissão – pois muitos exerciam a Educação Física sem a devida graduação.

Assim, em 1995, foi criado o Movimento Nacional pela Regulamentação do Profissional de Educação Física, obtendo-se a participação e o apoio dos mais diversos âmbitos políticos, sociais e da própria área, entre eles Steinhilber²¹. Então, com o projeto de Lei 330/95 do Deputado Eduardo Mascarenhas, segundo Lucena (2002), e com o apoio deste movimento:

É quando no 8º Congresso Brasileiro de Educação Física, realizado em Brasília, DF, numa plenária bastante esvaziada, deliberou-se pela deflagração do “Processo de Regulamentação Já!” e em meados do primeiro semestre de 1995, fomos surpreendidos com a notícia da tramitação no Congresso Nacional, do PL 330/95, de autoria do Deputado Eduardo Mascarenhas (PSDB). Tal projeto tem sua origem em uma articulação desenvolvida pela APEF/RJ, na pessoa de seu Presidente, Professor Jorge Steinhilber (LUCENA, 2002, p. 76).

Em 1996 Steinhilber publicou a obra “Profissional de Educação Física... existe?”. O autor afirma ser incoerente denominar-se professor a todo egresso das escolas de Educação Física. A obra significava uma estratégia para a discussão de possibilidade da regulamentação. Dois eram seus motes: a separação da docência do profissional e a reserva dos espaços de trabalho como mercado, visto que naquele momento o ramo das atividades físicas crescia substancialmente no país e no restante do mundo.

No livro, Steinhilber (1996) justifica acerca da necessidade de regulamentação da profissão, como única maneira de assegurar à Educação Física, não apenas seus espaços de trabalho, mas também a própria existência

²¹ Jorge Steinhilber é graduado em Educação Física e um dos responsáveis pela regulamentação da profissão de Educação Física. É diretor do CONFEF de 1998 até os dias atuais.

da área. Quando Foucault discute o poder e o discurso afirma que o que interessa à análise é o que o poder coloca em jogo e em movimento. Ao questionar se o profissional existia antes da regulamentação, o autor colocava em movimento o discurso de que o professor de Educação Física não era um profissional. Ao mesmo tempo, colocava em jogo a não existência do profissional por aqueles que trabalhavam no campo extra escolar, por não serem nomeados de forma diferente como eram todos, naquela época: professores de Educação Física. Igualmente colocava em jogo o discurso da docência como uma área menor.

Steinhilber (1996) defende que regulamentar a profissão significaria resolver a problemática, de sua própria denominação como área: Educação Física. Ainda, que era preciso modificar a denominação ampla de professor, pois, “dada à impossibilidade de regulamentar uma subprofissão” (STEINHILBER, 1996, p. 79). Buscava uma alternativa para a questão, utilizando-se da metáfora de “piada metafísica” o fato de o profissional de Educação Física atuar, mas não existir. Produziam-se, deste modo, enunciados de que para existir, esse profissional precisava ser nomeado e que a docência era uma subprofissão.

O enunciado não é a projeção direta, sobre o plano da linguagem, de uma situação determinada ou de um conjunto de representações. Não é simplesmente a utilização, por um sujeito falante, de um certo número de elementos e de regras linguísticas. De início, desde sua raiz, ele se delineia em um campo enunciativo onde tem lugar e status, que lhe apresenta relações possíveis com o passado e que lhe abre um futuro (FOUCAULT, 2008, p.112).

Como proposta, Steinhilber (1996) sugere a denominação de atividade física como ampla designação de todo o movimento compreendido pelo meio: a motricidade humana enquanto campo científico e a denominação de profissional de Educação Física. Dentro deste profissional estariam o professor e outro profissional: o Bacharel.

Portanto, para “tornar” um professor de Educação Física um profissional, seria necessário regulamentá-lo, tirar-lhe a marca docente como principal característica, produzindo-se sua diferença: o Bacharel. Segundo Foucault, uma das formas de objetivação do sujeito é realizada sobre o sujeito que produz e

que trabalha, designando-os em categorias necessárias ao conhecimento dos outros e do próprio sujeito, dividindo-o em si mesmo e posicionando-o.

Quanto aos espaços de atuação, Steinhilber (1996) argumenta que o ramo das atividades físicas era um espaço vazio e quem deveria ocupá-lo seria a Educação Física, prometendo o impedimento da atuação de leigos e ex-atletas na área. O livro é introduzido pelas reflexões de Lamartine da Costa acerca da crise do emprego, segundo Lamartine, dirigindo-se ao “educador físico”, com a justificativa de que o educador físico tinha diante de si um mercado promissor do ramo das atividades físicas. Tubino²² também colaborou na obra, Dantas²³, igualmente, referindo-se ao “educador físico”, associando-o à “indústria do movimento”. Naquele período, a “indústria” do movimento a partir do aumento de academias e instituições esportivas crescia no país, além de muitas instituições privadas e públicas já ofertarem cursos de Bacharelado.

A partir de então, segundo Finoqueto (2012), as discussões foram tomando espaço, principalmente em relação a necessidade de um documento jurídico que garantisse o fim de leigos e de ex-atletas como membros atuantes na profissão. E esse documento deveria ser a lei de regulamentação, de acordo com os defensores deste movimento. Ao mesmo tempo, conforme Finoqueto (2012) e Sofiste (2007), os congressos da área eram movimentados pela temática da regulamentação da profissão, incentivados pelos atores já citados ao longo desta seção.

Assim, em 1º de setembro de 1998 foi sancionada a Lei 9.696/98, dispondo da profissão da Educação Física e a criação dos respectivos conselhos: Federal e Regionais (CONFEF/CREF's). Como diretor do CONFEF desde então até os dias atuais está Jorge Steinhilber.

A regulamentação da profissão não foi um processo linear e sem entraves e resistências, ao contrário, foi e ainda é fonte de embates. Havia, segundo Taffarel (2012), um movimento de professores favoráveis à regulamentação, mas também, movimentos de resistência, como por exemplo: a Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ENEFF) e professores de

²² Manoel Gomes Tubino, graduado em Educação Física foi uma importante expressão no meio acadêmico da área.

²³ Stélio Dantas é graduado em Educação Física e uma importante expressão no meio acadêmico da área.

Educação Física como: Lino Castellani, Hajime Nozaki e Celi Taffarel, dentre outros, que travaram resistência à regulamentação com o entendimento de que o movimento, em sua defesa, representava apenas interesses de reserva de mercado.

De acordo com Lucena (2002), após a regulamentação, iniciou-se um movimento de resistência às filiações ao Conselho criado a partir da nova lei de regulamentação.

Em virtude, destes então posicionamentos, e com a profissão regulamentada, no XX ENEEF, realizado em Recife o MEEF juntamente com diversas categorias de estudantes, professores e entidades organizadas (CBCE – Secretaria de PE, Sindicatos, etc.) ali presentes, posiciona-se contrário não mais ao PL e sim a lei 9696/988, deflagrando o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCRPEF), começa assim nossa campanha de esclarecimento sobre o CONFEEF, levando discussões as diversas escolas e da “não às inscrições no CONFEEF” (LUCENA, 2002, p. 79).

Existia no período pré-regulamentação e atualmente um processo de resistência e de produção de outros discursos. Esses discursos demarcam as contracondutas, as outras formas de dizer a Educação Física e a inversão da direção do poder. Foucault (2008a) em “Segurança, Território, População”, ao tentar pesquisar alguns pontos de resistência a partir do pensamento acerca do poder pastoral, fala das contracondutas: são os movimentos que objetivam outras formas de conduta ou de ser conduzido, não por um tipo único de poder ou por um pastor específico. Essas contracondutas materializam-se nos movimentos estudantis, nas resistências às filiações ao CONFEEF, conforme já explanado, e em uma série de movimentos contados ao longo da tese.

Conforme Lucena (2002), ao contar a história da regulamentação, a ENEEF, a maior instância deliberativa de estudantes da área, em 1984 posicionou-se contrariamente ao Movimento pela Regulamentação e, a partir de então, passou a discutir o tema em diversos fóruns estudantis.

Quanto à ENEEF, ela existe até os dias atuais, assim como o MNCREF, que atualmente vem promovendo um movimento de retorno à luta contra a regulamentação da profissão. Hajimi Nozaki e Celi Taffarel, realizaram um debate, disponibilizado pelas redes sociais do MNCREF, em que

disponibilizaram um boletim do movimento: “Regulamentação da profissão e o papel do CONFEF”. Esse movimento resulta de uma Ação de Inconstitucionalidade (ADI 3428)²⁴, proposta pelo procurador Cláudio Fonteles, acerca da Lei 9.696/98 (RPEF). Em 2020 uma ação de Inconstitucionalidade, proposta desde 2005, foi movimentada, podendo acarretar o fim dos Conselhos, ou ainda na reescrita da Lei 9.696/98 (RPEF).

Segundo o propositor houve inconstitucionalidade na Lei 9.696/98 (RPEF) porque ela deriva de proposta parlamentar, mas deveria ser proposta somente pelo presidente da República, de acordo com a legislação brasileira. Os artigos considerados inconstitucionais são os que criam os Conselhos CONFEF e CREF's. A ação foi julgada procedente em abril de 2020, após o Ministro do Supremo Gilmar Mendes pedir vistas ao processo, o qual até o momento desta escrita aguarda apreciação. A partir de então, há a possibilidade da escrita de uma nova lei pelo presidente da República, ou o fim dos conselhos profissionais, de acordo com as decisões a serem tomadas pelo STF durante o processo de apreciação ainda em andamento.

Com isso o CONFEF procurou o presidente da república para a proposição de uma nova lei via gabinete presidencial no mês de maio de 2020. Após, enviou um comunicado a todos os profissionais credenciados, com o vídeo do encontro. Em setembro de 2020 o CREF1 entregou o Discobulo de Míron (símbolo da Educação Física) ao presidente Jair Bolsonaro, com seu nome gravado.

A entrega simbolizou a reunião para a discussão da Re-Regulamentação da Educação Física, conforme a informação do Conselho. Nas páginas das redes sociais do CONFEF, é possível verificar a apreensão de parte dos profissionais com a possibilidade do fim do Conselho, e de outro, a tentativa de luta contra o sistema CONFEF/CREF, por outros.

Ainda no ano de 2020, o CONFEF disponibilizou em sua página um documento sob o título: “A Lei 9.696/98 e a ADI 3428/2005”. Nele consta a narrativa de todo o processo da ADI, desde 2005, até os dias atuais quanto às atitudes e embates do Conselho contra a ação. Dentre elas o documento cita

²⁴ A Ação Direta de Inconstitucionalidade é ação que objetiva declarar que uma lei, ou parte dela, é inconstitucional.

que a Dr.^a Cármen Lúcia Antunes Rocha, agora Ministra do Supremo Tribunal Federal (STF), era a advogada que escreveu a defesa do CONFEF em 2005 e atualmente há um novo advogado no caso.

Após o desenvolvimento das análises de como a regulamentação da profissão ocorreu, discutir-se-á a separação na formação de Educação Física em Bacharelado e Licenciatura, ao longo de todo o país, a partir de 2004.

3.3 Separação nas formações: condição, efeito, ou continuidade discursiva?

Ainda que a separação na formação da Educação Física tenha ocorrido alguns anos mais tarde à regulamentação, as aspirações e debates ocorreram paralelamente. Os discursos para a efetivação de uma precisavam da efetivação da outra. A separação nas formações apresenta-se como uma continuidade e condição discursiva, que apenas por uma questão de tempo, ocorreu após 1998. A separação nas formações significou a continuidade de um processo de subjetivação da Educação Física para a criação de um novo sujeito bipartido: o profissional e o professor. Denomina-se esses dois momentos, mas que se interrelacionam, como processos de subjetivação da profissão de Educação Física para a criação de um suposto novo profissional. A Lei 9.696/98 (RPEF) faz parte de uma das tecnologias de poder que subjetivam os sujeitos e criam-lhe posições identitárias, que significa o marco legal para o processo.

O motivo do veto ao primeiro projeto de Lei 4559/84, acerca da tentativa de regulamentação, deu-se porque a Educação Física estava associada à atuação docente, o que impossibilitava sua regulamentação. A partir da Resolução n. 3/87, que fixava o mínimo de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena), surgiu a primeira menção à formação de Bacharel. Segundo Finoqueto (2012), essa resolução culminou em debates realizados entre 1978 até 1986. Para a autora a resolução apontava um currículo de cunho técnico superior ao humanístico, além de preconizar fortemente o esporte de alto rendimento.

Após a regulamentação, em 2002 o MEC, por meio de Éfrem Maranhão²⁵, debatia as (DCN's) através do Parecer 138/2002. O parecer significava um forte empenho para a separação na formação e na criação dos cursos apartados de Bacharelado e Licenciatura. Segundo Finoqueto (2012), Éfrem propôs um debate na área para obter o maior número de representatividade, embora o CONFEF gerenciasse o movimento fortemente. Ainda com a autora, após o debate, o CBCE organizou um fórum para a continuidade das discussões, o que foi ignorado, culminando na homologação do parecer. Todo este movimento é contado a seguir.

Em dezembro de 2003, um conjunto de entidades reuniu-se para elaborar a “Proposta Alternativa ao Parecer 138 CNE/CES²⁶” em substituição ao Parecer 138/2002²⁷, recentemente homologado. Sua versão foi debatida em uma audiência pública do CNE, retificada pelo Professor Helder Resende²⁸, a partir das manifestações das indicações acordadas entre os vários representantes das entidades presentes.

Dentre eles, os representantes²⁹ do CNE, MEC, Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física do Brasil (CONDIESEF-BR), Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), Comissão de especialistas em Educação Física (COESP) e CONFEF estavam presentes. De acordo com o documento de proposta alternativa:

Diferentes grupos de dirigentes e de especialistas vinculados à formação acadêmico profissional em Educação Física reagiram criticamente ao teor do Parecer CNE/CES nº 138/2002, enviando mensagens de protesto ao MEC e ao CNE. Cerca de 90 Diretores, Representantes e Especialistas reunidos no II Fórum Nacional de Instituições de Ensino Superior em Educação Física, promovido pelo CONFEF e CREF-RJ, redigiram e também encaminharam um documento ao MEC e ao CNE pedindo a não publicação da Resolução decorrente do Parecer em questão (BRASIL, 2003, p. 6).

²⁵ Éfrem Maranhão, graduado em Medicina, foi Conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE).

²⁶ Esta proposta foi enviada ao MEC. O órgão, na redação das novas diretrizes de 2004, cita o clamor da área, declara-se ciente das manifestações contidas nela, mas não a acata na íntegra.

²⁷ Conforme Ventura e Anes (2020) o Parecer 138 CNE/CES tinha as “impressões digitais” do CONFEF.

²⁸ Helder Guerra de Resende, graduado em Educação Física é presidente da Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física do Ministério da Educação (SESu),

²⁹ A Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ENEFE) não aderiu ao acordo

Dentre os principais problemas apontados, elencados pelos proponentes, estavam: redação pouco criteriosa, com trechos repetitivos, ênfase na vinculação da formação acadêmico-profissional à área da saúde, descuidando-se do caráter multidisciplinar. E, ainda, a contradição à intenção de conferir autonomia as IES, visto que definia *a priori* uma matriz epistemológica. Para muitos integrantes da área a proposta alternativa significava um pedido de modificação do parecer vigente em 2002 (Parecer 138/02), visto que seus proponentes declaravam que a área da Educação Física não tinha sido ouvida. Entre as petições de reescrita, havia o manifesto para substituir o termo “Bacharelado” por “Graduação”, e “Bacharel” por “Graduado”, pois já existiam alguns cursos que formavam Bacharéis a partir da Resolução n. 3/87, conforme já citado. Essa substituição de termos não era um consenso na área, inclusive pelos integrantes do CBCE, conforme declarado por Lino Castellani Filho (FINOQUETO, 2012).

O documento propunha também o resgate da versão acordada no Fórum de São Lourenço³⁰ sobre a estrutura dos campos de formação (ampliada e específica) com o escopo de garantir a formação ampliada, visto que a separação nas formações já se avizinhava.

Então o CNE, após ter nomeado uma nova COESP, reelaborou novas Diretrizes Curriculares, a partir dos pedidos constantes na proposta alternativa que resultou na Resolução CNE/CES nº 7 de 31 de março de 2004 (DCN). A nova resolução não considerou a íntegra das sugestões, apresentando-se com uma redação confusa que alternava o uso das denominações Graduado, Licenciado e Bacharelado, tornando-se ambígua. Para Finoqueto (2012), esta redação confusa culminou na separação curricular em todo o país, visto que sua redação proporcionou a interpretação de uma obrigatória separação curricular.

³⁰ O Fórum de São Lourenço (MG) representou o marco de conciliação no sentido da definição das Diretrizes Curriculares da área. Neste Fórum foi criado o Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física do Brasil (CONDIESEF-BR), que após debater e apresentar sugestões à proposta substitutiva que estava sendo trabalhada pela COESP-EF endossou o documento. Uma última reunião foi realizada em Belo Horizonte (dias 10 e 11/11) envolvendo os integrantes da COESP-EF, dirigentes do CONDIESEF-BR e especialistas dos diferentes campos de intervenção acadêmico-profissional em Educação Física, que contribuíram na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (BRASIL, 2003, p. 7).

Na referida resolução, Resolução CNE/CES nº 7 de 31 de março de 2004 (DCN), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física em seu Art.1º diz:

A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2004, p. 1).

Logo a seguir, o documento alterna sua redação entre os termos graduado e professor com Licenciatura Plena, o que de acordo com Finoqueto (2012) causa confusão no meio que compreende ser necessária a separação na formação.

§ 1º – O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (BRASIL, 2004, p.2).

§ 2º – O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução (BRASIL, 2004, p.2).

Para Finoqueto (2012), a redação da resolução foi o golpe final para o entendimento de que a separação nas formações era necessária em todas as graduações do país.

A leitura que foi feita, em geral, das DCN de Educação Física não se diferencia na maioria das Instituições de Ensino Superior, pois se passou a entender que o graduado era para formação de Bacharel, uma vez que o termo Licenciado mantinha sua obviedade (FINOQUETO, 2012, p. 130).

Então, a partir das Reformas das Licenciaturas³¹, que modificava as formações quanto a cargas horárias, realizações de estágios, em especial pela CNE/CP n.01 e 02 de 2002, somados aos acontecimentos citados nesta seção, é definida a reforma curricular na Educação Física, separando-se em Licenciatura e Bacharelado em todo o país.

Com isso, as universidades iniciaram os processos de reescritas de seus PPP's para a realização das adequações necessárias. Muitas IES tentaram oferecer a formação ampla em Educação Física. Os processos de criação dos cursos de Bacharelado não significaram um consenso no meio. Assim, algumas IES elaboraram PPP's para oferecer uma compreensão de formação ampla, por meio dos Cursos de Licenciatura.

Um desses exemplos é a FURG (2019), que através da Deliberação 98/2018 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração, justificando as atribuições garantidas pelo regimento da universidade, garante o exercício pleno a seus egressos. As normativas utilizadas para o apostilamento foram a Lei nº 9.394/96, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002(DCN) e a Resolução CNE/CES Nº 7, de 31 de março de 2004(DCN). Segundo essas legislações, a carga horária mínima para a graduação em Licenciatura era de 2.800 horas, enquanto a de Bacharelado 4.200 horas. As IES, portanto, oferecem o curso de Licenciatura com carga horária de 4.200 horas, e por meio de seus PPP's elaboraram uma grade curricular ampla, para que fosse possível o apostilamento. As IES encontraram brechas nas normativas e exerceram suas resistências para o oferecimento da formação, de compreensão ampla, por dentro dos cursos denominados Licenciatura.

Como mais uma ilustração, em 2018, a URCA (2018) também, a partir de seu PPP e por deliberação da própria universidade, concedeu o apostilamento aos seus egressos. As normativas utilizadas foram as mesmas da FURG, somadas às resoluções do Parecer nº 0776/2018 do Conselho Estadual de Educação do Ceará (Sala das Sessões da Câmara de Educação Superior e Profissional do Conselho Estadual de Educação, em Fortaleza, 19 de setembro

³¹ Ocorria em todo o país, em diversos cursos de Licenciatura, reformas curriculares e também a criação de cursos de Bacharelado.

de 2018). Este parecer 0776/2018 foi motivado pelo pedido de outra universidade que igualmente pleiteou o apostilamento: Universidade Estadual Vale do Acaraú (Uva).

Se em 2004 houve o entendimento, com a Resolução CNE/CES Nº 7, de 31 de março de 2004 (DCN), de que a separação da formação era uma necessidade, em 2018 essa mesma resolução foi utilizada como argumentação para os apostilamentos³².

