

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Escola Superior de Educação Física**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Física**



**Tese de Doutorado**

**Escolar e não escolar:**  
da nomeação ao problema dos âmbitos de atuação em Educação Física

**Lucas Costa Linck**

Pelotas, 2025

**Lucas Costa Linck**

**Escolar e não escolar:**

da nomeação ao problema dos âmbitos de atuação em Educação Física

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação Física.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Franciele Roos da Silva Ilha

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariângela da Rosa Afonso

Pelotas, 2025

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação da Publicação

L736e Linck, Lucas Costa

Escolar e não escolar

[recurso eletrônico] : da nomeação ao problema dos âmbitos de atuação em Educação Física / Lucas Costa Linck ; Franciele Roos da Silva Ilha, Mariângela da Rosa Afonso, orientadoras.  
— Pelotas, 2025.  
179 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Educação física. 2. Formação inicial. 3. Atuação profissional. 4. Não escolar. I. Ilha, Franciele Roos da Silva, orient. II. Afonso, Mariângela da Rosa, orient. III. Título.

Elaborada por Daiane de Almeida Schramm CRB: 10/1881

Lucas Costa Linck

**Escolar e não escolar:  
da nomeação ao problema dos âmbitos de atuação em Educação Física**

Tese aprovada, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 10/09/2025

**Banca Examinadora**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Franciele Roos da Silva Ilha (Orientadora)  
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariângela da Rosa Afonso (Coorientadora)  
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Roseli Belmonte Machado  
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Silvana Vilodre Goellner  
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Aos meus pais, Cléo e Rosilene, cujas formas de amor, tão diferentes, me fizeram ser quem sou.

## **Agradecimentos**

À educação pública brasileira, representada pela Universidade Federal de Pelotas, que me proporcionou a conclusão do curso de Doutorado em uma instituição gratuita e de excelência.

À Paola, minha esposa, meu abrigo e alicerce desde os primeiros passos desta caminhada. A serenidade que encontrei durante o processo de escrita se deve a seus gestos, silêncios e presença constante, mesmo quando os dias nos separavam e tudo ao redor parecia pedir ausência.

Às minhas orientadoras, Franciele e Mariângela, pela parceria, confiança e pelo amparo constante ao longo de todo o percurso.

Às professoras Silvana e Roseli, pelo precioso tempo dedicado à leitura, pelas valiosas contribuições e pelo acolhimento que enriqueceram significativamente esta investigação.

Ao professor Felipão, pelos valiosos ensinamentos e pela generosa amizade, capazes de desordenar meu pensamento com conversas sempre potentes.

Aos colegas do PPGEF, Gabriel, Léo, Luiza e Lucas, pelas conversas, risadas e partilhas que tornaram as idas à Pelotas mais leves e cheias de sentido.

Aos professores que, em algum momento, me concederam o privilégio de ensinar e, acima de tudo, de aprender.

Aos alunos que todos os dias me ensinam.

*Considero-os inteiramente livres para fazer, com o que eu digo, o que quiserem. São pistas de pesquisa, ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos: façam com isso o que quiserem. No limite, isso me interessa, e isso não me diz respeito. Isso não me diz respeito, na medida em que não tenho de estabelecer leis para a utilização que vocês lhes dão. E isso me interessa na medida em que, de uma maneira ou de outra, isso se relaciona, isso está ligado ao que eu faço.*

(Michel Foucault)

## Resumo

LINCK, Lucas Costa. **Escolar e não escolar**: da nomeação ao problema dos âmbitos de atuação em Educação Física. Orientadora: Franciele Roos da Silva Ilha. 2025. 179 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

Esta tese investiga os efeitos da naturalização da expressão “não escolar” como nomeadora de âmbitos de atuação em Educação Física, adotando a problematização foucaultiana como atitude operacional para compreender seus desdobramentos na formação inicial e na atuação profissional. Parte-se do pressuposto de que essa nomeação atua como dispositivo de hierarquização, influenciando a idealização de estratégias pedagógicas, a organização curricular e a adaptação às demandas do mercado de trabalho. A produção dos resultados, apresentados na forma de problemas, ocorreu por meio de um instrumento forjado a partir da plataforma *Jamboard*, denominado *Varal de Problemas*. A interlocução com docentes do Núcleo Docente Estruturante de um curso de Educação Física revelou a complexidade que atravessa a constituição do campo, marcada por disputas, instabilidades e pela recorrente fragmentação entre percursos formativos. A Resolução CNE/CES nº 06/2018 emerge como elemento que, longe de pacificar, acentua os descompassos entre licenciatura e bacharelado, operando sob forte influência das racionalidades neoliberais. A hierarquização silenciosa entre os graus acadêmicos, somada à hegemonia do esporte e à fragilidade epistemológica da área, reforça a exclusão simbólica de saberes e experiências plurais. Por fim, destaca-se o sistema CONFEF/CREFs como instância disciplinar que impõe vigilância e atua na modelação do profissional desejado. Como desfecho, evidencia-se o surgimento de um desejo de unificação — não como retorno nostálgico, mas como crítica aos efeitos da cisão institucional sobre a materialidade do trabalho docente e à condução normativa cada vez mais alinhada a interesses mercadológicos.