Ao longo do que foi explanado neste capítulo observa-se os jogos de poder e as tecnologias utilizadas para a efetivação da regulamentação da profissão e para a separação nas formações. Este processo não foi linear ou consensual, ao contrário, foi permeado por disputas políticas e por resistências. As resistências exemplificadas nos apostilamentos significam produções de contracondutas, assim como as apresentadas na seção anterior, em relação à regulamentação. São condutas que se insurgem, contrárias a um poder, que invertem a direção deste mesmo poder. Conforme Foucault (2008a), as contracondutas “São movimentos que também procuram, eventualmente em todo caso, escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir” (p. 257). Esses movimentos são maneiras que os sujeitos procuram para se conduzir não deste jeito com este poder, mas de uma outra forma, segundo Foucault, sob outros discursos.

Conforme BALL (1993), as reformas educacionais significam mecanismos para determinar papeis e subjetividades aos professores e outros entes das instituições. Neste mesmo sentido, outros autores se posicionam. As reformas nas licenciaturas vêm constituindo subjetividades “indicadoras das formas de profissionalidade almejadas por cada curso e instituição” (Garcia; Osório; Fonseca, 2020, p. 10).

Portanto, se em certos aspectos a reforma curricular significou processos de subjetivação indicadores de profissionalidades desejadas, principalmente motivados pelo CONFEF, de outro, houve a produção de contracondutas por aqueles que almejavam outras formas de profissionalidade. Esses movimentos constituem-se nos jogos de poder que vêm permeando a Educação Física. São

³² Os apostilamentos foram autorizados antes da homologação da última Resolução NE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018.

estratégias para a criação de um pretenso novo profissional, apartado da docência, que teve início anteriormente à regulamentação, fortemente debatido no âmbito das discussões acerca da área ser ou não uma ciência, e materializou-se com a homologação da Lei 9.696/98 (RPEF) e teve, na separação nas formações ao longo do país, sua continuidade discursiva.

No capítulo seguinte serão apresentados os discursos que foram produzidos, após o que foi relatado aqui, considerados como efeitos da regulamentação da profissão, principalmente nos reflexos da Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004 (DCN), a partir de sua redação ambígua, para o meio e a redação da Lei 9.696/98 (RPEF).

CAPÍTULO IV - A regulamentação da profissão de Educação Física e os efeitos de subjetivação: âmbito institucional

Neste capítulo contextualizam-se os discursos das instituições normativas, fiscalizadoras e decisórias: MEC, CONFEF e sistema jurisdicional acerca da profissão de Educação Física. A escolha desta materialidade discursiva, deu-se pelo fato de que a partir da Lei 9.696/98 (RPEF) e das normativas do MEC/CNE, especialmente, o Parecer CNE/CES 138 de 2002 e a Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004 (DCN), acirraram-se os processos de subjetivação e as disputas entre MEC e CONFEF acerca da profissão de Educação Física. Tais disputas repercutiram nas IES e em seus egressos. Esse conjunto discursivo produz efeitos de subjetivação profissional. Propõe-se aqui analisar esses documentos e as técnicas de um poder governamentalizado, a fim de desconfiar das promessas e dos discursos que constituíram a regulamentação da profissão e a separação nas formações e seus efeitos, trazendo-se o conceito de governamentalidade como ferramenta de análise.

A materialidade discursiva está dividida em fontes documentais: Lei de regulamentação 9.696/98. Diretrizes e resoluções quanto à Educação Física, após a regulamentação – MEC/CNE. Resoluções do CONFEF. Ainda, as decisões judiciais dos Tribunais Regionais, STJ e STF em relação aos embates produzidos entre MEC, CONFEF, IES e profissionais, em virtude do que seus documentos e ações produziram como efeitos.

O poder institucional é um poder polimorfo que se apresenta em diversificados aspectos e estratégias para exercer o poder, visto não como ponto de partida do poder, mas como um dos integrantes nas relações do poder, a partir do conceito de governamentalidade.

Aí estão, se quiserem, algumas considerações sobre a instauração desse fenômeno, a meu ver importante, da governamentalidade. Procurarei agora lhes mostrar como essa governamentalidade nasceu, [em primeiro lugar] a partir de um modelo arcaico, o da pastoral cristã; em segundo lugar, apoiando-se num modelo, ou antes, numa técnica diplomático-militar; e, enfim, em terceiro lugar, como essa governamentalidade só pôde adquirir as dimensões que tem graças a uma série de instrumentos bem particulares, cuja

formação é contemporânea precisamente da arte de governar e que chamamos, no antigo sentido do termo, o sentido dos séculos XVII e XVIII, de “polícia”. A pastoral, a nova técnica diplomático-militar e, enfim, a polícia – creio que foram esses os três grandes pontos de apoio a partir dos quais pode se produzir esse fenômeno fundamental na história do Ocidente, a governamentalização do Estado (FOUCAULT, 2008a, p. 146).

A governamentalidade, para Foucault (2008a), é uma das formas de exercer o governo com dispositivos de segurança e instrumentos técnicos endereçados à população. As normativas educacionais, as leis e as decisões jurídicas materializam-se nestes dispositivos de segurança endereçados à área de Educação Física, como uma razão de Estado em um poder governamental, considerada uma “arte” a partir de certas regras. Esta arte relaciona-se com a condição de observar quem é governado. Com isso o autor propõe “substituir o ponto de vista interno da função pelo ponto de vista externo das estratégias e táticas” (p. 158). Quanto ao Estado, para o autor, “Mas o Estado nada mais é do que uma peripécia do governo, e não o governo que é um instrumento do Estado” (FOUCAULT, 2008a, p. 331).

De acordo com Foucault (2006), a razão de Estado está ligada ao “conhecimento que possibilita a competência política” (p. 307). Logo a seguir, ainda acerca da razão de Estado: “Ela aparece então como um conjunto de forças e de trunfos capazes de serem fortalecidos ou enfraquecidos conforme a política adotada pelos governos” (p. 307).

Assim, as relações de poder são racionalizadas em um círculo de instituições e estratégias na forma ou afiançadas pelo Estado. De acordo com Veiga-Neto, Lopes (2007a), essas relações não significam que esse poder parta exclusivamente do Estado, mas são poderes microscópicos, que se enraízam no conjunto social. Assim, para VEIGA-NETO; LOPES (2007a, p.952) “Trata-se de um poder cujas feições aparecem diferenciadas em função do circuito em que ele se exerce (pedagógico, judiciário, policial, familiar etc.)”. Quanto à governamentalidade, seriam o conjunto das técnicas, das instituições, exercidas sobre os outros e as técnicas de si, para o governo das condutas humanas, ou ainda da população, como seu objeto de poder.

Deste modo, aqui serão identificados os instrumentos de exercício do poder e os instrumentos técnicos para a subjetivação da profissão de Educação

Física. Foucault (2014) estabelece um número de pontos a serem tratados nas análises de como se exerce o poder governamental. O sistema das diferenciações (diferenças institucionais e de estatutos de quem pode exercer o poder), o tipo de objetivos (a manutenção de privilégios ou acumulação de proveitos), as modalidades instrumentais (os mecanismos de controle e as regras estabelecidas), as formas de institucionalização (poder político ou judiciário e a relação da distribuição do poder em um conjunto social) e os graus de racionalização (a eficacidade dos instrumentos).

Os sistemas das diferenciações, representa um poder exercido por diferenciadas instituições, como exemplo o MEC, o CONFEF e o sistema judiciário perfazendo igualmente as formas de institucionalização. Os tipos de objetivos podemos observar na manutenção dos privilégios e interesses exercidos pelo CONFEF. As modalidades instrumentais podem se manifestar pelos mecanismos do Conselho de fiscalização e controle das atuações profissionais a partir, por exemplo, da expedição das carteiras, de acordo com as formações, o que será explicitado posteriormente. E por fim, os graus de racionalização podem-se verificar nas decisões jurídicas e nas reescritas das resoluções e diretrizes a partir das resistências. Esse conjunto de aparatos, estratégias discursivas e instituições constituem a governamentalidade do Estado, no governo das condutas, produzindo discursos, analisados neste capítulo.

4.1 O educacional, o fiscal e o judicial: discursos que governam a profissão e produzem subjetividades para a Educação Física

Nesta seção serão tratados os discursos do MEC, CONFEF e judiciário, a partir da Lei 9.696/98 (RPEF). Os discursos e disputas serão apresentados de maneira conjunta, tanto das compreensões mais amplas do que deveria caber à área como um todo, como aos referentes a cada formação. Objetiva-se analisar as técnicas de poder, em um Estado governamentalizado e as subjetivações produzidas a partir da lei de regulamentação, evidenciando-as em suas correlações de forças dentro do âmbito da área como um todo.

A Lei 9.696/98 (RPEF), em sua redação, é relativamente à Educação Física, define o que cabe ao novo profissional. Não faz distinção entre Bacharel e Licenciado, especifica estritamente as funções dos profissionais em um único artigo, ratificando o “nicho” das atividades físicas e do desporto. As interpretações da referida lei têm intensificado embates judiciais e discursivos entre MEC/CNE e o CONFEF, fato que movimentou significativamente o meio da Educação Física e produziu discursos de subjetivação para as formações nas IES e para as atuações profissionais.

Parcela da área entende que as atribuições do CONFEF deveriam referir-se somente aos Bacharéis, enquanto a Licenciatura deveria ficar sob a “guarda” do MEC, e isto aparece nas motivações dos processos judiciais, apresentados ainda neste capítulo. O CONFEF entende que deve atuar sobre toda a formação de Educação Física. Por sua vez, o MEC, vinha elaborando resoluções para tratar destas questões, desde 2004 até 2018. Em 2018 o MEC homologou a última resolução normativa das Diretrizes Curriculares da formação superior em Educação Física - Resolução CES/CNE 6/2018 (DCN).

O conjunto institucional, conforme Foucault, estabelece um sistema de diferenciações, em que cada uma dessas resoluções exerce o poder de forma diferenciada, mas correlacionadas em suas diferentes formas de institucionalizações. Para Foucault (2014) esse conjunto de diferenciações “permite agir sobre a ação dos outros: diferenças jurídicas ou tradicionais de estatuto e de privilégios” (p. 136). Este conjunto pode também caracterizar-se como um dispositivo fechado com lugares específicos com graus de

racionalização que podem funcionar, em um campo de possibilidades, em função da eficacidade de seus instrumentos.

Embora essas relações institucionais se enraízem no conjunto social, isso não quer dizer que há um poder fundamental que domine o menor, não é um dado ou uma única instituição ou no conjunto de todas as instituições. É a partir da possibilidade de ações sobre as ações dos outros que está o alargamento de todas as relações sociais (Foucault, 2014).

As tecnologias de poder institucionais, com seus estatutos de poder policial, como o MEC, CONFEF e tribunais judiciais, constituem um Estado governamentalizado composto por graus de racionalização por meio de leis, normativas e decisões acerca da profissão e dos profissionais de Educação Física.

Para a análise do que essas relações e discursos colocam em movimento é importante tratar da Lei 9.696/98 (RPEF) e ver o que ela produz, no meio, e as relações que esse discurso estabelece entre si e de que forma o sistema jurídico intervém. Inicia-se com o artigo 3º, o único, acerca das atribuições dos profissionais em Educação Física na Lei 9696/98(RPEF):

Art. 3º Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, **todos nas áreas de atividades físicas e do esporte** (BRASIL, 1998, grifo da pesquisadora).

A redação do artigo e da lei em sua totalidade apresenta-se restrita e confusa, além de assentar seus profissionais em campos específicos, desconsiderando e apagando o viés docente da profissão. Exibe um rol taxativo que desconsidera totalmente as atribuições docentes e pedagógicas, demarcando um dos efeitos discursivos do que vinha sendo defendido na área no período pré-regulamentação, relatado no capítulo III, a luta por abarcar o ramo das atividades físicas e o afastamento do docente do novo profissional criado.

Em relação aos discursos do CONFEF, em 2002 com a Resolução 046/2002 apresentou as definições do que caberia aos profissionais da

Educação Física, com o objetivo de nortear as próprias fiscalizações dos conselhos – a partir da lei de regulamentação que se apresentava muito restrita –, objetivando também aumentar o espectro de atuação da área. Assim, o CONFEF elaborou uma resolução que abarcasse as atribuições de seus profissionais, de acordo com Silva (2012), com vistas a salvaguardar seus espaços e garantir o mercado de trabalho, visto que a Lei 9.696/98 (RPEF) não o fez, conforme a interpretação do CONFEF. Embora o discurso inicial para a regulamentação fosse a designação de atividade física para todo o movimento corporal realizado através da Educação Física, esta denominação parece não garantir³³ o mercado da área, como seus proponentes aspiravam. Isto porque o CONFEF escreveu a resolução devido a processos judiciais que já iniciavam naquele período, já que a lei se apresentava restrita, e não era possível identificar o que caberia aos profissionais regulamentados.

O Conselho atribui assim um rol de toda e qualquer forma de movimento humano, segundo a Resolução 046/2002:

Art. 1º - O Profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações – ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais -, tendo como propósito prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da saúde, contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisiocorporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo ainda, para consecução da autonomia, da auto-estima, da cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania, das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo (CONFEF, 2002).

³³ Não se pretende encontrar o que colocar no lugar, ou ainda, encontrar a resposta para o lugar seguro da Educação Física, mas, desconfiar dos discursos de verdade que constituíram a regulamentação da profissão.

Gutierrez; Montagner; Almeida (2009) discorrem sobre o fato desta resolução procurar compensar o que a Lei 9696/98 (RPEF) não contemplava. Segundo os autores, a resolução engloba toda e qualquer forma de movimento. Em suas argumentações, ponderam acerca da atitude do CONFEF, questionando se esta seria uma tentativa de adequação ao modelo teórico da Motricidade Humana ou uma tentativa de ampliar seus espaços de influência.

Ainda neste sentido, quando Foucault (2014) trata dos tipos de objetivos por aqueles que agem sobre a conduta dos outros, cita exemplos como a “manutenção de privilégios, acumulação de proveitos, operacionalização de autoridade estatutária, exercício de uma função, ou ofício” (p. 136). O CONFEF tem estabelecido normativas para todas as possibilidades de atuação, desde as realizadas no âmbito escolar até as realizadas no âmbito extraescolar. Determina ainda os perfis desejáveis a um professor, ou a um técnico. Deste modo conduz a conduta dos sujeitos, e exerce técnicas de governo para a manutenção de sua autoridade, de suas posições e cargos, de seus espaços de fala e de compreensão do que deva ser a Educação Física.

Como estratégia para tanto, o CONFEF associa o reconhecimento profissional e a garantia da saúde e da moral das crianças à necessidade da habilitação dada pelo CONFEF. Essa técnica de poder caracteriza-se pelas modalidades instrumentais, em que há a associação da moral e da saúde de crianças apenas se o profissional for credenciado ao Conselho. A Resolução 046/2002, ao ser justificada por seu relator, Steinhilber, diz:

A forma de se evitar que as diversas manifestações da atividade física, tais como: ginástica, dança, esportes, artes marciais, ioga, musculação, dentre outras, se transformem em riscos ou prejuízos de natureza física, moral ou social para crianças, jovens, adultos e idosos, além de se evitar a possibilidade do desenvolvimento de comportamentos duvidosos, é agir e garantir que essas atividades sejam conduzidas por profissionais com formação em cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação e habilitados pelo Sistema CONFEF/CREFs, haja vista, que estes são pressupostos reais e socialmente reconhecidos quando se busca assegurar e resguardar o compromisso técnico, ético e social com o exercício profissional a ser desenvolvido (CONFEF, 2002).

Ao definir a atuação profissional, o relator diz: “a intervenção profissional é a aplicação dos conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, sobre a

atividade física, com responsabilidade ética” (CONFEEF, 2002), colocando em jogo o discurso de que a ética profissional é alcançada quando há a habilitação dada pelo sistema CONFEEF. Conforme Foucault (2006), o cuidado de si e as técnicas de si são associadas à ética e à moral dos sujeitos. E a posição de um sujeito ético e competente é dada de acordo com o CONFEEF, se este for credenciado.

O Profissional de Educação Física exerce suas atividades por meio de intervenções, legitimadas por diagnósticos, utilizando-se de métodos e técnicas específicas, de consulta, de avaliação, de prescrição e de orientação de sessões de atividades físicas e intelectivas, com fins educacionais, recreacionais, de treinamento e de promoção da saúde, observando a Legislação pertinente e o Código de Ética Profissional e, sujeito à fiscalização em suas intervenções no exercício profissional pelo Sistema CONFEEF/CREFs (CONFEEF, 2002).

Logo a seguir consta a conceituação de capacitação do profissional de Educação Física e as especificidades de intervenção. Dentro destas especificidades, refere-se às atribuições do professor pela primeira vez, denominando de Intervenção:

Intervenção: Identificar, planejar, programar, organizar, dirigir, coordenar, supervisionar, desenvolver, avaliar e lecionar os conteúdos do componente curricular/disciplina Educação Física, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Médio e Superior e nas atividades de natureza técnico-pedagógicas (Ensino, Pesquisa e Extensão), no campo das disciplinas de formação técnico-profissional no Ensino Superior, objetivando a formação profissional (CONFEEF, 2002).

A partir desta resolução e após a separação nas formações, o Conselho passou a limitar a atuação dos profissionais, de acordo com a formação, fiscalizando e multando os profissionais que atuavam fora do que dispunham suas carteiras profissionais. Isso significa um exemplo dos pontos em que o CONFEEF exerce o poder por meio das modalidades instrumentais em que o poder é exercido “por sistemas de vigilância, com ou sem arquivos, segundo regras explícitas ou não, permanentes ou modificáveis” (FOUCAULT, 2014, p. 136). O CONFEEF exerce a vigilância e de acordo com suas regras ao determinar a expedição das carteiras profissionais, de acordo com cada formação, contada a seguir.

No ano de 2005, com a Resolução 94/2005, o CONFEF dispôs sobre os documentos necessários para a realização da carteira profissional, assim, apenas os Licenciados poderiam atuar em ambiente escolar e os Bacharéis, em ambiente extraescolar, facilitando a fiscalização realizada pelos conselhos. Nas referidas carteiras deveria constar a graduação (Bacharelado ou Licenciatura), determinações consideradas, naquele período, sem poder legal e fora do poder de polícia do CONFEF, de acordo com alguns tribunais judiciais e o MEC.

Esse poder e as limitações do CONFEF, em especial quanto à expedição das carteiras, têm sido outro campo de luta no meio. O MEC discordava desta decisão do Conselho, e esta disputa, motivou muitos processos judiciais que aparecem nas resoluções do CNE. Essas movimentações também serão contempladas ao longo do capítulo.

Para Soares (2006), a natureza dos conselhos profissionais é fonte de algumas incertezas, e a identificação desta natureza interfere nas definições de suas atuações. A autora conta o histórico das legislações e compreensões jurídicas acerca deste tema. Em 2003 os legisladores definiram a natureza jurídica dos conselhos profissionais como pessoas jurídicas de direito público, como forma de descentralização do Estado, no que cabe à fiscalização profissional. São as auxiliares mediatas e autárquicas, de acordo com Soares (2006). Possuem certo poder de polícia, a função de disciplinar e fiscalizar o exercício profissional, sempre em benefício da sociedade, e não de direitos individuais de seus membros ou filiados. Soares cita ainda a escassez doutrinária destas questões, o que provoca várias interpretações acerca desses limites.

A partir do que foi explanado nesta seção, o meio jurisdicional foi invadido por inúmeros processos, por parte de Licenciados que desejavam trabalhar em todos os âmbitos, alegando que a restrição não lhes tinha sido informada. Isso porque entendiam que a Licenciatura permitia o exercício pleno da profissão. Ocorriam ainda disputas com outras áreas, que tomavam espaços considerados da Educação Física, segundo o CONFEF/CREF's, em especial a Fisioterapia.

A Lei 9.696/98 (RPEF), com um rol taxativo, não contemplava todas as infinitas possibilidades de movimentos, conforme o CONFEF assim o fez em 2002. Devido a este cenário as IES e o Conselho passaram a solicitar ao MEC e ao CNE manifestações e esclarecimentos, tanto em relação aos limites do

CONFEF, quanto ao que deveria caber a cada egresso, de acordo com as formações bipartidas, dúvidas motivadas, principalmente, pela redação dada pela Resolução CNE/CES 07/2004 (DCN). O MEC e CNE por sua vez responderam aos pedidos, bem como posicionaram-se acerca das atribuições e limites que o CONFEF deveria respeitar. Essas disputas repercutiram no sistema judiciário, sendo decididas pelo STJ e STF mais tarde, o que será apresentado nesta seção.

Apresentam-se a seguir as resoluções e as respostas discursivas do MEC e CNE ao CONFEF e às IES. Essas instituições podem ser caracterizadas pela forma institucional de poder. Um poder político e normativo com graus de racionalização e formas de institucionalização, dentro da análise das técnicas de poder que Foucault propõe ao analisar as diferentes formas de se exercer o poder. Ball (1993) igualmente analisa essas técnicas quando se volta aos documentos.

As resoluções e pareceres, os discursos das políticas educacionais, são para Ball (1993) políticas como texto e como discurso. Essas políticas devem ser vistas e analisadas dentro de um contexto amplo e complexo, permeado por interrelações. São processos e consequências, são acordos, articulações de interesses e de influências, em que certas vozes, em determinados momentos são ouvidas (BALL, 1993). Essa materialidade discursiva, aqui trazida dentro desta perspectiva de Ball, evidencia esses processos não lineares, às vezes contraditórios, resultantes de negociações, interesses e posições. Embora neste trabalho o objetivo não seja a análise da constituição e escrita das políticas, mas sim o que elas produzem, os apontamentos de Ball são pertinentes porque auxiliam para a construção deste texto em função da análise do poder governamentalizado, um poder negociado para a manutenção de interesses direcionado aos sujeitos e às suas subjetividades.

Segundo Finoqueto (2012), a Resolução CNE/CES 07/2004 (DRN), utilizou-se dos termos “Licenciado” e “graduado” de maneira a causar equívocos, o que segundo a autora, foi o golpe final para a definitiva separação nas formações, pois determinou diferenciadas interpretações, o que foi explicitado no capítulo anterior.

A partir das novas formações, foram produzidas situações que proporcionaram ambiguidades em relação à titulação obtida e ao mundo do

trabalho na Educação Física. Determinado número de profissionais compreendia que os Licenciados eram apenas os formados em Licenciatura em Educação Física. Os graduados eram os formados em Bacharelado em Educação Física³⁴. Portanto, para muitos, a Licenciatura Plena seria uma espécie de formação plena, que lhes dava o direito de atuar em todas as áreas, o que acabou repercutindo em processos judiciais. Algumas IES entenderam, a partir da redação da Resolução CNE/CES 07/2004 (DCN), que era possível haver Licenciatura Plena, no entendimento de exercício pleno da profissão, pois o documento cita em sua redação “Licenciatura Plena”. Esses processos e as dificuldades de entendimento em relação à redação das normativas era potencializado pela decisão do CONFEF ao fornecer carteiras separadas, de acordo com cada formação dos egressos em Educação Física.

Como a redação da Lei 9.696/98 (RPEF) não diferenciava Bacharéis de Licenciados, e a Resolução CNE/CES 07/2004 (DCN), apresentava-se confusa, o MEC teve de determinar outras resoluções para tentar dar conta desta demanda. E tais resoluções, portanto, discursos, modificavam-se de acordo com quem estava à frente do CNE, produzindo-se outros embates.

Conforme Ball (1993), as políticas variam, seus intérpretes e interlocutores mudam ao longo dos governos. Por vezes, essa troca de sujeitos e agendas políticas determinam as modificações nas políticas, o que repercute no contexto do MEC, que igualmente estabelece suas negociações conforme as trocas de conselheiros, todos perfazendo uma rede de interrelações e poder que subjetivam a profissão e os profissionais da Educação Física.

Em 2005, com o Parecer CNE/CES nº 400/2005, o conselheiro Paulo Vieira Monteiro Braga Barone, a pedido do Centro Educacional Sorocabano Uirapuru Ltda, em relação às limitações na atuação realizadas pelo CONFEF, a partir das carteiras separadas, pronunciou-se, como relator.

Portanto, está definido que (1) a competência para legislar sobre as qualificações profissionais requeridas para o exercício de trabalho que exija o atendimento de condições específicas é privativa da União, não sendo cabível a aplicação de restrições que eventualmente sejam impostas

³⁴Como já citado o CONFEF, dentre outras entidades da área defendiam substituição do termo Bacharelado por Graduação, e Bacharel por Graduado o que não foi aceito pelo MEC e resultou na escrita da Resolução CNE/CES 07/2004 (DCN).

por outros agentes sociais; (2) a Lei Federal nº 9.696/1998 estabelece as competências do profissional de Educação Física e a condição requerida para o exercício profissional das atividades de Educação Física; (3) esta condição é o registro regular nos Conselhos Regionais de Educação Física; (4) a inscrição nestes Conselhos, para aqueles que se graduaram ou vierem a se graduar após a edição da Lei nº 9.696/1998, é restrita àqueles que possuem diploma obtido no país, em curso reconhecido, ou no exterior, e posteriormente revalidado; (5) a legislação educacional, e, em especial a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não discrimina cursos de Licenciatura entre si, mas apenas determina que todos os cursos sigam as Diretrizes Curriculares Nacionais; (6) **enfim, todos os portadores de diploma com validade nacional em Educação Física, tanto em cursos de Licenciatura quanto em cursos de Bacharelado, atendem às exigências de graduação previstas no inciso I do art. 2º da Lei nº 9.696/1998** (BRASIL, 2005, p. 4, grifo da pesquisadora).

Ao concluir, o relator considerou não ter sustentação legal a decisão do CONFEF de separar as carteiras profissionais, além de manifestar-se quanto às dúvidas acerca das Licenciaturas Plenas. Segundo o parecer toda a Licenciatura é curso de graduação Plena, não existindo outra possibilidade como as curtas anteriormente, em que as IES deveriam adequar suas formações de acordo com a resolução 07/2004. O relator opta pelo uso da expressão “Licenciatura Plena” para explicitar e tentar responder aos questionamentos, o que para muitos resultou no entendimento de uma possibilidade de formação e atuação plena.

Embora o conselheiro tenha se manifestado acerca das principais temáticas de disputas, não se posicionou, objetivamente quanto à possibilidade de oferecimento de formação conjunta, por dentro da Licenciatura Plena, termo utilizado pelo relator. E afirmou que tanto quanto a Licenciatura, quanto o Bacharelado estavam abarcados pela Lei 9.696/98 de regulamentação.

De tal modo, muitas IES continuaram organizando seus PPP's na tentativa de oferecer, por dentro da Licenciatura, a formação de compreensão ampla, o que em 2010 produziu um novo movimento de consulta, desta vez realizado pelo CONFEF, quanto ao tema. A resposta foi dada por outra secretaria através da Nota Técnica nº 003/2010 – CGOC/DESUP/SESU/MEC, assinada por Gabriela Maciel Forma (Técnica em assuntos educacionais), disponibilizada pelo CONFEF, em sua página virtual.

Os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física possuem legislação específica para cada qual, apresentando finalidade e integralidade próprias, exigindo-se, assim, projeto pedagógico e matriz curricular adequados a cada grau. Apenas os alunos ingressantes nos cursos de Educação Física até 15/10/2005 estão aptos a obter a graduação de “Bacharel e Licenciado em Educação Física”. Portanto, as instituições que ainda ofertam ambos os graus em um único curso devem providenciar as adequações necessárias em conformidade com a norma vigente (CONFEEF, 2014).

Esta nota foi ratificada, mais tarde, pela Nota Técnica da Coordenação Geral de Legislação e Normas de Regulação da Educação Superior/Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (CGLNRES/ SERES) Nº 392/2013, assinada por Márcia Fernandes da Silva (BRASIL, 2013).

Assim, por meio de outras secretarias dentro do MEC, o discurso apresentou-se contrário ao de 2005. Em 2011 e 2012³⁵ respectivamente, com a Resolução CNE/CES 274/2011 e Parecer CNE/CES 255/2012, o CNE novamente volta com o relator Paulo Vieira Monteiro Braga Barone.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física são únicas, e qualquer outra interpretação é imprópria. **Os conteúdos curriculares, assim como as competências e habilidades previstas nas Diretrizes, referentes ao campo técnico-científico da Educação Física, são idênticas para a licenciatura e o Bacharelado, não havendo divisão possível para nenhum efeito.** Mais uma vez, deve ser ressaltado que a licenciatura requer competências adicionais, nos termos da já citada Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2011, p. 5, grifo da pesquisadora).

A resolução acena para possíveis interpretações para uma formação ampla por dentro da Licenciatura, motivo pelo qual foi utilizada como referência para muitas IES, que buscaram os apostilamentos, já citados. A Resolução CNE/CES 274/2011 cita ainda outros pareceres que também provocaram dúvidas, pois conforme citado, os discursos modificavam-se conforme a atuação e os discursos de quem lá estava como conselheiro.

³⁵Essas normativas foram utilizadas para as argumentações nos processos de apostilamentos e na proposição de uma formação ampla por muitos profissionais da área, em especial Suraya Darido. Os documentos, foram aprovados, mas não homologados. Os juízes não os consideraram em suas decisões, o que será demonstrado ao longo deste capítulo.

Resulta da consideração destes dispositivos que é competência legal da Câmara de Educação Superior deste Conselho deliberar sobre as Diretrizes Curriculares e interpretá-las. Em decorrência disso, apenas a Câmara tem legitimidade para reafirmar o seu conteúdo. Dessa forma, é importante registrar que não há no Parecer CNE/CES nº 58/2004, na Resolução CNE/CES nº 7/2004, nem em qualquer outra manifestação deste Conselho, indicativo da possibilidade de interpretar que a formação em Educação Física tenha natureza distinta daquela que está definida por estes documentos normativos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física são únicas, e qualquer outra interpretação é imprópria. Os conteúdos curriculares, assim como as competências e habilidades previstas nas Diretrizes, referentes ao campo técnico-científico da Educação Física, são idênticas para a licenciatura e o Bacharelado, não havendo divisão possível para nenhum efeito. Mais uma vez, deve ser ressaltado que a licenciatura requer competências adicionais, nos termos da já citada Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2011, p. 6).

Em 2012, o Centro Educacional Sorocabano Uirapuru Ltda. consulta o CNE e pede um reexame do que foi dado em 2005 pelo relator Paulo Vieira Monteiro Braga Barone, porque o CONFEF continuava expedindo carteiras separadas de acordo com cada formação. O Parecer CNE/CES 255/2012, ainda como relator Paulo Vieira Monteiro Braga Barone, reafirma a impossibilidade de limitação da atuação realizada pelo CONFEF, utilizando-se de decisões judiciais acerca do tema, que àquela época vinham ao encontro do que o MEC determinava. No parecer é possível ainda ver que não havia legislação que impossibilitasse o exercício profissional dos Licenciados, apenas dos Bacharéis nas escolas, graças à Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN) 9.394/96. Portanto era possível um Licenciado atuar em âmbitos extraescolares, mas os Bacharéis não poderiam atuar nas escolas, devido às normativas educacionais, em especial a LDBN.

A partir destas disputas e por estas terem sido motivos de muitos processos, o STJ, por unanimidade, decidiu, através dos temas repetitivos³⁶ de número (647) a “Resposta 1361900 / SP” ao “Recurso Especial 2013/0011728-3” a seguinte tese:

³⁶ Demandas repetitivas são termos jurídicos que correspondem a um conjunto significativo de ações judiciais cujo objeto e razão de ajuizamento são comuns entre si, (GRECO FILHO, 2007). Assim o STJ julga o mérito e a decisão final serve para todos os processos por meio de teses.

O profissional de educação física o qual pretende atuar de forma plena, nas áreas formais e não formais (...), deve concluir os cursos de graduação/Bacharelado e de licenciatura, já que são distintos, com disciplinas e objetivos particulares (STJ, 2014).

A decisão do STJ foi mantida pelo STF em 2017³⁷. A partir de então, em 2018, e diferentemente do que diziam a Resolução CNE/CES 274/2011 e Parecer CNE/CES 255/2012, pelo relator Paulo Vieira Monteiro Braga Barone, o MEC/CNE, aos 17 dias de dezembro de 2018, publicou no Diário Oficial da União as novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física (resolução CNE/CES 6/2018). Sob a redação do novo conselheiro, relator Luiz Roberto Liza Curi:

O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das manifestações e expressões culturais do movimento humano, tematizadas nas diferentes formas e modalidades de exercícios físicos, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (BRASIL, 2018, p. 3).

O relator afirma ainda que as novas Diretrizes são resultado das modificações da área, baseiam-se principalmente nas metas do Plano Nacional da Educação, os instrumentos legais que regulam a profissão, além da análise de propostas do CONFEF, dentre outros. E nela define os pontos postos em dúvida apresentados até aqui.

O graduado Bacharel em Educação Física terá formação geral, humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética, qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética **em todos os campos de intervenção profissional da Educação Física, exceto a docência na Educação Básica.**

O graduado Licenciado em Educação Física terá formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética, qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética **no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a Legislação própria do Conselho Nacional**

³⁷ Disponível em:

<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=13065662>

Acesso: 20/12/2019.

de Educação, especificamente, a Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2018, p. 3, grifo da pesquisadora).

Durante a redação, não são citadas as reflexões presentes na Resolução CNE/CES 274/2011 e no Parecer CNE/CES 255/2012 (propostos pelo conselheiro anterior), tampouco as decisões do STJ e STF, embora coadunam-se com estas últimas. A carga horária, horas referenciais, do curso é de 3.200 (três mil e duzentas horas). Quanto ao objeto de estudo:

[...] tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer (BRASIL, 2018, p. 4).

A formação passa a ser inicialmente generalista e terá ingresso único. No quarto semestre a universidade deverá questionar aos discentes, por escrito, sua opção pela escolha entre Bacharelado ou Licenciatura para a realização da etapa específica para a obtenção do diploma. Consta ainda que a formação para a intervenção profissional à pessoa com deficiência deve constar nas duas formações. A etapa comum será de 1.600 (mil e seiscentas) horas e a etapa específica, igualmente.

A estruturação das novas Diretrizes lembra, de certa forma, o modelo proposto por Tani (1996) quanto propunha colocar a Educação Física sob o teto da Cinesiologia. De acordo com a nova redação, a etapa comum deve:

I – Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano (a exemplo do fisiológico, biomecânico, anatômico-funcional, bioquímico, genético, psicológico, antropológico, histórico, social, cultural e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física; II – Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física (a exemplo de fisiologia do exercício, biomecânica do esporte, aprendizagem e controle motor, psicologia do esporte e outros); III – Conhecimento instrumental e tecnológico (a exemplo de técnicas de estudo e pesquisa – tipos de conhecimento, técnicas de planejamento e desenvolvimento de um trabalho acadêmico, técnicas de levantamento bibliográfico, técnicas de leitura e de documentação; informática instrumental – planilha de cálculo,

banco de dados; técnicas de comunicação e expressão leiga e científica e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física; IV – Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física, a exemplo de código de ética, diagnóstico e avaliação, estratificação de risco, variáveis de prescrição do exercício, meio ambiente e sustentabilidade, diversidade cultural, diferenças individuais e outros (BRASIL, 2018, p. 8).

O poder, conforme Foucault, é produtivo. Segundo Ball (1993), os discursos das políticas introduzem mais do que alteram as relações de poder, produzindo efeitos. Muitas vezes são geradas por conflitos e disputas sociais. As disputas dentro da área da Educação Física geraram essas modificações, permeadas pelas correlações e negociações entre diferentes conselheiros do CNE, com a área, estabelecendo as regras do jogo. O que para Ball é a potência da política vista como um discurso, propondo analisar as verdades que essas políticas estabelecem e os movimentos que produzem.

Esse poder negociado ao mesmo tempo disputado, além de produzir subjetividades à profissão a partir das normativas do MEC e CONFEF, repercutiram no sistema jurídico e que serão contemplados a partir daqui, onde serão apresentadas disputas judiciais com diferenciadas motivações que evidenciam discursos de verdade em relação à área. Essas técnicas de poder apresentam-se por meio das modalidades instrumentais (materializadas nas decisões jurídicas) e as formas de institucionalização (o poder de polícia judicial) que têm na população o seu objeto em uma razão de Estado governamentalizado. Os processos de subjetivação da educação Física procuraram legitimar a área pela via da legalidade, tanto a partir da Lei 9.696/98, quanto pelas normativas educacionais. Mas, produziram efeitos discursivos igualmente do âmbito jurídico, além do que já foi desenvolvido até aqui.

Nos sítios dos Tribunais Regionais Federais (TRF), no STJ e STF, encontram-se um expressivo número de litígios com motivações variadas. Apenas a título de exemplo, quando digitado o descritor “CONFEF” no campo de pesquisa das páginas: do STJ no item de jurisprudência³⁸, há sete acórdãos³⁹,

³⁸A jurisprudência é resultado de um conjunto de decisões acerca de um mesmo tema, em especial, os tribunais superiores. (GRECO FILHO, 2007).

³⁹ É a decisão judicial proferida em segundo grau de jurisdição por uma turma de tribunal. (GRECO FILHO, 2007).

149 decisões monocráticas⁴⁰ e dois informativos de jurisprudência, consultado no primeiro semestre de 2018. No sítio do STF existem 11 acórdãos de jurisprudência, consultado em 2020.

Dentre eles apresenta-se uma disputa judicial entre CREF2 (RS), o Centro dos professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos trabalhadores em Educação (CPERS/SINDICATO) e o Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul (SINPRO/RS). Os professores de Educação Física, Licenciados, concursados pela prefeitura Municipal de Porto Alegre e pelo Estado, por meio dos sindicatos, entraram com uma ação negando-se a filiarem-se ao CONFEF. Inicialmente o Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul (SINPRO/RS) entrou judicialmente contra o CREF2 (RS), e ganhou momentaneamente a favor dos professores. Em um primeiro momento, ao início dos processos judiciais, os juízes compreenderam que os professores que trabalhavam nas escolas não precisariam filiar-se ao CONFEF, graças à Constituição Brasileira em seu artigo 22º em que consta que a profissão de professor não é reconhecida como uma profissão regulamentada. O CONFEF recorreu a todas as instâncias e em vários Municípios e Estados e obteve sentença favorável contra o CPERS em 2015.

Em decisão final o STJ proferiu, como tese, ser obrigatória a filiação ao CONFEF de todos os profissionais da Educação Física, de acordo com o Recurso Especial 1583696 / RS 2016/0034339-9 (STJ, 2017), a partir da Lei 9.696/98, pois segundo o entendimento jurídico os Licenciados e os Bacharéis fazem parte dos profissionais da Educação Física.

Entre as diferenciadas motivações de litígios, destaca-se também o tema acerca da limitação de atuação, de acordo com cada formação, por parte do CONFEF. Em alguns processos, as IES foram condenadas a pagar indenizações aos egressos, que alegavam não saber desta limitação, bem como, afirmavam não terem sido informados previamente pelas instituições. Silva (2012), com o artigo intitulado “Educação Física e registro profissional”, anteriormente à decisão final do STJ, argumentou e ponderou acerca do tema. Em seu texto, o autor argumenta que as IES não deveriam ser responsabilizadas pelas interpretações quanto às restrições profissionais determinadas pelo CONFEF.

⁴⁰ Decisão proferida individualmente por um magistrado que é membro de um órgão colegiado. (GRECO FILHO, 2007).

Conclui-se que as Instituições de Ensino Superior devem tomar postura inequívoca: primeiro, não resta configurada a falha na prestação de serviço; segundo, não há omissão da informação vertente à mudança da legislação do oferecimento do curso de Licenciatura e Bacharelado Educação Física; terceiro, não há comprovação de vício no serviço contratado e oferecido, ao contrário resta comprovado que os cursos estão em conformidade com a legislação vigente no País e com os Direcionais Curriculares do Ministério da Educação. Evidencia-se que não há Lei que restrinja o campo de atuação do Licenciado em Educação Física à Educação Básica. De outro lado, comprova-se que o Bacharel em Educação Física não pode atuar na Educação Básica em função da Lei 9394/96 (SILVA, 2012, p. 615).

Em virtude destes fatores e litígios o STJ, através das demandas repetitivas, estabeleceu em 2014, conforme já citado, a decisão favorável ao CONFEF em poder limitar a atuação conforme a formação. Como a Resolução 2011 e o Parecer 2012 ainda aguardavam a manifestação e reformulação do MEC e CNE, o STJ não considerou ambos instrumentos, baseando-se em outras legislações, em especial na lei de regulamentação. Cabe lembrar que estas variadas interpretações foram resultado da escrita da Resolução CNE/CES 07/2004 (DCN), conforme já explicitado nesta seção.

A partir daqui serão apresentados alguns processos acerca dos efeitos nas subjetivações, agora em relação a disputas da Educação Física com outras áreas. Para melhor análise, repetir-se-á o artigo 3º da Lei.

Art. 3º Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto (BRASIL, 1998).

No sítio do Superior Tribunal de Justiça, há dois informativos de jurisprudência, quanto a não necessidade de profissionais da Dança, Yoga⁴¹,

⁴¹Nozaki (2004) discorreu acerca do início desta disputa após a regulamentação. Inicialmente, segundo o autor, o CONFEF procurou estabelecer parcerias e acordos para regulamentar a profissão de professores de Yoga, Capoeira e as Artes Marciais por meio do provisionamento, um treinamento dado pelo Conselho que permitia a filiação. Inicialmente houve interesse,

Artes Marciais, Capoeira e Pilates, serem filiados ao CONFEF, liberando-os para o livre exercício de suas funções, em virtude de várias ações movidas pelo Conselho. Em suas justificativas, os juízes associam à Educação Física à *performance* e ao alto rendimento, pois segundo os magistrados não há como depreender da Lei 9.696/98 (RPEF) o que cabe especificamente à área.

A exemplo deste informativo de jurisprudência consta o Recurso Especial 2013/0045307-5.