**Palavras-chave:** educação física; formação inicial; atuação profissional; não escolar.

## Abstract

LINCK, Lucas Costa. School and non-school: from naming to the problem of the scope of action in Physical Education. Advisor: Franciele Roos da Silva Ilha. 2025. 179 p. Thesis (Doctorate in Physical Education) – School of Physical Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2025.

This thesis investigates the effects of the naturalization of the expression “non-school” as a designator of spheres of practice in Physical Education, adopting Foucauldian problematization as an operational approach to understand its implications for initial training and professional practice. It is based on the premise that such designation functions as a device of hierarchy, influencing the conceptualization of pedagogical strategies, curricular organization, and adaptation to labor market demands. The production of results, presented in the form of problems, was carried out through an instrument developed using the Jamboard platform, called the “problem clothesline”. The dialogue with faculty members from the Structural Teaching Core of a Physical Education course revealed the complexity underlying the field’s constitution, marked by disputes, instabilities, and recurring fragmentation among training pathways. Resolution CNE/CES nº 06/2018 emerges as an element that, far from pacifying, accentuates the discrepancies between teaching and bachelor’s degrees, operating under strong influence of neoliberal rationalities. The silent hierarchy between academic degrees, combined with the hegemony of sport and the epistemological fragility of the area, reinforces the symbolic exclusion of diverse knowledges and experiences. Finally, the CONFEF/CREF system is highlighted as a disciplinary instance that imposes surveillance and shapes the model of the desired professional. As a conclusion, the emergence of a desire for unification is evidenced — not as a nostalgic return, but as a critique of the effects of institutional division on the materiality of teaching work and the increasingly market-aligned normative governance.

**Keywords:** physical education; initial training; professional practice; non-school.

## **Lista de Figuras**

Figura 1 - Estrutura de criação do <i>Google Jamboard</i> .....	95
Figura 2 - Tela de abertura do Varal de Problemas .....	95
Figura 3 - Tela de apresentação do problema de pesquisa e dos objetivos do instrumento .....	96
Figura 4 - Tela de orientações sobre o Varal de Problemas .....	96
Figura 5 - Tela de transição para as questões .....	97
Figura 6 - Exemplo de uma tela de questões (questão 01) .....	99

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1 - Produções relacionadas aos âmbitos de atuação não escolares .....	24
Tabela 2 - Produções relacionadas à atuação profissional em âmbitos não escolares .....	25
Tabela 3 - Demonstrativo da composição dos docentes participantes da investigação.....	103
Tabela 4 - Docentes participantes e graus acadêmicos ao qual estão vinculados .....	103

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

ABI	Área Básica de Ingresso
Art.	Artigo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONFEF	Conselho Nacional de Educação Física
CNE	Conselho Nacional de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
COFFITO	Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional
CP	Conselho Pleno
CREFs	Conselhos Regionais de Educação Física
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ESEF	Escola Superior de Educação Física
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Esporte para Todos
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
ONGs	Organizações Não Governamentais

PNED	Plano Nacional de Educação Física
PPCs	Projetos Pedagógicos de Curso
PPGEF	Programa de Pós-graduação em Educação Física
STF	Superior Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRF1	Tribunal Regional Federal da 1ª Região
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
WebConf	Serviço de Webconferência