Os regramentos assim transcritos se limitam a definir os requisitos para a inscrição nos Conselhos Regionais (art. 2º) e a dispor sobre as atribuições a cargo dos profissionais de educação física (art. 3º), **sem explicitar, com maior clareza, quais seriam as possíveis atividades abarcáveis no espectro dos afazeres físicos e do desporto, próprios dos profissionais de educação física.** Assim vê-se que não é possível extrair dos artigos transcritos comando normativo que obrigue a inscrição dos professores e mestres de danças, ioga e artes marciais nos Conselhos de Educação Física (STJ, 2015, grifo da pesquisadora).

Os artigos 2º e 3º da Lei n. 9.696/1998 leva à conclusão de que as atribuições do profissional de educação física referem-se a atividades que visem, precipuamente, a atividade física e desportiva. Nessa seara, no caso dos autos, de acordo com o que foi assentado pelo Tribunal a quo, **os profissionais indevidamente autuados desempenham atividades que tem por escopo principal não atividade física em si, mas a expressão cultural, espiritual** e etc. (STJ, 2015, grifo da pesquisadora).

No momento dos embates jurídicos, os discursos permanecem de um lado com interpretações literais⁴² da lei. De outro, quando os juízes buscam argumentações atribuem a técnica e a *performance* como associações à Educação Física, colocam em jogo enunciações discursivas da Educação Física com o objetivo preferencialmente voltada à *performance*.

Outro processo de nº 5043490-76.2016.4.04.0000/PR (TRF4, 2017) vai ao encontro do mesmo entendimento. O CREF da 9ª Região entrou com um

embora, após certo tempo, esses intentos não tenham logrado sucesso. De acordo com Nozaki, segundo o Conselho havia a seguinte compreensão de Educação Física naquele momento: “mexeu, e não está doente, é com a gente” (NOZAKI, 2004, p. 244).

⁴² Neste sentido atribui-se o termo “literal” quando as interpretações jurídicas se restringem apenas ao rol descrito pelo legislador da Lei 9696/98.

mandado de segurança a fim de impedir a atuação dos profissionais da fisioterapia com a metodologia Treinamento Funcional⁴³. Em suas justificativas, o advogado representante do CONFEF argumentou que o Treinamento Funcional e todo o treinamento que envolva o físico⁴⁴ dos indivíduos, são prerrogativas dos profissionais da Educação Física. O advogado, ao utilizar a palavra “físico”, assume o discurso de separação e que motivaram a regulamentação, com a denominação “educador físico” bastante difundida na área.

A partir de suas análises, o juiz relator da, 3ª Turma do Tribunal Regional Federal da 4ª Região, negou o pedido, alegando que a Lei 9.696/98 (RPEF) não contempla o Treinamento Funcional, citando apenas “treinamentos especializados”, declarando ainda que esta metodologia, além de promover ganhos de massa muscular a longo prazo, estimula movimentos naturais do corpo humano, afirmando que o último não é um objetivo da área. Por fim, afirma que a intenção do Conselho é a reserva de mercado, na tentativa de impedir a liberdade do “ensinar e aprender” (TRF4, 2017).

Em um outro pleito interposto pelo CREF da 1ª Região, o escopo foi pedir o reexame de um processo quanto ao exercício de um profissional, técnico⁴⁵ na modalidade Tênis, visto que o mesmo não era formado em Educação Física, tampouco, filiado ao respectivo Conselho. Na decisão final foi negado o pedido do Conselho. Na justificativa, o relator afirma que o Tênis não está elencado entre as modalidades compatíveis à Educação Física, na Lei 9.696/98. (TRF2, 2019b). Na ementa do processo (2018.51.01.019244-1):

A jurisprudência do Eg. STJ encontra-se pacificada no sentido de que “a atividade de um técnico, instrutor ou treinador está associada às táticas do esporte em si, e não à atividade física propriamente dita, o que torna dispensável a graduação específica em Educação Física. Tais competências não estão contempladas no rol do art. 3º da Lei 9.696/98, que delimita tão somente as atribuições dos profissionais de educação física (TRF2, 2019b, p. 2).

⁴³ Treinamento Funcional: metodologia que promove a estimulação do corpo inteiro, por meio de movimentos naturais como saltar, correr, que recuperam ou estimulam as capacidades funcionais dos indivíduos. Essa metodologia e sua aplicação variam conforme o objetivo de seu praticante. (CAMPOS; NETO, 2004).

⁴⁴ Expressão utilizada no processo.

⁴⁵ Denominação utilizada no processo.

Embora, na redação da Lei 9.696/98 (RPEF), entre as atribuições o esporte esteja contemplado, a jurisprudência entende que esta atuação não seja exclusiva dos profissionais da Educação Física, visto que a modalidade “tênis” não está elencada na lei.

Como outro exemplo, o CONFEF (processo 2017.51.01.121943-7) tentou limitar a atuação dos técnicos de futebol⁴⁶ e exigir o credenciamento destes profissionais, pois o desporto está contemplado na lei. De acordo com o discurso jurídico:

Os técnicos de futebol não executam atividades de preparação física, apenas transmitem seus conhecimentos técnicos e táticos, habitualmente adquiridos pela experiência, dentro e fora do campo ou da quadra. 4. A interpretação da Lei 9.696/98, conduz a conclusão de que a atividade do técnico de futebol não configura o exercício de atividade exclusiva (prerrogativa) do Profissional de Educação Física, nos termos do art. 1º; que o treinador não está obrigado a se inscrever nos quadros do Conselho de Educação Física, na forma do art. 2º; e que o trabalho desenvolvido pelo técnico de futebol não se insere nas hipóteses, ou competências, descritas no art. 3º (TRF2, 2019a, p. 1).

Por fim a última exemplificação das subjetivações jurídicas contempla a modalidade, Zumba⁴⁷. A Zumba é um método ginástico, que por meio de coreografias latinas e outros estilos, promove a melhora do condicionamento cardiovascular e físico de modo geral.⁴⁸ Para ser certificado na modalidade, basta realizar o treinamento, pago, e fazer as atualizações através de seus instrutores (Zin's). Em processo interposto pelo CREF1 (RJ) contra uma

⁴⁶Além dos técnicos em futebol, há também um projeto de lei que trata de todos os técnicos e a possibilidade de ex atletas atuarem. Em 2019, foi aprovado o parecer negativo pelo Senador Romário relativamente ao PLS 369/2015. O projeto de autoria do Senador Gladson Camelli (PP/AC) propõe a Alteração da Lei nº 8.650, de 20 de abril de 1993. Este dispõe sobre as relações de trabalho do Treinador Profissional de Futebol e dá outras providências, para tornar obrigatória a graduação em Educação Física para o exercício da profissão de Treinador Profissional de Futebol. Romário, em seu parecer aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte com unanimidade e encaminhado para a votação, nega e se diz contrário ao projeto de lei. (BRASIL, 2019).

⁴⁷O CONFEF tentou o mesmo discurso quanto ao *Pole dance*, classificando-o como atividade física. Os juízes tiveram igual entendimento como à Zumba.

⁴⁸É considerada do meio *fitness* das academias de ginástica. Modalidade criada por Alberto Peres, que fundou a empresa Zumba Fitness LLC que licencia academias para o uso da modalidade. Para mais ver <https://www.zumba.com/pt-BR> Acesso: 15/05/2019.

instrutora de (Zumba), para que a mesma fosse filiada ao Conselho. O discurso jurídico pelo processo de número (2017.51.05.036679-6), da 7ª turma do TRF2, por unanimidade, compreendeu que os instrutores de (Zumba) não necessitam ser filiados ao CONFEF. A justificativa é que a consideram como uma modalidade de dança, portanto, fora da seara da Educação Física, de acordo com a Lei 9696/98 (TRF2, 2019c).

Os enunciados produzidos a partir das subjetivações jurídicas é da atuação profissional associada a modalidades ou a metodologias e estas somente serão asseguradas se estiverem no rol da Lei 9.696/98 (RPEF), em especial, relativamente aos Bacharéis. Embora o STJ tenha decidido que os Licenciados estão sob a fiscalização do CONFEF, e sob o teto da lei, quando os juízes buscam embasamento em suas decisões, recorrem às legislações educacionais (LDBN e DCN), não à lei de regulamentação.

Os enunciados do discurso, para Foucault (2008a), têm um lugar e um estatuto, que estabelece relações de um passado com um futuro. O lugar e o estatuto é o poder de polícia do judiciário, do MEC e do CONFEF com suas técnicas de poder. As relações estabelecidas estão entre os discursos, do passado, que potencializaram a regulamentação da profissão com uma necessária separação do professor ao profissional com o futuro, a partir das posições ocupadas pelos sujeitos da Educação Física, a partir das disputas aqui apresentadas constituem os enunciados do discurso. Para Foucault (2008a), esse “conjunto de procedimentos regulados” (p.13) produzem a lei, e a repartição e fazem funcionar os enunciados, constituindo-se a verdade acerca da Educação Física.

Em seu artigo 3º a lei especifica a atividade física e o desporto como campo de atuação. Nas análises jurídicas a referência é atribuída à demarcação das modalidades como posição a ser ocupada pelos sujeitos da Educação Física. E, na falta da modalidade literalmente escrita, há a associação da *performance*, do ganho de massa muscular, não apenas na compreensão jurídica, mas igualmente nas justificativas do CONFEF produzindo, como efeito, a manutenção de alguns discursos que potencializaram a regulamentação,

enquanto outros liquefazem-se⁴⁹ e são negociados por uma economia política da verdade.

As disputas acerca do governo da profissão de Educação Física desde a escrita da Lei 9.696/98 (RPEF), passando pelas resoluções do CONFEF até as DCN's do MEC, repercutindo no âmbito judicial, negociam com as promessas constitutivas da temática aqui desenvolvida, produzindo-se outros discursos e outras formas de dizer a Educação Física. Essas produções serão analisadas a partir das narrativas dos entrevistados no próximo capítulo.

⁴⁹ No dicionário há 3 definições para liquefazer: Tornar-se líquido, fundir-se, derreter-se. Atribui-se aqui, a ação de liquefazer das promessas dos discursos, como algo que se derrete, vira líquido, torna-se não palpável e que escorre às mãos (FERREIRA, 2010).

CAPÍTULO V - A constituição de profissões

Em “O sujeito e o poder”, Foucault (2014) discute acerca dos modos de subjetivação existentes nas práticas divisoras dos sujeitos, associadas à produção e ao trabalho, à economia, à própria vida e ao cuidado de si. Para a análise dessas práticas Foucault (2014) propõe uma forma mais empírica e ligada às situações do presente.

Aqui, serão analisadas as narrativas dos sujeitos constituídos dentro do discurso de criação do profissional da Educação Física partido em si mesmo, a partir da regulamentação da profissão, problematizando as relações estabelecidas ou negociadas entre as sujeições ou os assujeitamentos aos discursos, às resistências e às contracondutas a partir das relações de poder e sua positividade, ao longo de seus cotidianos profissionais. Essas relações são tensionadas por meio da noção de subjetividade, como ferramenta de análise, e como estratégia de método, elencou-se a entrevista.

Quanto à entrevista, foram elaboradas quatro perguntas base em um roteiro. Mas, conforme as falas, as perguntas direcionavam-se individualmente, de acordo com as narrativas dos respondentes. Conforme Neto (2015), Foucault, ao longo de sua obra faz várias opções “metodológicas”, de acordo com a especificidade ou o objeto estudado. “Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes” (FOUCAULT, 2010, p. 290). Neto (2015) traça, de certa forma, um panorama das opções de método que Foucault realiza ao longo de suas escritas, conforme cada peculiaridade, para então adentrar em sua escolha, para seu estudo, dentro da perspectiva de Foucault.

Neste mesmo sentido a escolha das questões deu-se por duas opções de método, dentro da obra Foucaultiana. As duas primeiras questões foram pensadas na direção do que Foucault (2008 b) propõe em “O nascimento da Biopolítica”. O autor convida a se partir de situações concretas, como se as universais não existissem, e só após, passar a grade destas universais⁵⁰ pelas práticas analisadas. Portanto, solicitar aos respondentes que falassem acerca

⁵⁰As universais caracterizam-se, neste trabalho, pelos discursos, do MEC, CONFEF, Juízes e IES.

da profissão como se a lei de regulamentação não existisse: (1. Fale acerca de sua escolha pela Educação Física; 2. Fale sobre sua atuação profissional mais detalhadamente de suas expectativas, frustrações ou o tema que desejar).

Em “Foucault” presente em Ditos e Escritos V (2006), momento em que o autor trata da objetivação e subjetivação do sujeito, a subjetividade é vista como “maneira pela qual o sujeito faz e experiência de si mesmo em um jogo de verdade” (FOUCAULT, 2006, p. 236). Como princípio de método, o filósofo propõe analisar as práticas como modos de agir e pensar, estudando os procedimentos e as técnicas de poder que constroem os sujeitos, partindo das lutas e das resistências. Ao encontro desta proposição de método optou-se por elaborar questões que colocassem os sujeitos em relação aos discursos e as técnicas de subjetivação apresentadas no Capítulo IV. São elas: (3. Como você compreende o processo de regulamentação da profissão e separação da formação para a sua atuação profissional?; 4. De que forma você compreende as atuações dos egressos em Educação Física nos diferentes ambientes, em relação às denominações professor e profissional?).

A Lei 9.96/98, o currículo da formação inicial, as políticas públicas, os discursos judiciais e toda a materialidade discursiva, apresentada no Capítulo IV, são tecnologias de construção dos sujeitos. Nesta seção este aparato será problematizado conjuntamente às experiências profissionais e às formas de constituição e de subjetivação dos entrevistados.

5.1 Apresentação dos sujeitos da pesquisa

Para a apresentação dos sujeitos entrevistados foi construído um quadro para melhor visualização contendo algumas informações. Essa contextualização de algumas características e condições de trabalho, destes, serão complementados de modo individual. O quadro privilegia a demonstração das experiências de trabalho, condições empregatícias e a realização de uma segunda formação na área.

Quadro 1. Contextualização dos sujeitos da pesquisa

Nome	Ano e primeira graduação	Ano e segunda graduação	Atuação atual	Experiências profissionais	Vínculo empregatício
Carla	2010/Lic.	X	Escola	Academias e escola	Sim/estatutária
Sabrina	2010/Lic.	X	Bolsista CNPq	Academias e escola	Não
Mônica	2011/Lic.	2015/Bach.	Projeto de atividades físicas	Projetos escolares e academias	Sim/contratada
Marcelo	2010/Bach.	X	Academia	Academias	Não
Carlos	2010/Lic.	2016/Bach.	Academia	Academias	Sim/contratado
Fábio	2011/Bach.	X	Academia	Academias	Não
Cícero	2014/Lic.	X	Escola	Escolas	Não
Amanda	2014/Lic.	Bach. em andamento	Academia	Escolas e academias	Não
Joelson	2014/Lic.	2017/Bach.	Academia	Projetos escolares e academias.	Sim/meio turno
Patrícia	2010/Bach.	X	Academia	Academias	Não
Félix	2012/Lic.	2015/Bach.	Escola	Academias e escolas	Sim/estatutário

Fonte: elaborado pela autora

Carla é professora da rede pública, trabalha 40 horas semanais. Inicialmente prestou vestibular para diversificados cursos, justificando que a remuneração da Educação Física não era convidativa, mas após um tempo acabou optando pela profissão, pois era o que gostaria de exercer. Escolheu o curso de Licenciatura por acreditar que lhe daria mais estabilidade, principalmente em relação a concursos públicos. Mesmo tendo cursado apenas a Licenciatura, trabalhou, antes de fazer concurso, com ginástica, hidroginástica e várias experiências na área da academia. Carla sente-se muitas vezes desestimulada, percebe algumas dificuldades em seu fazer docente, acredita que o aluno atual é diferente de épocas anteriores e que a escola não consegue dar conta de algumas demandas sociais.

Sabrina atualmente é bolsista do CNPq e cursa doutorado em Educação. Trabalhou em academias e projetos e foi concursada como professora de Educação Física da rede pública. Optou por exonerar-se para estudar e buscar concursos no ensino superior. Sabrina diz que sempre quis ser professora, optou pelo curso de Licenciatura por querer apenas atuar na escola. Conta que recebeu muitos conselhos de amigos para que escolhesse outra profissão, que seus colegas de graduação, em um expressivo número, escolheram a Licenciatura por imaginar que poderiam atuar amplamente, mas que ela sabia acerca de sua escolha, dizendo-se satisfeita, embora perceba que existe uma espécie de demérito de acordo com sua fala, da sociedade e da própria formação, em relação à docência.

Mônica cursou Licenciatura e no dia em que se formou, já estava matriculada no Bacharelado. Gostaria de ter cursado fisioterapia, mas como em Pelotas ainda não havia o curso na universidade pública, optou por Educação Física. Escolheu a Licenciatura por querer ser professora, optando pela continuidade dos estudos para aumentar as possibilidades de trabalho. Após formar-se em Licenciatura iniciou suas experiências em academias e em projetos escolares, atualmente atua em um projeto voltado a atividades físicas, com contrato de trabalho apenas com desconto de INSS. Mônica gosta da profissão e pretende ser aprovada em um concurso público, pois gosta da área escolar.

Marcelo diz que seu sonho era cursar Medicina, mas escolheu a Educação Física por gostar de praticar esportes e por acreditar que o curso lhe traria maior satisfação. Escolheu Bacharelado por gostar da área esportiva e de

clubes, nunca pensou em atuar em escolas. Gostaria de trabalhar com a parte desportiva, treinamentos e preparação de clubes de futebol, mas, por falta de ofertas acabou por atuar em academias, o que segundo seu relato, era o último lugar que imaginaria trabalhar. Atualmente é *Personal*. Em relação à satisfação profissional, Marcelo alega ser insatisfeito com a instabilidade financeira, com a falta de carteira assinada, férias e uma maior segurança. Gosta de trabalhar na área e diz ter conquistado o direito de escolher horários, número de alunos, pois no início isso não era possível, o que acarretava diminuição de tempo para a vida social e lesões, por ter de correr e acompanhar as atividades dos alunos.

Carlos escolheu a Educação Física por gostar de praticar esportes, cursou Licenciatura por imaginar que teria possibilidade de atuar amplamente na profissão, embora não quisesse atuar em escolas. Sempre trabalhou em academias e devido à fiscalização do CONFEF, teve de fazer o Bacharelado. Atualmente atua em academias com ginástica e *Personal*, tem carteira assinada há 3 anos, executa as atividades com os alunos de 3 a 4 horas por dia, apresenta algumas lesões por desgastes de repetição. Afirmou gostar muito de sua vida profissional e pensa em colaborar para fazer as pessoas felizes e impactar suas vidas.

Fábio inicialmente tinha dúvidas entre a Educação Física e a Fisioterapia, optou pela primeira por gostar do ambiente de academias. Buscou informações junto a conhecidos e por não pretender atuar em escolas, escolheu o Bacharelado. Atualmente atua em academia, não possuindo nenhum vínculo empregatício. Gosta da profissão, mas percebe o mercado da cidade restrito, sentindo-se desvalorizado em relação à remuneração. Percebe também que os colegas de profissão não valorizam a área, assim como as pessoas de modo geral. Alega que a Educação Física “é terra sem lei”, pois existem muitas pessoas não formadas em Educação Física que atuam em academias ou autonomamente.

Cícero escolheu a Educação Física por gostar de esportes e porque, conforme imaginava, a Licenciatura poderia proporcionar um mercado mais amplo. Atualmente cursa doutorado e recentemente encerrou um contrato como professor substituto na rede federal de ensino. Gosta da profissão e relatou a experiência que teve como professor muito positiva, alegando que pretende atuar apenas em escolas, intencionando concursos públicos. Cícero não sabia

que a profissão havia sido regulamentada, apenas que havia sofrido bipartição curricular.

Amanda inicialmente escolheu a Licenciatura em Educação Física por querer ser professora, mas ao longo de suas experiências de estágio e na própria graduação, desestimulou-se quanto ao trabalho na escola. Justifica que isto seja devido à realidade das escolas e da própria educação, o que fez com que optasse pelo Bacharelado, pois as experiências que teve em academias lhe proporcionaram maior satisfação. Atua como *Personal*, sem carteira assinada, é Microempreendedora Individual (MEI)⁵¹, trabalha de oito a 10 horas por dia, inclusive aos sábados. Amanda acredita que o Bacharelado proporciona maiores condições de trabalho, percebe que a área da academia remunera melhor que a escolar. Sente-se muito satisfeita com a profissão e declarou que o excesso de horas trabalhadas não lhe incomoda, ao contrário, lhe traz muita satisfação.

Joelson escolheu a Educação Física porque queria ser professor e por gostar de esportes. Escolheu fazer o Bacharelado para ampliar as possibilidades de atuação, pois, segundo Joelson os concursos públicos são concorridos e poucos. Não gosta da área de academias, atualmente trabalha somente nesta, 10 horas por dia, por uma questão de necessidade, de acordo com sua fala. No turno da manhã possui carteira assinada e no turno da tarde não. Não se sente satisfeito com a profissão, percebe o mercado de trabalho restrito e desvalorizado. Joelson gostaria de atuar somente em escola, alega que seu grande sonho é trabalhar com crianças e adolescentes.

Patrícia escolheu a Educação Física por gostar de dançar, porque essa experiência extraescolar lhe fez gostar de praticar atividade física, pois as escolares não lhe proporcionavam prazer, quando criança. Optou pelo Bacharelado para conhecer as possibilidades de atuação, visto que a Licenciatura ela já conhecia por associá-la à escola. Atualmente Patrícia atua como *Personal*, sem vínculo empregatício, paralelamente à outra profissão. Durante sua fala demonstrou-se bastante insatisfeita com a remuneração e insegura com a pouca valorização de sua categoria profissional. Alega que apenas conseguiu uma remuneração satisfatória quando trabalhou das 5h:30 da

⁵¹ MEI: Microempreendedor Individual foi criado pela Lei Complementar 128/2008 possibilita que as pessoas que trabalham por conta própria possam adquirir CNPJ e contar benefícios previdenciários.

manhã até o fim do dia e que isso lhe prejudicava a vida social e familiar. Considera estes fatores como balizadores para a sua insatisfação, visto que gosta da Educação Física.

Félix escolheu a Educação Física por gostar de praticar esportes, motivado por familiares e por querer ser professor, optou por esse motivo à Licenciatura. Cursou a segunda graduação à distância para complementar sua titulação, em função do mercado de trabalho. Profissionalmente atuou em projetos, academias e atualmente é professor da rede pública. Sente-se bastante satisfeito com a profissão, tendo na escola sua preferência de atuação. Acredita que a Educação Física escolar é um espaço privilegiado de interações e possibilidades de aprendizagem, esperando contribuir para a valorização da disciplina.

5.2 Os efeitos de subjetivação: as profissionalidades em constituição

A partir daqui serão apresentados os modos de subjetivação dos egressos da ESEF. Os encontros tiveram o tempo de duração diferentes uns dos outros, as perguntas e os diálogos variaram em muitos aspectos, mas alguns apontamentos repetiram-se nas falas, ou, porque partiam das questões básicas, ou, porque os entrevistados direcionavam-se a estes pontos. As entrevistas ocorreram ao final de 2019 até os primeiros meses de 2020.

Foram estabelecidas duas categorias para as análises. Ao elaborar-se a denominação de cada categoria, utilizou-se as noções de sujeição e resistência, como modos de subjetivação em relação aos efeitos do processo de regulamentação da profissão de Educação Física. Esta escolha deu-se também a partir da segunda escolha de método para a elaboração do roteiro das entrevistas, contada na apresentação deste capítulo. A primeira categoria contempla as questões da regulamentação da profissão e a separação nas formações quanto ao ordenamento legal e ao conjunto discursivo que lhes permeiam. Na segunda categoria, os modos de constituição das profissionalidades a partir destes processos, como efeitos de subjetivação.

Categoria 1- As sujeições e resistências aos efeitos do processo de regulamentação da profissão

Nesta categoria serão analisados os discursos dos sujeitos quanto aos assujeitamentos e as formas de resistências que estes produzem em relação ao ordenamento legal e aos efeitos do processo de regulamentação da profissão.

Cícero nunca leu a Lei 9.696/98 (RPEF) e não sabia que a profissão havia sido regulamentada. Dos restantes, apenas Amanda disse ter lido, embora todos soubessem da regulamentação. Durante suas falas, sem exceção, no momento das entrevistas, havia um completo descontentamento com a atuação do CONFEF, e ainda a impressão de que este serve apenas para lhes cobrar taxas e puni-los. Para os entrevistados o CONFEF deveria garantir que apenas graduados em Educação Física trabalhem na profissão. O ordenamento legal tanto da lei de regulamentação, as resoluções do CONFEF, assim como as normativas do MEC parecem não capturar os respondentes. Estes constituem-se pelas demandas da profissão e suas interrelações com o mercado de trabalho, e a partir das repercussões da separação nas formações.

Os sujeitos da pesquisa constituem-se acolhendo a regulamentação da profissão, considerando-a como algo que lhes assegure, embora questionem sua eficácia, principalmente pela forma como o Conselho atua. Em contrapartida, resistem à separação nas formações, devido à redução do mercado de trabalho e às fiscalizações do Conselho. Estes são os principais motivos atribuídos pelos respondentes ao fazerem a segunda formação em Educação Física: a redução do mercado de trabalho e as fiscalizações do CONFEF.

Durante as entrevistas os respondentes referiam-se às experiências que tiveram na graduação e nas dúvidas que a própria instituição formativa (ESEF/UFPel) apresentava, logo nos primeiros anos de reforma curricular. Em suas falas estiveram presentes as negociações, as dúvidas e as escolhas da instituição, ao longo dos anos, para a elaboração dos novos currículos apartados. Ainda, de que maneira isso os subjetivou. Após esta introdução, apresentar-se-ão as narrativas.

Em seus modos de subjetivação, os egressos questionam a efetividade da separação nas formações, visto que para a maioria dos respondentes os currículos dos cursos eram muito parecidos de 2010 até 2012. Nas narrativas é

possível observar hesitação quanto a efetividade da separação nas formações e na forma como a vivenciaram na graduação. Ora pensam ser possível construir-se um currículo separado, ora não. Para Fábio, Bacharel da turma 2011:

Depende do campo de atuação, por exemplo, minha realidade é academia mesmo. Porque na academia é bem separado mesmo, o Bacharel do Licenciado. Até pelo currículo que é bem diferente. Mas eu já atuei como preparador físico e em equipe de voleibol e já trabalhei como auxiliar técnico. Essa parte mais técnica tu tem que ter também a parte técnica. Mas trabalhei também com criança e tu tem que ter uma parte pedagógica e no meu currículo não teve parte pedagógica. Eu teria que complementar com a licenciatura para trabalhar com a iniciação desportiva, não é bem esse nome, queria encontrar o termo, mas acho que então uma coisa não é totalmente diferente da outra, se complementam, dependendo da área que tu tá atuando (FÁBIO).

Na percepção dos entrevistados pertencentes às primeiras turmas - de 2010 até 2012 -, logo ao início, as duas formações eram exatamente as mesmas, diferenciando-se apenas pelos estágios e pré-estágios. Havia nestes uma suposição de que quando a ESEF conseguisse elaborar um currículo adequado à cada formação, talvez a proposta fizesse sentido. De outro lado, questionavam-se quanto às diferenciações possíveis entre a Licenciatura e o Bacharelado, já que muitos docentes da universidade não faziam tal distinção em suas aulas. Elas eram as mesmas para ambos os cursos.

Ao longo das falas dos sujeitos, a partir das turmas de 2012, os relatos permaneceram os mesmos, tanto quanto à dificuldade dos docentes em elaborar suas aulas para os dois cursos, diferenciando-as, quanto à impressão de que ainda não havia, por parte da ESEF, um currículo adequado para a Licenciatura e o Bacharelado, mesmo que este já tivesse sofrido alterações. Com exceção de Amanda. Conforme Amanda, que cursou inicialmente Licenciatura e atualmente está terminando o Bacharelado:

Porque quando a gente entrou na licenciatura em 2010, só tinha acontecido a cisão do curso, mas os professores eram os mesmos, as disciplinas eram as mesmas, o currículo era o mesmo. Até isso justifica a gente trabalhar em educação física naquele momento, não tinha diferença entre Licenciatura e Bacharelado, era igual, fazia as mesmas cadeiras praticamente. O que não tinha no currículo podia fazer como optativa se

quisesse. E a partir de 2016 o currículo é diferente, com certeza, e pesa na formação profissional isso (AMANDA).

Logo ao início das primeiras turmas, eram feitas reuniões, pela ESEF, para dizer aos discentes o que era ser um professor e o que era ser um Bacharel, o que provocava disputas entre os discentes, conforme os respondentes das turmas de 2010 e 2011. Nos relatos de Sabrina (Licenciada) e Fábio (Bacharel):

Eles... a gente ia lá pro auditório, ficavam explicando as diferenças entre a licenciatura e o Bacharelado. Aí diziam que o Bacharel, por exemplo, assim: Na escola tu teria que ter dois profissionais, um o professor de sala de aula e o outro seria o treinador (SABRINA).

Na forma que eles montaram, acabava que algumas disciplinas que eram voltadas pra licenciatura, outras pra Bacharelado e outras que seriam comuns, só que fizeram uma mistura tão grande, que começou a gerar atrito entre nossas turmas. Eu vivi bem isso, porque na época eu namorava uma menina do mesmo ano que eu, só que na licenciatura, então me dava bem com os colegas dela, via os dois lados, mas dava umas brigas (FÁBIO).

Aí tá, o pessoal tinha dúvida né, se ia poder trabalhar, depois de formado, aí o CREF passou a deixar se tu tinha, Licenciatura, tu podia atuar em academia. O pessoal tinha medo sem saber se poderiam. Os Bacharéis queriam né que a gente não atuasse. Teve várias brigas entre a nossa turma e o pessoal do Bacharelado por conta disso. Porque eles diziam que "ah não, vocês vão tirar nosso campo de atuação" (SABRINA).

Os entrevistados relatam acerca dos saberes, que estes percebem, ser valorizados pela ESEF, e de que forma isso os atravessa no cotidiano profissional. Os saberes tecnicistas, a saúde, atividades físicas e a pesquisa voltada ao Bacharelado, parecem se sobressair, de acordo com as narrativas. Conforme Sabrina (Licenciada):

Eu fiz mestrado na Educação Física, eu estudei as políticas públicas, mas eu estudava educação, aí no doutorado não tinha pra mim. Não tinha vaga, não tinha professor, porque os professores da educação não conseguiam mais concorrer, abrir vaga. Era só saúde. Aí as coisas da escola era: saúde na escola. É importante a saúde na escola, mas não é só. Aí começou a tomar conta, o Bacharelado, a "epidemia", a saúde, começou a tomar conta. E aí começou a haver uma segregação da educação né (SABRINA).

É exatamente, eu sempre achei. Aquilo de ah quem é Bacharel é profissional e quem é Licenciado é professor, eu digo: não,

todo mundo aqui é professor, ou sei lá como vão chamar, porque era moda chamar de profissional de Educação Física. Até os professores da ESEF, nós tinha que chamar de profissional, agora lembrei. Porque tu vê era a moda né, era profissional ou educador físico. Os professores da ESEF iam falar do educador físico, aí diziam: não, vocês têm que exigir que chamem vocês de profissional Licenciado (risos). Não, eu, eu sou professora! Eu não sei porque, mas às vezes parecia tu falar que tu era professora seria humilhante, não sei, ou seria algo que não tinha reconhecimento (SABRINA).

Joelson (Licenciado/Bacharel) também relata as mesmas percepções que Sabrina:

Aqui é saúde, com certeza é saúde, a maioria dos professores, eles tão voltados pra essa área, a maioria das disciplinas que eu fiz eram para essa área. Inclusive, a parte da musculação, do Bacharel que eu fiz, ela não era o foco do curso, que é onde a maioria tá aqui em Pelotas. Tem muita academia. Tu trabalha, tu vai procurar na prefeitura pra trabalhar na área da saúde, que a Educação Física tá se inserindo agora, quantas vagas são? Tem 1, 2 pra trabalhar nisso aí, só que ali no curso a maioria é voltada pra isso aí, pra aquela área SUS, por exemplo. Tem muita coisa voltada pra essa área aí, só que aqui em Pelotas tem é academia (JOELSON).

Após, esta fala, Joelson foi questionado: “Por que tu achas que eles fazem esse olhar todo voltado pra área da saúde?”, e ele responde:

Por causa da pesquisa, tenho certeza que é por causa da pesquisa. Porque a pesquisa é que manda talvez no setor mundial é da área da saúde, é o que dá “*viús*” no caso, é o que mostra a Educação Física. Enfim, eu não vejo tanta ênfase numa pesquisa da licenciatura, não vejo tanto burburinho na pesquisa da licenciatura, quanto eu vejo na pesquisa do professor (X)⁵², vamos supor, que tá sempre expondo as pesquisas dele e que publica em revista “tal” (JOELSON).

Para Amanda (Licenciada/Bacharel), suas experiências na graduação a atravessam quanto aos sentidos que a ESEF dá à separação nas formações. Em sua narrativa é possível observar também as resistências dentro da instituição, em relação às percepções do que deva ser o currículo do Bacharelado.

Alguns professores acham que o Bacharel deveria ter uma formação mais humana, tendo essas cadeiras como

⁵²Joelson cita o nome de um professor da instituição.

obrigatórias. Aí outros acham que não, que a formação é tecnicista mesmo e o Bacharel tem que sair pronto pra trabalhar com esse tipo de mercado e aí não tem que ter essa pegada tão pedagógica, tão didática (AMANDA).

Joelson complementa suas falas, no mesmo sentido, da contraposição dada entre uma formação e outra, de Amanda:

Um professor, ele no início do nosso curso já falou: ó, não sei porque vocês tão aqui, (risos), vocês vão ganhar pouco, o salário é ruim, as condições de trabalho são ruins, então não dá. Aí a gente entrou na licenciatura né? E gente, (*)⁵³, o que que eu tô fazendo aqui? (JOELSON).

Tanto as disputas pelos saberes, aqui apresentadas, quanto as oscilações acerca dos limites destes, quando bipartidos nas formações, foram fontes de debates e embates, dentro da área, durante toda a sua história. Materializaram-se nas proposições dos modelos elaborados por Go Tani, João Batista Freire, Coletivos de autores e tantos outros apresentados nos capítulos anteriores. Os saberes, considerados de maior *status*, os cientificistas e tecnicistas, em contraponto aos saberes ditos da área escolar, constituíram o arcabouço teórico para a bipartição profissional, em todos os âmbitos e na própria discussão epistemológica para a garantia da Educação Física, defendida por alguns autores. Eles continuaram sendo motes de embates, alguns acolhidos pela ESEF que se materializam nos PPC's, e ao longo dos discursos e práticas de formação inicial, conforme o que foi apresentado pelos relatos dos sujeitos da pesquisa.

De acordo com Lopes (2004), o currículo é discurso. O currículo funciona como tecnologias que forjam e posicionam os sujeitos na graduação, e os conduz a determinadas posições identitárias e suas relações com o mundo do trabalho.

Em relação à regulamentação da profissão são produzidos enunciados discursivos de que a Educação Física somente é considerada uma profissão, se regulamentada, com exceção de Sabrina, que não concorda com a regulamentação e de Cícero, que não sabia que a profissão havia sido

⁵³ O entrevistado utiliza-se de um palavrão.

regulamentada. Para Carlos (Licenciado/Bacharel), Fábio (Bacharel) e Mônica (Licenciada/Bacharel):

Eu acho que a ideia é ótima, eu acho que não funciona ainda. Hoje em dia eles ainda não nos ajudam muito assim, eles tão mais pra nos fiscalizar e multar, nos proibir de fazer isso e aquilo do que ajudar a proteger o associado. Eles vão muito no tu não pode fazer, mas se a gente faz uma denúncia, eles não vão atrás, ou não dão muita bola. Agora pra te multar, eles tão ali pra te podar e não pra a ajudar (CARLOS).

Acho que tem que ser regulamentada, mas acho que CREF e CONFEF é só pra tirar dinheiro do profissional, porque eles não fiscalizam nada. Por exemplo aqui em Pelotas, já trabalhei em várias academias e todas, vou dizer 99% tem Licenciado trabalhando, gente que não tem nem graduação trabalhando, e não digo nem dos provisionados. Tem gente que começou agora a atuar, nunca entrou numa faculdade, então é, e não tem fiscalização (FÁBIO).

Eu acho que foi importante pra se uma profissão reconhecida né, mas eu acho ruim a parte da separação do curso. Porque as pessoas que têm a licenciatura plena, elas não têm a preocupação se podem trabalhar numa academia ou não, elas se formaram na licenciatura e podem da aula na escola e fazer um concurso (MÔNICA).

Amanda (Licenciada/Bacharel), Joelson (Licenciado/Bacharel) e Carla (Licenciada) também são capturados pelo discurso de regulamentação da profissão como um sinal de segurança e valorização profissional, embora não concordem com a forma de atuação do CONFEF:

Olha, eu acho que é válida porque normatiza, cria uma série de diretrizes pra que a gente consiga exercer a profissão, isso é interessante sem dúvida, até pra oficializar torna a profissão de Educação Física oficial, mas eu tenho algumas ressalvas com a forma pela qual o CREF atua (AMANDA).

Eu vejo assim a regulamentação: um mal necessário (JOELSON)

Eu acho que foi importante pra se uma profissão reconhecida né, mas eu acho ruim a parte da separação do curso. Porque as pessoas que têm a licenciatura plena, elas não têm a preocupação se podem trabalhar numa academia ou não, elas se formaram na licenciatura e podem da aula na escola e fazer um concurso. Olha, tá, mas acontece que tu vê que tem aquela regulamentação que fazem, como é, o provisionado né que eles chamam? Treinador de futebol vai lá, faz um cursinho de 2, 3,

sei lá um mês, aí ganha o direito de poder trabalhar. O Estado também agora, pelo que a gente, que vai mudar. Não precisa ter Educação Física, pode ser alguém que tenha o que contribuir pra da aula. Quer dizer, regulamentou e agora tá querendo virar do avesso? Então regulamentou de uma certa forma, eu acho, assim (silêncio); Eu acho que tinha que ser, ou é pra todo o mundo, ou não é pra ninguém. Mas não é assim, então fica mais difícil né? (risos) (CARLA).

Para Marcelo (Bacharelado) e Félix (Licenciado/Bacharel), a regulamentação confere à profissão *status* e qualidade, ou seja, eles acolhem os discursos pré-regulamentação da segurança e do *status* se regulamentada.

Pelo fato de não ter a formação anterior a isso, eu não consigo ter um parâmetro tão claro, não sei como era antes, o que mudou sendo hoje uma profissão regulamentada, mas eu acho que passa um pouco mais de credibilidade pras pessoas que atuam com a gente sendo clientes, ou dentro da própria escola e tal... Uma valorização melhor em termos vamos dizer moral, porque financeiramente a gente é o patinho feio da área da saúde (MARCELO).

Quanto a ação dos conselhos eu tenho minhas ressalvas, assim, bem grandes até, mas eu acho que tem que ter uma regulamentação sim, até pra pode ter uma atuação de qualidade (FÉLIX).

Conforme foi apresentado até aqui, dentro desta primeira categoria, os entrevistados subjetivam-se à regulamentação e produzem contracondutas à separação nas formações. Constituem-se igualmente às experiências que obtiveram na graduação. Cabe citar o quadro apresentado ao início do capítulo, onde é possível verificar que nem sempre a atuação profissional, condiz com a formação⁵⁴. E por fim, nas motivações dos falantes ao cursarem a segunda graduação. Essas ponderações convidam a olhar para dois fatores: a análise das motivações para as contracondutas e as negociações com os discursos de segurança à profissão se regulamentada e bipartida.

Primeiramente tratar-se-á das motivações para as contracondutas. Foucault analisa a contraconduta a partir da pastoral cristã, segundo o autor, essas formas de condução de si mesmo têm a ver com o acolhimento de outros discursos, de outros pastores que os conduzem. Os sujeitos do estudo, ao realizarem determinada graduação e ao trabalharem em espaços diferentes ao

⁵⁴ Conforme dizem as normativas do CONFEF.

que se preconiza como o “adequado” pelo CONFEF, são conduzidos pelo pastor das demandas de mercado e de suas próprias necessidades de trabalho. Ao cursarem uma segunda graduação buscam a complementação para poderem atuar em todos os espaços. As promessas de que os ingressantes iriam fazer a graduação e trabalhar em espaços de acordo com prazeres e gostos individuais, se a formação fosse diferenciada, desfazem-se igualmente e produzem outros movimentos. Os respondentes realizam uma segunda graduação, ou realizam suas atividades profissionais de acordo com necessidades de adaptabilidade ao mercado de trabalho.

Embora acolham os discursos de regulamentação da profissão como uma garantia e em determinados momentos hesitem quanto à separação na formação, resistem às fiscalizações do CONFEF ao buscarem espaços diferentes à sua própria formação. Conforme Foucault (2008a) a própria racionalidade do empresariamento de si mesmo torna-se pastora no sistema capitalista contemporâneo. Esta racionalidade constitui-se como pastora dos respondentes, tanto para suas escolhas de uma segunda graduação, quanto às formas como relacionam-se com as condições de empregabilidade. O novo pastor destas condutas é a demanda do mercado, e não os discursos de uma necessária separação nas formações para que cada um curse o que lhe agrada, por exemplo. As contracondutas, que significam uma forma do sujeito dizer “não” são conduzidas por outra rede de poder, outros pastores, no acolhimento de outros discursos: o discurso das demandas do mercado de trabalho e da responsabilização individual, em uma racionalidade neoliberal do cuidado e da adaptabilidade ao mercado tem subjetivado os egressos.

Em um segundo momento abordam-se as negociações com os discursos de segurança à profissão se regulamentada e bipartida, promessas constitutivas da regulamentação da profissão e da separação nas formações. Conforme Sabrina (Licenciada) e o estudo de (MENDES, 2004), estes processos e promessas parecem liquefazer-se.

Porque na verdade o que a gente via era assim: que a licenciatura podia tá na escola e fazer o resto e, o Bacharel, não podia tá na escola. Mas, o Licenciado também ia pegar o campo de atuação do Bacharel. Quem ia sair mais prejudicado era o Bacharel, por isso que depois até, nas outras turmas seguintes, muita gente começou a fazer Licenciatura e não, o Bacharelado.

Fazia licenciatura porque assim: “se eu fizer Bacharelado e quiser entrar na escola eu não posso, vou ficar restrito”. Aí o pessoal começou a fazer Licenciatura (SABRINA).

Mendes (2014) desenvolveu um estudo com os Bacharéis em Educação Física que trabalham em academias, os denomina e assume o termo educadores físicos. Procurou estudar o impacto da divisão das denominações professor e educador físico, a partir da Lei 9696/98 (RPEF), em relação aos direitos trabalhistas. A autora conclui que esta divisão significou um grande prejuízo para aqueles que trabalham como Bacharéis no ramo informal. Ainda traz reflexões, apoiada em autores, acerca do que é ser um professor, instrutor ou educador físico, no meio legalizador do trabalho.

O Educador Físico atuante em instituição de ensino é enquadrado pela lei como professor, enquanto o atuante em outro tipo de instituição é tido como instrutor, o que implica em distinção em termos de direitos trabalhistas em geral, visto que a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em seus artigos de nº 317 a 324 possui regulamentação especial para o professor, considerando as atribuições exigidas deste profissional (Mendes, 2014, p. 76).

Se os principais intentos da regulamentação e da separação nas formações foi a garantia dos espaços de atuação, além da busca de um maior *status* e segurança à profissão, de certa maneira essas promessas parecem escorrer às mãos e são negociadas com outras políticas econômicas de verdade. De acordo com Sabrina (Licenciada) e Marcelo (Bacharel), os espaços de atuação eram disputados entre Licenciados e Bacharéis.

Os Bacharéis se sentiam prejudicados, eles sentiam muito que o campo deles é que foi prejudicado. Porque daí, eu mesmo tinha muitos colegas que começaram já a trabalhar em academia durante a faculdade, e tavam fazendo a licenciatura (SABRINA).

Só que, quando começou a fiscalização, era um pouco diferente. A gente sabe que dentro da escola tu não vai ver um Bacharel porque tem toda a questão do ministério da educação, é todo um controle em cima disso. Já o Bacharel, não tinha essa fiscalização do CREF, sabe? Então tinha muito Licenciado, até por ter entrado no curso errado e queria fazer aquilo, atuando no nosso meio, então a gente competiu muito no início (MARCELO).

Carlos (Licenciado/Bacharel) e Fábio (Bacharel) relatam ainda as competições em relação à Educação Física com outras áreas.

Eu não sei como é que anda essa história, mas antigamente, parece, teve alguma resolução que saiu de dizer que na verdade o Pilates era uma área da Educação Física, consideravam exercício físico e não atividade de reabilitação. Não sei como tá isso hoje em dia, mas o que a gente mais vê em academias são fisioterapeutas trabalhando na área, e as vezes até não é só pra reabilitação. As pessoas procuram eles porque acham que eles são mais preparados pra trabalhar com Pilates. Dizem, “ah quero um fisioterapeuta, e treino, exercício físico”. E outra coisa que vejo muito, não é nem em outra área, mas pessoas que não são formadas e não estão nem em formação, são práticos digamos assim sabe, fizeram musculação muito tempo, foram fisiculturistas e hoje tão aí (CARLOS).

Têm pessoas que têm vivências em academia mesmo, eu acho que o principal, acho que modalidades esportivas também, mas em academias tem gente que frequentou, treinou cinco, 10 anos e acha que sabe, pode atuar. Inclusive tem uns que atuam como *personal* (FÁBIO).

Os espaços dos Bacharéis permanecem sendo ocupados por Licenciados, e em alguns momentos, por pessoas de outras áreas, enquanto a área escolar é resguardada pelas legislações educacionais, principalmente a LDB. Esses efeitos aparecem também na redução dos direitos trabalhistas, conforme Mendes (2014) aponta. Ainda no próprio entendimento jurídico apresentado no Capítulo IV, que ao buscarem respaldo para suas decisões, encontram dificuldade em afirmar o que cabe aos Bacharéis, visto que a redação da Lei 9.696/98 (RPEF) não diz todas as possibilidades de atuação profissional, conforme os juízes esperam. E encontram facilidade em demarcar os espaços dos Licenciados, graças às legislações educacionais.

Os discursos de constituição que foram base para a criação da área de Bacharelado, uma área que traduziria o teto científico e, portanto, atribuiria além de maior *status*, o encontro de um objeto da Educação Física, também são postos em xeque. Betti (1996) já havia de certo modo problematizado e apontado reflexões neste sentido, e em Betti (2013) retoma a discussão com Bracht e Tani. O autor reflete:

Se concluí em Betti (1996) que a matriz científica – sobretudo representada pela “Cinesiologia” proposta por Tani (1998,1989)

– perdia seu objeto quando o encontrava, por tornar abstrato e idealizar o movimento humano, perdendo a concretude cultural das práticas corporais, hoje tenho outra avaliação: o objeto se amplia indefinidamente. Se, conforme Tani (1996), a Cinesiologia resulta da contribuição de estudos provenientes de diversas ciências, tendo como foco movimentos genéricos (postura, locomoção, manipulação) e específicos (esporte, exercício, ginástica, jogo e dança), em especial por causa da expressão “genéricos” e da categoria “exercício”, abrem-se infinitas possibilidades, tanto de definir o que é “movimento humano” enquanto objeto de pesquisa, quanto de abordá-lo por teorias/paradigmas particulares (BETTI, 2013, p. 96).

Bracht (1999) igualmente reflete acerca de possíveis desdobramentos e tece ponderações.

O importante, então, é não confundir EF com Biomecânica e estabelecer as bases de suas relações possíveis e desejáveis. Nem tudo o que diz respeito ao movimentar-se humano é EF – embora no âmbito da regulação do mercado de trabalho (regulamentação da profissão) assim se entenda e se pleiteie. É preciso não confundir, também, o nome do profissional com a própria EF e com as possibilidades de abordagem teórica dos fenômenos ligados ao movimentar-se humano (BRACHT, 1999, p. 57).

O que se problematiza aqui não significa a defesa do que Betti (2013) reflete ou a coadunação com o modelo de Bracht (1999), mas a denúncia do que estão produzindo os discursos de verdade que constituíram a regulamentação da profissão ao longo do recorte temporal, desde a fala de Bracht (1999), passando pela volta à reflexão de Betti (2013) até o ano atual de 2020.

Estes discursos estão dispostos em campos de correlações de forças, que são negociadas com as demandas do mercado de trabalho em uma racionalidade neoliberal de responsabilização individual e em processos de subjetivação. Essas problematizações apuram o olhar para o que está em movimento dentro da experiência dos sujeitos da Educação Física que capturam e são capturados pelos discursos de regulamentação da profissão e de formações apartadas.

Categoria 2 - Sujeições e resistências: bipartição profissional e o cuidado de si para a constituição de profissões

As discussões nas sociologias das profissões estão em constante debate e em construção. No campo mais amplo das profissões de modo geral, as conceituações de profissão, profissionalismo e profissionalidade encontram-se em FREIDSON (1988), COURTOIS et. al (1996) e DUBAR (1988), dentre outros. Barbosa (1993) problematiza a hierarquização, as disputas pelo poder e pelos espaços de mercado que as temáticas da profissão envolvem. Essa hierarquização parte de profissões consideradas mães, como exemplo a Medicina e o Direito, até os movimentos de tentativa de tornar-se ocupações em profissões, regulamentadas ou não, daquelas consideradas pertencentes a camadas mais inferiores.

Na esfera educacional e nos processos de profissionalização docente EVANGELISTA; SHIROMA (2003), MENGA; BOING (2004), CONTRERAS (2002), GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA (2005), debruçam-se acerca do tema. Nos estudos desses autores é possível verificar algumas características da profissionalização docente, dentre elas a autonomia, o conhecimento técnico e o controle da profissão, embora alguns autores pontuem as fragilidades destas, pois, existem lutas políticas, embates e negociações que interferem na autonomia docente.

As disputas pelas profissões e por seus espaços conferem posições sociais e privilégios a determinados grupos. Neste sentido, os discursos que governam a profissionalização da docência em Educação Física e a bipartição dos egressos em professores e profissionais, constituem tais movimentos de controle, interesses e negociações para a criação de um novo profissional do Bacharelado. No Capítulo III os interesses do Conselho e dos apoiadores da regulamentação e separação nas formações foram explanados. No Capítulo IV as técnicas e estratégias de um poder governamentalizado foram contextualizadas.

Se, anteriormente à regulamentação da profissão da Educação Física, as discussões voltavam-se ao fazer e saber docentes, após 1998, esses modos de governo voltam-se ao profissional regulamentado e bipartido. E, conforme já analisado, no discurso de afastamento da docência para a criação do novo profissional Bacharel.

Para pensar e analisar as formas de subjetivação dos egressos em Educação Física, nesta categoria, utiliza-se o conceito de profissionalidade de

Courtois (1996). Para o autor esse conceito encontra-se em processo de construção, associado aos saberes e leva em conta a história pessoal, a realização das tarefas técnicas e culturais dos indivíduos. Ainda, ligado aos valores e motivações individuais.

Profissionalidade designa primordialmente o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber, sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir as tarefas. Instável, sempre em processo de construção, surgindo do próprio ato do trabalho, ela se adapta a um contexto em movimento (COURTOIS, 1996, p. 172, tradução livre).

A escolha do conceito de Courtois deu-se ao fato de as narrativas dos entrevistados, em sua maioria, constituírem-se e produzirem discursos de acolhimento aos de bipartição profissional, independentemente da graduação cursada. Alternam as falas entre o professor e o profissional. A escolha deu-se também a partir do que Foucault (2006) entende por experiência, constituída por três eixos: os saberes sobre ela, os jogos que a regulam e as formas em que os sujeitos se reconhecem nela.

A categoria da atuação profissional é caracterizada pela experiência e pelos sentidos atribuídos pelos egressos em Educação Física. Essa experiência é forjada ao longo de suas atuações, em relação aos saberes impostos e ou acolhidos pelos mesmos, aos jogos de poder e a forma como se reconhecem sujeitos profissionais ou professores e ao que foi discutido na categoria anterior.

Para Foucault (1988) os discursos são “blocos táticos no campo das correlações de forças” (p. 97), podendo existir discursos antagônicos dentro do mesmo campo. As táticas para a construção do novo profissional utilizam-se de vários elementos e são compostas por contradições, constituindo-se como estratégias e dispositivos de poder. Tais dispositivos convidam à crença da libertação, do fim bom. A Educação Física apenas alcançaria, nesse sentido, a segurança profissional e o fortalecimento da área com a regulamentação e a separação das formações.

Mas, conforme Foucault (1998), não se trata de perguntar que teorias esses dispositivos introduzem, mas sim, interrogar os seus níveis de produtividade em como esses discursos formam os sujeitos da Educação Física e o que produzem nas experiências profissionais. As experiências são técnicas

de si do sujeito, “são esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social” (FOUCAULT, 2006, p. 276). Nesta categoria, serão problematizadas como são produzidas essas subjetividades e técnicas de si e como elas se traduzem como experiência profissional.

Os sujeitos ao falarem constituem-se em subjetividades produzindo enunciados de profissões divididas e atreladas aos locais de atuação e em ocupações. Os campos que constituem esses enunciados discursivos das subjetividades aqui analisadas são os discursos pró regulamentação, tanto via CONFEF, quanto de formação inicial, conforme apresentado na categoria anterior. Os sujeitos destes enunciados estão materializados na posição ocupada pelos falantes, ao acolherem ou não esses discursos. A materialidade caracteriza-se pelo enunciado que é produzido pelos egressos e aqui serão analisados.

Os egressos com dupla formação são capturados pelos discursos de formação bipartido de Licenciado *versus* Bacharel – um profissional apartado de outro. Esta captura e os processos de subjetivação em relação a estes discursos, que são ditos e se dizem por meio dos entrevistados podem ser vistos pela fala de Mônica e Carlos (Licenciados/Bacharéis):

Quando perguntam qual minha profissão, eu respondo profissional de Educação Física. Eu acho que se eu tivesse trabalhando numa escola eu nomearia diferente, eu acho que diria professor. Como eu tô atuando numa área que é mais voltada pra área de Bacharel, eu digo profissional de Educação Física (MÔNICA).

Profissional de Educação Física, mas na verdade me chamo de professor porque eu fiz as duas formações e eu acabo, é mais comum professor. Mas por exemplo eu uso muito profissional de Educação Física (CARLOS).

Para Joelson (Licenciado/Bacharel) essa subjetivação é muito expressiva, pois ele acolhe a bipartição de acordo com o ambiente em que está.

Eu me apresento como profissional de Educação Física quando estou na academia, quando eu estou trabalhando (quando eu estava trabalhando com escola, no “Mais Educação”), eu me apresentava como professor de Educação Física, eu distingo as duas (JOELSON).

Ao ser questionado por que faz essa diferenciação: “Tu achas que são diferentes, por quê?”

Eu acho, porque eu fiz as duas formações e quando eu tô dentro da escola eu sou um, diferente da academia, entendeu? Dentro da escola o meu lado humano é muito mais afluído, eu gosto de dizer pra criança, ou sei lá, o aluno que sou professor dele. Dentro da academia eu gosto de ser profissional, não gosto desse vínculo professor aluno, na academia quero ter o vínculo profissional cliente. Na academia eu vejo as pessoas como clientes (JOELSON).

Joelson diferencia seu público também, os caracteriza entre clientes e alunos. Isto igualmente foi demarcado nas falas de Marcelo (Bacharel) e Fábio (Bacharel).

Fábio, ao ser questionado: “Então você tem clientes ou alunos?”, responde:

Não, nunca tinha aprofundado isso, tem momentos que tu é mais treinador e não é como aluno e tu não tem que ter uma didática, dependendo do aluno tu foca mais na parte técnica do treinamento em si e não vê como aluno. E tem outros que tu precisa ver um jeito melhor de lidar, a parte técnica não é o principal, o fato de ter que lidar com a pessoa é mais importante que a parte técnica do treinamento. Tu foca mais no aluno, então depende do público, depende de cada aluno (FÁBIO).

Fábio ficou bastante surpreso com a pergunta feita em relação a atribuição de acordo com a formação. Disse ter escolhido o Bacharelado por não querer atuar em escolas, e por gostar de academias, mas nunca havia pensado sobre a temática, embora denomine-se profissional de Educação Física. Sua compreensão de ser professor está associada aos processos didáticos e aos olhares que determinado profissional tem, conforme o público e local de atuação. Alterna suas falas em relação a alunos, ou clientes, afirmando que o treinador tem clientes, quando volta sua atenção à parte técnica. Fábio assume a bipartição, inclusive, em relação ao enfoque dado pelo professor/técnico.

Para Felix (Licenciado/Bacharel) a sua subjetivação se constitui pelo sentido que dá, assim como Fábio, ao que é ser professor ou técnico e de acordo com o local de trabalho.

Professor, com certeza. Eu acho que um Licenciado vai trabalhar como professor no intuito de ensinar, tu trabalha mais com crianças também, é diferente o público, o que tu tem que ensinar, a maneira de te expressar, tu tem que ensinar alguma coisa. No Bacharel tu passa outra mensagem, tu não tem que ensinar, digamos assim, tu tem que dizer o que ela tem que fazer. Professor eu me identifico na escola com o ensinar, não que na academia isso não seja importante, porque o professor tá mais identificado com a escola (FÉLIX).

As subjetividades se constituem a partir dos sentidos que os falantes dão ao “ser professor”, que apenas o é se estiver na escola. Mônica, Carlos, Joelson e Félix dizem-se ora professores, ora profissionais, de acordo com o espaço de atuação. Esses discursos tiveram sua gênese, provavelmente, no período de graduação e a todo o processo de regulamentação, conforme desenvolvido na categoria anterior. Os falantes assumem a posição de um profissional bipartido, que se está na academia, possui clientes, se está na escola, possui alunos, e, conforme Felix, um professor ensina, um Bacharel, manda fazer.

Os sujeitos que realizaram apenas uma das graduações, igualmente assumem a posição bipartida de sua formação. Para Carla (Licenciada):

Mais aí sim, depois tu faz concurso, essas coisas, pra ti é bom pra trabalhar em escola, tem mais estabilidade, mais segurança, mas mais pra isso mesmo. (...) Eu sou professor, faz tempo. Já fui profissional de Educação Física, quando eu trabalhei em outras áreas, mas agora eu sou só professora (CARLA).

Para Marcelo (Bacharel):

Eu aprendi agora, num passado recente, que eu sou um profissional de Educação Física, não sou um educador físico, não existe esse termo (MARCELO).

Marcelo, ao ser questionado com quem aprendeu que era uma profissional. “Com quem aprendeste?”.

No meio e com o CONFEF (MARCELO)

Para Carla a atuação docente está associada à escola, se ela está em outro espaço, se diz profissional. Marcelo se diz profissional a partir da aprendizagem com o meio cultural da profissão e com o CONFEF. Marcelo

assume os discursos e é capturado pelas técnicas de poder e pelos modos de governo realizados pelo CONFEF em suas formações e o código de ética.

As próximas citações são de Patrícia, Sabrina, Cícero e Amanda. Durante suas entrevistas posicionam-se como professores, acreditam que o fazer pedagógico caracteriza a Educação Física, independentemente do local de atuação. Produzem um contradiscurso em relação à formação bipartida e aos processos de subjetivação profissional aqui tratados. Patrícia, Sabrina, Amanda e Cícero formam sua experiência em uma profissionalidade docente, acolhem outros discursos para sua subjetivação. Para Patrícia (Bacharel) e Sabrina (Licenciada):

A maioria me chama. Até o aluno que eu corria passou esses dias e me chamou: oi professora, isso é bom, mas eu não consigo na academia ver eles como clientes, não! A gente ensina, a gente tá ensinando uma parte importante que todos já deveriam ter uma noção que a maioria não sabe, porque teve maus professores no colégio, porque nem coordenação motora tem (PATRÍCIA).

Na faculdade eu sempre tive ideia que eu era professora de vôlei, mesmo estando fora da escola, porque eu ensinava meus alunos, eu tinha que ter procedimentos didático pedagógicos. (...) Eu sou professora, e mesmo hoje que eu não tô atuando, eu sou professora, tenho orgulho que eu sou professora. Foi uma escolha minha, eu quis ser professora. Eu me lembro que na nossa turma às vezes o professor perguntava tu quer ser o quê? Eu digo, ah quero ser professora, quero ensinar, sempre sabia que ia trabalhar em escola (SABRINA).

Para Cícero (Licenciado) e Amanda (Licenciada/Bacharel):

Eu adoro ser chamado de professor, gosto muito dessa palavra e eu me apresento como professor de Educação Física, tenho muito orgulho. Na verdade sei que tem uma discussão, não dou muita bola, sou professor de Educação Física, mas sei que o pessoal não gosta que chame de educador físico, o pessoal do Bacharel prefere que chame de profissional de Educação Física, porque a redução do termo né, a gente não é só um educador do físico, tem todo um outro caráter da profissão mais aprofundado do que somente educar o físico das pessoas. Mas eu sempre me apresento como professor e gosto muito de falar que sou professor de Educação Física. (...) mas eu acredito que a parte pedagógica é extremamente importante pra lidar com a criança ou com o jogador profissional lá no alto rendimento (CÍCERO).

Isso não me incomoda mesmo, eu sou professora, eu fui minha vida inteira, antes da licenciatura eu já era professora, entendeu? Umas das coisas que eu sempre digo, mesmo trabalhando com Bacharelado, a minha primeira formação foi licenciatura e eu sempre vou carregar isso e eu quero sempre ensinar meus alunos. Eu quero que eles tenham certo grau de autonomia, quando estão se exercitando, inclusive quando não estou com eles (AMANDA).

Os discursos aqui trazidos perfazem o arcabouço das práticas e técnicas de si, problematizadas por Foucault (2006), em que para cuidar de si é preciso se conhecer. Reconhecer-se como um sujeito professor ou profissional, a partir de certos números de regras de conduta. Para Foucault essa conduta é “ética como prática racional da liberdade” que circula em torno do “cuida-te de ti mesmo” (p.268). Conforme o autor a ética é condição para o exercício da liberdade em seu sentido grego, e complementa: “êthos era a maneira de ser e a maneira de se conduzir”. (FOUCAULT, 2006, p. 270). O poder passa a ser um problema ético e moral endereçado à vida da população. Assim, o problema ético dos profissionais da Educação Física passa a ser o reconhecimento de si como profissional bipartido.

O Conselho, ao conduzir as condutas dos egressos em Educação Física utiliza-se de modalidades instrumentais, materializadas no Código de Ética, nas resoluções e fiscalizações que ensinam, conduzem Bacharéis e Licenciados a ocuparem a posição profissional de Educação Física. E, por dentro dela: professor/profissional. De acordo com Foucault (2006), as técnicas para o cuidado de si também são uma condição ética e pedagógica. Esses discursos são assumidos igualmente pela instituição de formação inicial.

Nos estudos de Almeida (2002), apresentado no Capítulo I (seção de revisão sistemática), a autora dissertou e defendeu a importância do cumprimento do código de ética do profissional de Educação Física.

Por meio da conduta moral e ética o CONFEF ensina a conduta adequada para o “ser professor” e o “ser profissional”. Conforme o Código de Ética do Conselho: “O Sistema CONFEF/CREF’s é a instituição mediadora, por exercer uma **função educativa**, além de atuar como reguladora e codificadora das relações e ações entre beneficiários e destinatários” (CONFEF, 2015, grifo da pesquisadora). Em seu artigo 15º “O registro no Sistema CONFEF/CREF’s implica, por parte dos Profissionais de Educação Física, total aceitação e

submissão às normas e princípios contidos neste Código”. Ao longo deste as atribuições, as condutas éticas e morais estão associadas ao registro no Conselho e às atuações nos ambientes escolares e extraescolares (CONFEEF, 2015).

Além do Código de Ética, os discursos que atravessam os egressos e que lhes atribuem posições de sujeitos são os de formação inicial (tratados na categoria anterior) e os institucionais contextualizados no Capítulo IV, em um Estado govenamentalizado, na arte de governar.

O êthos também implica uma relação com os outros, já que o cuidado de si permite ocupar na cidade, na comunidade ou nas relações interindividuais o lugar conveniente – seja para exercer uma magistratura ou para manter relações de amizade. Além disso, o cuidado de si implica também a relação com o outro, uma vez que, para cuidar de si, é preciso ouvir as lições de um mestre (FOUCAULT, 2006, p. 271).

O cuidado de si compõe-se, além do que já foi desenvolvido até aqui, com as relações e os enfrentamentos que os egressos estabelecem ao longo da vida profissional. Patrícia, Amanda, Marcelo, Joelson e Fábio relatam acerca das relações econômicas e de condições de trabalho no cotidiano da profissão. Para Amanda (Licenciada/Bacharel), as demandas de trabalho e a insegurança das atividades autônomas não a incomodam:

Eu até defendo muito isso. Como eu já passei por todo esse período, agora fazendo os estágios do Bacharelado, a gente vê o pessoal, desculpa a expressão, mas (*)⁵⁵ com a profissão. Gente com 18, 19 anos, “ah mas a gente tem que trabalhar muito pra ganhar alguma coisa, ah mas a gente ganha pouco”. E Eu, “gente tem que trabalhar”!! Não sei se porque trabalho desde os 15 anos, nunca foi leve a coisa, mas, sim eu trabalho 10 horas por dia, sim eu trabalho no sábado, sim eu passo o domingo respondendo *WhatsApp*, marcando agenda e preparando treino pros meus alunos. Mas eu trabalho fazendo o que eu gosto e recebo bem, então se botar na balança, claro eu sei que não vou manter essa carga de trabalho depois dos 50 anos, ok, mas eu tô me organizando pra isso (AMANDA).

Amanda posiciona-se como empresária de si mesma, acolhe os discursos de responsabilização e conhecimento de si para a sua constituição profissional.

⁵⁵Amanda utiliza um palavrão em sua fala.

Afirma ter MEI e diz sentir-se segura e em condições de garantir sua aposentadoria.

Fábio (Bacharel) durante toda a sua fala ressentiu-se da insegurança do trabalho em academias e Marcelo (Bacharel), igualmente, embora ambos acabem afirmando ser algo inerente à profissão de Bacharel:

Então o Bacharel ainda é muito autônomo, a licenciatura tu já tem mais estabilidade. [...] Mas já esperava mais ou menos isso (FÁBIO).

Não, eu sou insatisfeito, na verdade hoje eu sou insatisfeito num ponto, que é a questão da instabilidade, mas isso aí eu acho que é uma coisa comum ao autônomo. É questão de própria carteira assinada, férias, décimo terceiro, a instabilidade de hoje eu tenho tantos alunos, daqui a pouco eu tenho quatro alunos a menos e isso aí me dá de diferença, eu como *personal* vai dar uns mil reais de diferença, né? (MARCELO).

Dos 11 entrevistados apenas cinco possuem vínculo empregatício. Carla e Felix são servidores municipais, Cássio tem carteira assinada há três anos (embora formado desde 2010), Mônica é contratada por um período pré-determinado e Joelson possui dois empregos e carteira assinada apenas em um. Mônica afirma que quer ser aprovada em concurso público para uma maior segurança, enquanto Carla e Felix, que são concursados, não possuem este receio.

Os seis restantes não possuem nenhum vínculo. Fábio e Marcelo, ao longo de suas entrevistas, ressentem-se significativamente da insegurança no meio dos Bacharéis.

Patrícia (Bacharel) relata que no período o qual trabalhava desde às 5h30 da manhã não tinha vida pessoal e que com o tempo escolheu diminuir sua renda, trabalhando menos, para poder dedicar-se às questões familiares.

É, na realidade sim, por exemplo, eu já cheguei a ganhar 3 mil e pouquinho. (...) Eu trabalhava das 5h:30 até meio dia e das duas em meia ou três e meia até às sete da noite, ou oito. Em janeiro eu vou te dizer quanto eu vou ganhar, porque eu vou ter meus seis alunos viajando, eu vou ter um ou dois e aí eu vou tá trabalhando de massagem, porque eu acredito que é o que vai dar mais dinheiro (PATRÍCIA).

Em relação à satisfação profissional, Joelson (Licenciado/Bacharel) se posiciona quando questionado: “Tua vida profissional te satisfaz?”:

Não, claro que não. A minha situação profissional hoje é uma situação profissional de necessidade (JOELSON).

São produzidos, pelos entrevistados, enunciados de empresariamento ou de responsabilização de si, o que Foucault vai discutir partindo da noção de biopoder e de governamentalidade neoliberal. As narrativas, de certa forma, parecem desconstruir os discursos de promessas de segurança e de superioridade do Bacharelado em relação à Licenciatura, especialmente quando estes comparam as atuações, de acordo com a formação, e das condições de trabalho se observar-se o quadro contextualizador dos entrevistados.

A partir do conceito de governamentalidade, Foucault inicia suas proposições para pensar a noção de Biopoder. O Biopoder é o poder da vida, da conduta dos sujeitos ao cuidado de si, para o autor há um deslocamento do poder a partir da época clássica. “Pode-se dizer que o velho direito de causar a morte ou deixar viver foi substituído por um poder de causar a vida ou devolver à morte” (FOUCAULT, 1988, p. 130). Para Foucault (1988), o biopoder é um poder sobre os corpos, inicialmente como máquina adestrada até chegar aos processos biológicos em uma Biopolítica das populações e que para o autor, foi um dos elementos do capitalismo, realizado através do controle dos corpos nos meios de produção.

[...] se o desenvolvimento dos grandes aparelhos de Estado, como instituições de poder, garantiu a manutenção das relações de produção, os rudimentos de anátomo e de bio-política, inventados no século XVIII como técnicas de poder presentes em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas (a família, o Exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração das coletividades), agiram no nível dos processos econômicos, do seu desenrolar, das forças que estão em ação em tais processos e os sustentam [...] (FOUCAULT, 1988, p. 133).

Esses processos são, para Foucault, fatores de segregação e hierarquização que garantem relações de domínios e efeitos hegemônicos. A acumulação do capital e a repartição diferenciada do lucro foram possíveis, em parte, pelo exercício do biopoder. O poder sobre a vida e os corpos dos egressos em Educação Física, exercido pela lei de regulamentação, pelos discursos que circulam nos diversos extratos de um poder governamental (sistema jurídico,

educacional e de formação inicial) governam e são fontes de disputas. Disputas por espaços garantidores do mercado das atividades físicas, da busca por uma profissionalização com maior reconhecimento hierárquico em relação à profissão docente, não apenas nas escalas das profissões, mas em sua materialidade epistemológica. E pela manutenção de interesses.

Quanto às disputas e aos discursos de poder e aos interesses acerca do mercado de trabalho, Foucault desenvolve a discussão a partir de suas análises do desenvolvimento e da constituição do neoliberalismo americano, principalmente em relação à Teoria do Capital Humano, partindo das proposições de Theodore Schultz e Gary Becker. Para a Teoria do Capital Humano, conforme Foucault (1988) na racionalidade da economia neoliberal o sujeito é visto como máquina, um trabalhador que produz, um sujeito economicamente ativo, ligado à sua capacidade e competência ao trabalho, e o sujeito é decomposto em seu capital e sua renda.

Uma renda é simplesmente o produto ou o rendimento de um capital. E, inversamente, chamar-se-á "capital" tudo o que pode ser, de uma maneira ou de outra, uma fonte de renda futura. Por conseguinte, a partir daí, se se admite que o salário é uma renda, o salário é portanto a renda de um capital. Ora, qual é o capital de que o salário é a renda? Pois bem, é o conjunto de todos os fatores físicos e psicológicos que tornam uma pessoa capaz de ganhar este ou aquele salário, de sorte que, visto do lado do trabalhador, o trabalho não é uma mercadoria reduzida por abstração à força de trabalho e ao tempo [durante] o qual ela é utilizada. Decomposto do ponto de vista do trabalhador, em termos econômicos, o trabalho comporta um capital, isto é, uma aptidão, uma competência; como eles dizem: e uma "máquina". E, por outro lado, e uma renda, isto é, um salário ou, melhor ainda, um conjunto de salários; como eles dizem: um fluxo de salários" (FOUCAULT, 2008b, p. 308).

A competência que faz parte deste todo com o trabalhador, que não pode ser separada deste, é uma máquina que produz fluxos de renda e não renda, pois não é “vendida casualmente no mercado de trabalho por certo salário. Na verdade, essa máquina tem sua duração de vida, sua duração de utilizabilidade, tem sua obsolescência, tem seu envelhecimento” (FOUCAULT, 2008b, p. 309).

Segundo Foucault a consequência é a inseparabilidade do capital de quem o produz, em um conjunto de máquina e fluxo, em um capital-competência. O que para o autor significa o retorno do *homo economicus*, em uma concepção

diferente à clássica, mas, no homem como empresário de si mesmo “sendo ele próprio o seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008b, p. 311).

Logo, chega-se a ideia de que o salário não é nada mais que a remuneração, que a renda atribuída a certo capital, capital esse que vai ser chamado de capital humano na medida em que, justamente, a competência-máquina de que ele é a renda não pode ser dissociada do indivíduo humano que é seu portador (FOUCAULT, 2008b, p. 311-312).

Logo, para a economia de racionalidade dos discursos que constituíram e mantêm a regulamentação da profissão e sua consequente separação nas formações, para a criação de um novo profissional, o trabalho dos egressos é decomposto em seu capital e em sua renda e nas competências desenvolvidas por estes profissionais, à sua responsabilização ética e moral.

As profissões constituem-se acolhendo e produzindo, de certa forma, enunciados de empresariado de si mesmos, na responsabilização de si por sua renda e por seu trabalho, assujeitando-se aos discursos de que suas profissões são a capacidade de adaptabilidade ao mercado e são, inclusive, sua própria renda. Mesmo que de um lado como Amanda que acolhe fortemente esses discursos como verdade, até Marcelo e Fábio que se ressentem da insegurança, mas afirmam que é inerente à profissão. Joelson que diz ser sua condição profissional uma questão de necessidade e que gostaria de ser professor, mas não consegue por demandas do mercado da cidade em que mora. E, Patrícia, embora ao longo de suas falas ressinta-se da diminuição da renda por ter escolhido trabalhar menos com a Educação Física, complementa sua renda com outras atividades e o tempo inteiro reconhece as dificuldades do meio autônomo, igualmente.

As relações com a vida profissional se fazem através da empregabilidade e da autonomia e com as necessidades de sobrevivência individuais. Conforme Silva (1999), na era do capitalismo neoliberal há processos de interpelação e mobilização do eu e a ênfase na empregabilidade, um conceito que desloca a responsabilidade pelo sucesso ou não no emprego aos sujeitos.

Ela traduz-se numa tecnologia de poder e de condução de subjetividades empregáveis e autônomas, uma autonomia regulada. Uma autonomia regulada

pela bipartição profissional e pelo poder governamental que conduzem as condutas dos sujeitos. Conforme ROSE (1998), as subjetividades são governadas e integram as estratégias de administração política, incluindo a própria alma do cidadão. Para o autor há a estimulação de subjetividades que se autorregulam e que promovem a autoinspeção e a autoconsciência.

Esses discursos subjetivam os entrevistados que se constituem desde a formação inicial, e os atravessam em seus cotidianos traduzindo-se nas relações de empregabilidade que estabelecem.

Considerações finais: “É inútil revoltar-se?”

Escreverei esta seção em primeira pessoa por ser uma professora também subjetivada pelos mesmos discursos de meus colegas de profissão. Uma egressa em Educação Física, formada pela ESEF/UFPeI e que ingressou na Universidade em 1998, ano da homologação da Lei 9696/98 (RPEF). Foucault, ao ser entrevistado e responder à questão: “É inútil revoltar-se?⁵⁶”, fala da possibilidade de revoltar-se e de resistir-se aos discursos do poder. O autor menciona o ato do insurgir das subjetividades, com a ideia de um poder interminável, mas não todo poderoso. Cita as possibilidades de estratégias, tanto do poder, como do intelectual que faz parte deste poder, colocando-se na posição de um intelectual e antiestrategista:

[...] para mim, é indiferente que o estrategista seja um político, um historiador, um revolucionário, um partidário do xá ou do aiatolá: minha moral é inversa. Ela é “antiestratégica”: ser respeitoso quando uma singularidade se insurge, intransigente quando o poder infringe o universal (FOUCAULT, 2006, p. 81).

Coloca-se ainda como um experimentador, que problematiza as questões para mudar a si mesmo, pensar de outras formas, por dentro de outros discursos. Insurjo-me na mesma linha, também subjetivada pelos discursos até aqui trazidos e propondo esta tese como um modo de insubmissão, conforme Corazza (2007) afirma ser um dos propósitos de problemas de pesquisa.

Assim, nesta tese, não pretendo substituir a Lei 9.696/98 (RPEF) por outra, ou ainda determinar os espaços de atuação da Educação Física, e dizer o que ela é, pois assim estaria me afastando da materialidade teórica que aderi. Mas questiono, analiso o que esses enunciados nos dizem e produzem, para assim poder pensar a Educação Física e colocar em movimento outros discursos. Não intento responder essas questões, mas questionar e produzir outras formas de dizer a Educação Física. Colocar em suspenso esses discursos e ver suas bases de constituição, não como algo escondido, mas em sua raiz de criação, e o que produzem em minha área de atuação, em meus pares, e em

⁵⁶ Provocação dada pelo entrevistador a Foucault.

mim mesma, procurando construir a minha experiência como pesquisadora e professora.

De acordo com, Domènech; Tirado; Gómez (2001), Deleuze cria o conceito de dobra, a partir das duas últimas obras de Foucault, momento em que este último se encontra na possibilidade de ir além da relação poder/saber, em busca de subjetivações inéditas e únicas. Deleuze (1991) modifica os limites da relação entre o interior dos sujeitos e do exterior que os subjetiva, colocando a dobra como uma subjetividade que se relaciona com o seu interior e com as forças de poder de seu exterior a partir de singularidades.

Se o lado de dentro se constitui pela dobra do de fora, há sempre entre eles uma relação topológica: a relação consigo é homóloga à relação com o lado de fora, e os dois estão em contato, intermediado pelos estratos, que são meios relativamente exteriores (portanto relativamente interiores) (DELEUZE, 1991, p. 112).

De tal modo me insurjo, desconfiando dos discursos de poder, procurando desconstruí-los, vendo-os em seu funcionamento, utilizando-me igualmente do conceito de dobra de Deleuze. Minha subjetividade é constituída entre meu interior e meu exterior, e nos discursos que acolho como verdade. Desconfio e produzo resistência em meu modo de subjetivação, contra os discursos de bipartição do professor e da formação inicial, que posicionam o fazer docente, supostamente, hierarquicamente inferior a um suposto novo profissional. Desconfio de uma lei garantidora de espaços de atuação que dê conta de demarcar e descrever a profissão da área da Educação Física. Desconfio da sobreposição da técnica e biologização à pedagogização. Desconfio do encontro de um *a priori* ou objeto único e fundador da Educação Física.

Minha resistência se dá por meio desta tese, ao desconstruir e evidenciar os processos de subjetivação e seu funcionamento, para que esta seja lida e produza novos discursos em diversos ambientes acadêmicos ou não. A resistência igualmente se dá no dia a dia de meu fazer docente, na posição de sujeito que ocupo e nos discursos que acolho ou nas contracondutas que mobilizo.

Com o problema de pesquisa “Como as subjetividades profissionais são produzidas em torno da regulamentação da profissão de Educação Física?”

intentou-se ver os modos de constituição e os efeitos da regulamentação da profissão, apresentando como objetivo geral: analisar as formas de subjetivação profissional a partir dos discursos que foram produzidos após a Lei 9.696/98.

Para que se pudesse desenvolver este estudo, por meio dos objetivos específicos, contextualizou-se os discursos de constituição e a produção de seus efeitos, a partir dos estudos da governamentalidade. Com as entrevistas, pode-se observar os processos de subjetivação profissional nos egressos da ESEF.

Inicialmente, em 2017, a proposta do pré-projeto de tese consistia apenas nos egressos em licenciatura, a fim de ver os modos de subjetivação docentes. Mas ao longo de leituras, principalmente dos processos judiciais, verifiquei a potencialidade da discussão da formação como um todo, independentemente da formação. De um lado por querer problematizar o discurso de bipartição da área e por desconfiar das promessas da regulamentação da profissão, de outro, por querer ver, e fazer ver, os enfrentamentos e o que estava sendo produzido na interrelação Bacharel/Licenciado/mercado de trabalho/produção de sentidos e possíveis singularidades.

O profissional da Educação Física bipartido surge a partir do discurso de regulamentação da profissão, e esta posição de sujeito é assumida pelos respondentes, criando-se um discurso de uma nova categoria profissional: o profissional das modalidades, dos espaços de atuação e das ocupações. Assim como no discurso do CONFEF, quando se atua na escola, se é professor, quando se atua nos espaços extraescolares, se é profissional. Nos embates jurídicos, essa disputa é ainda mais restritiva. Produzem-se discursos de um técnico de modalidades ou práticas corporais, associados apenas ao que consta na redação da Lei 9.696/98 (RPEF), quando a disputa se refere aos Bacharéis.

As promessas de um fim bom, de um lugar certo e seguro à profissão, a partir da regulamentação, são negociadas no poder governamentalizado, as certezas escapam às mãos, principalmente quando observamos as decisões judiciais, produzindo-se subjetividades profissionais localizadas e posicionadas dependentes ao local de atuação: escola, academia e clubes, dentre outros. Os efeitos também aparecem ao longo da vida profissional, nas fiscalizações dos CREF's, nas disputas dentro da área e pelas questões salariais ou de condições de empregabilidade. Também ocorrem quando os profissionais escolhem uma segunda formação, em virtude das fiscalizações ou de dar conta das demandas

de mercado de trabalho. O empreendedor de si mesmo e os efeitos dos discursos neoliberais igualmente os atravessam e os constituem como profissionais liberais, nas relações ao longo da vida profissional em uma racionalidade neoliberal fortalecida neste momento de escrita.

As subjetividades profissionais, de acordo com as narrativas, se constituem também, a partir dos discursos de formação inicial. Os egressos ressentem-se de determinados saberes, agora atribuídos às formações bipartidas, quando não têm acesso a estas, dependendo da formação escolhida. Embora assumam e assujeitem-se aos discursos da regulamentação como uma segurança, produzem contracondutas aos da separação nas formações. Esses processos de subjetivação e de práticas de si são como dobras, a partir das relações que estabelecem entre si e aos sentidos que atribuem, mas principalmente em função das demandas do mercado de trabalho e na forma como conseguem fazer para manterem-se neste mercado. Essas relações dos sujeitos com o lado de dentro - suas singularidades -, e com o lado de fora, - os processos de subjetivação -, os constituem em certos momentos individualmente, em outros, subjetividades coletivas.

Algumas forças que foram apontadas, por alguns estudos apresentados na seção de revisão sistemática, principalmente por Nosaki (2004) e Sofiste (2007) e os próprios discursos de constituição da regulamentação parecem ainda permanecer. Em especial, se atentarmos à reescrita da última diretriz curricular Resolução 584/2018⁵⁷, que mantém a divisão nas formações e às decisões do STJ e o STF quanto ao tema, ao passo que a ADI 3428/2005 e os apostilamentos de diversas universidades significam importantes formas de resistências.

A regulamentação da profissão de Educação Física, em conjunto com o corpo discursivo que lhe sucedeu e lhe produziu efeitos potencializa, ao passo que igualmente negocia, com uma razão de Estado neoliberal em processos de subjetivações do empresariamento de si mesmo e de responsabilização dos sujeitos. Sujeitos atravessados por um poder governamentalizado e que se dizem profissionais bipartidos.

⁵⁷ Embora a FURG, no momento desta escrita, em conjunto com outras universidades, continua com a tentativa de manter a compreensão de formação ampla, na reescrita de seus planos de curso.

Em uma entrevista concedida por Foucault (2014) “Sexo, Poder e Política”, o autor discute as relações entre poder e resistência. “A resistência vem, então, em primeiro lugar, e ela fica superior a todas as forças do processo: ela obriga, sob seu efeito, as relações de poder a mudar” (p. 257). O autor considera a resistência a palavra-chave deste processo, para ele, o fato de “dizer não” embora constitua uma forma mínima de resistência, é importante. “É preciso dizer não e fazer deste não uma forma de resistência decisiva” (FOUCAULT, 2014, p. 257). A partir desta declaração de Foucault ao seu interlocutor, o entrevistador, pondera e questiona: “Isso levanta a questão de saber de que maneira, e em que medida, um sujeito – ou uma subjetividade – dominado pode criar seu próprio discurso”. (p. 257). A partir desta reflexão, Foucault responde: “de fato” (p. 257).

Inverto a questão e à provocação feita à Foucault, trazida como título desta seção. Pergunto: é produtivo revoltar-se? O que a revolta pode produzir como efeito? O que o dizer “não”, pode produzir como efeito? Que efeitos de resistência e de revolta podemos e devemos produzir, no momento em que se discute a “Re regulamentação da profissão de Educação Física” ainda no ano de 2021? Que efeitos de resistência podemos produzir em relação aos apontamentos da segunda categoria, de racionalidade neoliberal na profissionalidade dos entrevistados, no momento político que vivemos?

Para Foucault (2014) a resistência é um elemento estratégico que se apoia na realidade a que ela combate. Portanto o próprio discurso de opressão pode ser considerado como resistência quando os sujeitos podem dizê-los questionando-os e invertendo sua lógica. Com este estudo procurei desconfiar das verdades de uma profissão regulamentada e de uma formação bipartida, para a criação de um suposto novo profissional, em detrimento da docência. Observar seu funcionamento, publicizar seus discursos e os modos de fazer a experiência dos sujeitos entrevistados. Para que se insurjam outros modos de fazer as experiências, outras formas de dizer a Educação Física e que seja produtiva a resistência, por meio de outras discursividades. Para a criação de meu próprio discurso: de uma professora de Educação Física independentemente do ambiente de meu trabalho.

Referências

- ALMEIDA, Ana Flávia P.L de (2002). **Código de Ética Profissional de Educação Física: Analisando Adesão e Aplicabilidade**. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: PPGEF/UGF.
- Anderáos, Margareth. **A reorganização da formação profissional em Educação Física no Brasil: aspectos históricos significativos** / Margareth Anderáos. - Campinas, SP: [s.n], 2005.
- ARTIÈRES, Philippe. Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michael Foucault. In: GROS, Frédéric (Org). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BALL, S. **What is policy? Texts, trajectories and toolboxes**. Discourse, Londres, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **A sociologia das profissões: em torno da legitimidade de um objeto**. Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais, Anpocs, 36, 1993.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.
- _____. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2.ed. Ijuí/RS: Unijui, 2013.
- BRACHT, Valter. BRACHT, V. Educação Física: a busca da legitimação pedagógica. In: _____. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992. p.33-53.
- _____. Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 22, n. 1, p. 53-63, 1999.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial, Brasília, 12 ago. 1971.
- _____. Planalto Central. **Lei 9.696**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília/DF, 1998.
- _____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de cursos de licenciatura e de graduação plena. Brasília/DF, 2002.
- _____. Ministério da Educação Conselho/Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 2 de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura e de graduação plena, de formação da Educação básica em nível superior. Brasília/DF, 2002a.
- _____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Proposta Alternativa ao Parecer 138/2002**, 2003.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução n.07 de 31 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília/DF, 2004.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 274/2011**. Indicação referente à revisão do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Graduação em Educação Física. Brasília/DF, 2011.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 255/2012**. Reexame do Parecer CNE/CES nº 400/2005, que trata de consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEEF nº 94/2005. Brasília/DF, 2012.

_____. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Legislação e Normas de Regulação da Educação Superior/Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (CGLNRES/ SERES). **Nota Técnica Nº 392 Atuação dos Conselhos Profissionais**. Brasília/DF, 2013.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Resolução 584**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física. Brasília/DF, 2018.

_____. SENADO FEDERAL. **Parecer nº 12**. Comissão de Educação Cultura e Esporte, sobre o Projeto de Lei do Senado nº 369, de 2015, do Senador Gladson Cameli, que Altera a Lei nº 8.650, de 20 de abril de 1993, que dispõe sobre as relações de trabalho do Treinador Profissional de Futebol e dá outras providências, para tornar obrigatória a graduação em Educação Física para o exercício da profissão de Treinador Profissional de Futebol. Brasília/ DF, 2019.

CAMPOS, Maurício Arruda; NETO, Bruno Coraucci. **Treinamento funcional resistido**: para melhoria da capacidade funcional e reabilitação de lesões musculoesqueléticas. Editora Revinter. Rio de Janeiro – RJ, 2004.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: A história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1998.

COLETIVO DE AUTORES (1992). **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo, Cortez.

CONFEEF. **Resolução CONFEEF 046/2002**. Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional, 2002.

_____. **Notícias**. Página virtual, 2014.

Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/conteudo/491>
Acesso:13/03/2018.

_____. **Resolução CONFEEF 307/2015**. Dispõe sobre o Código de Ética dos Profissionais de Educação Física registrados no Sistema CONFEEF/CREFs, 2015.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

COURTOIS, B. et al. Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. In: BARBIER, J.-M.; BERTON, F.; BORU, J.-J. (Coord.). **Situations de travail et formation**. Paris: L'Harmattan, 1996. p 165-201.

DANTAS, Estélio Henrique Martins. **A prática da educação física**. (5ª ed.). Rio de Janeiro: Shape, 2003.

DAÓLIO, Jocimar, **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80**. Campinas, SP: [s. n.], 1997. Tese de doutoramento. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 1997. 99 f.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara- Koogan, 2003.

DELEUZE, Giles. **Foucault**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DOMENECH, Miguel; TIRADO, Francisco, GÓMEZLN, Lucía. A dobra: psicologia e subjetivação. In: Silva, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito/** organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva --- Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho ante a qualificação e a competência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 87-103, set. 1998.

ESEF. **Projeto pedagógico do Curso**, 2015. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/esef/> Acesso: março de 2020.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso**, 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/esef/> Acesso: março de 2020.

EVANGELISTA, Olinda.; SHIROMA, Evangelista. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, O. (Org.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 27-46.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. Ed. Ver. Atual. Curitiba: Positivo, 2010.

FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto. **Entre Licenciatura e Bacharelado em educação física: reformas do ensino superior e a constituição das identidades dos profissionais de educação física da ESEF/UFPel**. 2012. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPel, Pelotas (RS), 2012. 249 f.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade**. 1996. Tese de Doutorado. UFRGS, PPGEDU, Porto Alegre (RS), 1996. 297 f.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação In: **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p.197-223, nov. 2001. ISSN 0100-1574.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. Tradução de Celso Mauro Paciornik. São Paulo, Edusp, Coleção Clássicos, n. 12, 1988. 280 páginas.

FREIRE, João Batista (1989). **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo, Scipione.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **O nascimento da clínica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980

_____. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In.: **Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em dezembro de 1970. Campinas: Loyola, 1996.

_____. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edição Graal, 1998.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas / Michel Foucault; tradução Salma Tannus Muchail. — 8ª ed. — São Paulo: Martins Fontes, 1999. — (Coleção tópicos)

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 3ª edição, 2002.

_____. **Ditos e escritos IV**. Ética, estratégia, poder-saber. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Ditos e escritos V**: Ética, sexualidade, política. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006

_____. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. **A Arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

_____. **Segurança, Território, População**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **Do governo dos vivos**: Curso no Collège de France, 1979-1980: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980 / Michel Foucault; tradução, transcrição e notas Nildo Avelino. — São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

_____. **Ditos & escritos VI**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Ditos e escritos IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FURG, Universidade Federal do Rio Grande, 2019. **Instrução Normativa nº 01/2019**.

Disponível em: <https://www.furg.br/avisos/apostilamento-dos-licenciados-do-curso-de-educacao-fisica> Acesso: 05/08/2020.

GALLO, Silvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 66, p. 77-94, out./dez., 2017.

GARCIA, Maria Manuela; HYPOLITO, Alvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005

GARCIA, Maria Manuela Alves; OSÓRIO, Mara Rejane Vieira; FONSECA, Márcia Souza. **Currículos e profissionalidades docentes**: licenciaturas em Pedagogia e Matemática em universidades públicas gaúchas [e-book. 2. ed.] / Organizadoras: Maria Manuela Alves Garcia, Mara Rejane Vieira Osório e Márcia Souza da Fonseca – São Leopoldo: Oikos, 2020.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. **CONFEE**: organizador da mercantilização do campo da Educação Física - Bruno Gawryszewski. Rio de Janeiro: UFRJ, FE, 2008. 215f.

GRECO FILHO, Vicente. **Direito Processual Civil Brasileiro**. 18ª ed. v. II, São Paulo: Saraiva, 2007.

GIACOMONI, Marcello Paniz; VARGAS, Anderson Zalewski. Foucault, a Arqueologia do Saber e a Formação Discursiva. **Veredas (UFJF. Online)**, v. 15, p. 119-129, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade, ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago 2004 No 26.

LUCENA, Renata Christiane Salgues. Intervenção do Movimento Estudantil de Educação Física no processo de Regulamentação do Professor de Educação Física: uma visão histórica. IN: ALMEIDA, Renan (org.) **Os bastidores da regulamentação do profissional de Educação Física**. Vitória, ES: UFES, Centro de Educação, 2002.

LUDKE, Menga; BOING, Luis Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

MEDINA João Paulo S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas (SP): Papirus, 1983.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 22ª ed. São Paulo: Malheiros, 1997, p. 340.

MENDES, Alessandra Dias. **Educação Física**: atuação profissional e condições de trabalho em academias. Porto Alegre: Orquestra, 2014.

NETO, João Leite Ferreira. Pesquisa e Metodologia em Michel Foucault. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa. Jul-Set, Vol. 31 n. 3, pp. 411-420, 2015.

_____. A analítica da subjetivação em Michel Foucault. **Rev. Polis e Psique**, p. 7 – 25, 2017.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento do mundo do trabalho: Mediações da Regulamentação da Profissão**. 2004. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Fluminense, Niterói, 2004.

OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência**. PUC-São Paulo, 2001. Tese de Doutorado, 388f.

PINHEIRO, O. G. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, p. 183-214, 2000.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (org.) **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, p. 30-45, 1998.

SILVA, Carlos Alberto Figueiredo. Educação Física e registro profissional. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.3, p.615-626, jul./set., 2012.

SILVA, Guilherme Gil da.; FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. Crítica à regulamentação da Profissão e à produção Científica defensora do sistema Cnfe/Cref's. **Motrivivência**. Ano XXIII, n. 36, p. 149-168, jun./2011.

SILVA, Maria Eleni Henrique da. **Cenas antigas em novo espetáculo: o processo de regulamentação da profissão de educação física**. Fortaleza: UFC, 2005

SILVA, Tomaz Tadeu da. Educação, trabalho e currículo na era dopós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, Celso J.; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs.). **Trabalho formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 75-83.

SILVA, Vítor Tavares da. **Políticas públicas na formação em Bacharelado em Educação Física da ESEF-UFPeI**. Orientador: Alan Goularte Knuth. 2020. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

SOARES, Carmem Lúcia. Do corpo, da Educação Física e das muitas histórias In: **Movimento**, Porto Alegre, v.9, n.3. p.125-147, set./dez. de 2003.

_____. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 3. Ed. Campinas SP: Autores Associados, 2004.

SOARES, Letícia Junger de Castro Ribeiro. Natureza jurídica dos conselhos e ordens de fiscalização profissional. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 11, n. 1211, 25 out., 2006.

Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/9083> . Acesso em: 30 jul. 2020.

SOFISTE, Ana Flávia Souza. **Profissional ou Professor de Educação Física? Interfaces de uma profissão regulamentada**. 2007. 172f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

STF, Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 922490**. Trata-se de recurso extraordinário interposto em face de acórdão do Tribunal Regional Federal da 4ª Região, assim ementado (eDOC 14, p. 1), 2017. Disponível em:

<https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4865152> Acesso: 12/06/2019.

STJ. Superior Tribunal de Justiça. **Recurso Repetitivo– Tema 647.**

Profissional formado em Educação Física, na modalidade de Licenciatura de Graduação Plena. Impossibilidade de atuar na área destinada ao profissional que concluiu o curso na modalidade de Bacharelado, 2014. Disponível em: https://processo.stj.jus.br/repetitivos/temas_repetitivos/pesquisa.jsp?&l=1&i=647&tt=T

Acesso em: 02/02/2018.

_____. Superior Tribunal de Justiça. Revista Eletrônica de Jurisprudência. In: **Ementa / Acórdão.** Brasília-DF, 2015. Ausente comando normativo que obrigue a inscrição dos professores e mestres da dança, loga e artes marciais nos Conselhos de Educação Física.

Disponível em: <https://scon.stj.jus.br/SCON/pesquisar.jsp>

Acesso: 28/05/2018.

_____. Superior Tribunal de Justiça. **Acórdão.** Reconhece a legalidade da exigência de inscrição no registro do Cref para a atuação no magistério, como professor de Educação Física em todo o Estado do Rio Grande do Sul, 2017.

Disponível em: <https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/inteiroteor/>

Acesso: 16/12/2018.

TAFFAREL, Celi Zulke. Formação de professores de Educação Física: Diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 95-133, Jan./Jun, 2012.

TRF2. Tribunal Regional Federal da 2ª Região, Vice-presidência. **Apelação / Ação ordinária–processo 2017.51.01.121943-7** Inexistência Legal de Registro no Conselho de Educação Física, 2019a. Disponível em:

https://www10.trf2.jus.br/consultas?q=confef&site=v2jurisprudencia&client=v2index&filter=v2index&filter=0&getfields=*&lr=langpt&oe=UTF8&ie=UTF8&output=xmd1

Acesso: 16/05/2020.

_____. Tribunal Regional Federal da 2ª Região, 6ª Turma especializada.

Ementa - Processo 2018.51.01.019244-1. Desnecessidade de inscrição no Conselho Federal de Educação Física, 2019b. Disponível em:

https://www10.trf2.jus.br/consultas?q=confef&site=v2jurisprudencia&client=v2index&filter=v2index&filter=0&getfields=*&lr=lang_pt&oe=UTF8&ie=UTF8&output=l&1

Acesso: 16/05/2020.

_____. Tribunal Regional Federal da 2ª Região, 7ª Turma Especializada.

Ementa: processo 2017.51.05.036679-6. Inexistência Legal de Registro no Conselho de Educação Física, 2019c. Disponível em:

https://www10.trf2.jus.br/consultas?q=confef&site=v2jurisprudencia&client=v2index&proxystylesheet=v2_index&filter=0&getfields=*&lr=lang_pt&oe=UTF8&ie=UTF8&=JPe1

Acesso: 12/05/2020.

TRF4. TRIBUNAL Regional Federal da 4ª Região. 3ª Turma Especializada.

Ementa: processo 5043490-76.2016.4.04.0000. Agravo de Instrumento, 2017.

Disponível em: <https://www.trf4.jus.br/trf4/controlador.php?acao=principal>
Acesso: 24/08/2020.

TANI, Go. Cinesiologia Educação Física e Esporte: ordem imanente do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, v.3, n.2, p.9-50, 1996.

TANI, Go et.al. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EPU/Edusp., 1988.

URCA, Universidade Regional do Cariri. **Portaria nº 001/2018 Prograd**.
Disponível: <http://www.urca.br/novo/portal/index.php/apostilamento-de-diploma>
Acesso: 02/05/2020.

VALENTE, Lacaio Adão Manuel; COSTA, Marques Rezende Beatriz.
Responsabilidade Social dos Conselhos Federais. Consultoria Legislativa, 2008. Disponível: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/1714> Acesso: 20/05/2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 79-85, jul. /dez., 2005.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber Costa (org.). **Caminhos investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; Lopes, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007 a.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso; ANES, Rodrigo Roncato Marques.
Formação profissional em educação física: dilemas, divergências e protagonismos das DCN atuais. IN: **Formação profissional e mundo do fatrabalho** [recurso eletrônico] / organizadores Marta Genú Soares, Pedro Athayde, Larissa Lara. – Natal, RN: EDUFRN, 2020.

VOSGERAU, Dilmeire. Sant' Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin.
Estudos de Revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

Apêndices

Apêndice A - Estudo de levantamento dos egressos (Formulário *online*) estudo piloto!

Para o levantamento dos egressos aplicou-se o formulário para que os mesmos o preenchessem, na tentativa de estabelecer-se um primeiro contato. A escolha dos profissionais formados entre os anos de 2010 até 2014 deve-se ao fato de que a partir de 2010 formaram-se na ESEF os primeiros licenciados e bacharéis em Educação Física. Já a escolha para a data limite de 2014 deu-se pelo fato de ocorrer certa acomodação profissional, visto que este estudo foi aplicado ao início de 2018.

Em um período de duas semanas 75 egressos responderam ao formulário. Antes de apresentar as perguntas, o formulário constou de informações como: objetivo da pesquisa, instituição de origem da pesquisa, garantia de preservação das identidades e o pedido de consentimento para a utilização das respostas. Caso o respondente concordasse, deveria passar às perguntas:

➤ Formulário aplicado:

- 1 Qual seu nome completo e e-mail?
- 2 Qual sua primeira graduação pela ESEF/UFPel e em que ano?
- 3 Realizou uma segunda graduação em Educação Física, em que ano?
- 4 Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, por quê?
- 5 Fale resumidamente acerca de sua trajetória profissional a partir de sua formação até os dias atuais.

Primeiros resultados

Quanto aos dados disponibilizados pelo CRA constatou-se que se formaram entre 2010 a 2014, (145) bacharéis e (207) licenciados, embora a procura se dê em maior número, na maioria dos anos, pelo curso de bacharelado. Também quantos graduados se formaram em cada ano, por curso.

Dentro deste universo de um total de 352 egressos (bacharéis e licenciados), (75) responderam ao formulário. Os dados iniciais são:

A) Respondentes licenciados: 73%.

B) Respondentes bacharéis: 27%

C) Ano de formação dos respondentes:

2010: 40 % dos egressos responderam;

2011: 20 % dos egressos responderam;

2012: 13 % dos egressos responderam;

2013: 14,5 % dos egressos responderam;

2014: 11,5 % dos egressos responderam;

D) Egressos que realizaram a segunda formação:

- 69,6% não realizaram a segunda formação;

- 30,4% realizaram a segunda formação.

E) Motivo da realização da segunda formação:

Dos 30,4% que fizeram segunda graduação, em torno de 90% destes, justificaram o controle e determinações do CONFEF e ao mercado de trabalho reduzido devido às formações bipartidas, outros, ressentiram-se de determinados conteúdos, específicos para cada graduação.

Trajetórias profissionais

As trajetórias profissionais apresentam-se diversificadas. Dos (75) respondentes totais do questionário, (10) desistiram da profissão, justificando questões salariais e de espaço de trabalho. Dos respondentes bacharéis, grande parte encontra-se em academias, enquanto, dos respondentes licenciados, um significativo número realizou ou está realizando cursos de pós-graduação.

Apêndice B - Roteiro da entrevista aplicada

1. Fale acerca de sua escolha pela Educação Física.
2. Fale sobre sua atuação profissional mais detalhadamente de suas expectativas, frustrações ou o tema que desejares.
3. Como você compreende o processo de regulamentação da profissão e separação da formação para a sua atuação profissional?
4. De que forma você compreende as atuações dos egressos em Educação Física nos diferentes ambientes, em relação às denominações professor e profissional?

Apêndice C - Termo de consentimento

Convidamos Sr.^a (Sr.) a participar da Pesquisa sob o problema de pesquisa:

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas em profundidade que serão gravadas e transcritas para serem utilizadas como material de análise. Se, depois de consentir sua participação, você desistir de continuar colaborando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade guardada em sigilo.

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação, por isso, eu concordo em participar.

Data: ____/____/____

Assinatura do participante - Identidade

Assinatura do pesquisador.