## Sumário

<b>História do problema.....</b>	13
<b>Capítulo 1 – Formação, dualismo, negação e outros problemas do tempo</b>	
<b>presente .....</b>	23
1.1 Formação inicial em Educação Física: uma história com diferentes começos... ..	30
1.2 Escolar e não escolar: tensionamentos e interlocuções possíveis .....	54
1.3 O “não” como expressão que afirma e produz o outro.....	68
<b>Capítulo 2 – Da caixa de ferramentas de Foucault ao Varal de Problemas .....</b>	82
2.1 Varal de Problemas: um produto que produz .....	91
2.1.1 <i>Fase I – Erguendo o varal.....</i>	93
2.1.2 <i>Fase II – Testando a resistência do varal .....</i>	100
2.1.3 <i>Fase III – Pendurando os problemas no varal .....</i>	102
2.1.4 <i>Fase IV – Retirando os problemas do varal e passando-os a ferro .....</i>	105
<b>Capítulo 3 – Dobrando as próprias dobras: a extração como atividade</b>	
<b>analítica .....</b>	108
3.1 Quadro A – Verdade do agora: a Educação Física de nosso tempo .....	115
3.2 Quadro B – Resquícios de um território colonizado: a quem pertence a	
Educação Física?.....	134
3.3 Quadro C – Sujeitos em fabricação: entre o olhar que vigia e a atuação que	
performa .....	152
<b>Capítulo 4 – Apontamentos para seguir pensando .....</b>	167
<b>Referências .....</b>	171

## História do problema

O que se convencionou chamar de Educação Física no Brasil, desde o início do século XX, é produto de um processo histórico constituído por múltiplos tensionamentos — desde sua legitimação enquanto prática social, educativa e pedagógica até sua localização epistemológica no contexto científico.

Deste cenário, destaca-se como tema de interesse desta tese um desses confrontamentos, concebido, sobretudo, a partir da divisão dos cursos de formação inicial em Educação Física em licenciatura e bacharelado<sup>1</sup>: a relação entre a formação inicial e seus possíveis âmbitos de atuação profissional. Mais precisamente, foi tomada como problemática central deste trabalho a seguinte questão: de que modo a naturalização do termo<sup>2</sup> “não escolar” enquanto nomeador de âmbitos de atuação em Educação Física vem ecoando na formação inicial e na atuação profissional na área?

Enquanto objetivo geral, busca-se compreender os possíveis desdobramentos da naturalização da expressão “não escolar” sobre a formação inicial e a atuação profissional em Educação Física, visando compreender de que forma a fabricação dessa verdade vem influenciando a idealização e a implementação de estratégias pedagógicas e curriculares na formação inicial, bem como a adaptação às demandas do mercado de trabalho na área.

Tem-se, enquanto hipótese, que a naturalização da expressão “não escolar” opera como um dispositivo que não apenas delimita e hierarquiza os âmbitos de atuação profissional, mas também produz efeitos concretos na formação inicial em Educação Física, modulando concepções curriculares e pedagógicas, ao passo que incide sobre a constituição de saberes e práticas voltadas às exigências do mercado de trabalho.

No decorrer deste capítulo, apresentam-se pontos de emergência do problema de pesquisa — a história de como isso foi se tornando um problema. Ao

---

<sup>1</sup> Ao longo desta investigação, a licenciatura e o bacharelado serão tratados enquanto graus acadêmicos pertencentes a uma esfera maior: o grau acadêmico de graduação. Tratam-se, portanto, de duas titulações acadêmicas resultantes de uma subdivisão.

<sup>2</sup> Serão empregadas as palavras “termo” e “expressão” ao se referir ao modo como, por meio da nomeação, foram denominados os âmbitos de atuação em Educação Física. Ambas remetem à ideia de identificação e/ou descrição de um significado inserido em um conjunto de palavras organizadas em um domínio específico: as terminologias.

fazer isso, depara-se com o desafio de delinear uma história do presente, pois este é, sobretudo, um problema do tempo presente.

Considera-se que uma significativa parcela das colisões que cercam essa temática há algumas décadas persegue uma vontade de regulação da formação inicial e da atuação profissional na área, tornando essa relação polêmica, problemática e, consequentemente, cercada por desacordos verificados em diferentes esferas que atravessam este campo do conhecimento<sup>3</sup>. Ao mesmo tempo em que se afirma essa vontade de regular formação e atuação, cabe o questionamento — e a apresentação — dos movimentos pelos quais se tornou possível tecer tal afirmação imediata e, de certa forma, prematura.

Antes de encaminhar uma resposta para tal questão, ainda enquanto movimento inicial, aponta-se que a presente investigação se localiza em um cenário pós-estruturalista, perspectiva teórica que vem possibilitando a revisão de diferentes aparatos conceituais e metodológicos dentro das pesquisas em Educação e em Educação Física na atualidade.

Como perspectiva epistemológica e metodológica, o Pós-estruturalismo tem produzido uma série de inquietações, de dúvidas, de contribuições; tem mobilizado o pensamento educacional e viabilizado re/significar os sentidos e os usos de metodologias nos processos de investigação (Tedeschi; Pavan, 2017, p. 2).

Entre os diferentes teóricos associados a essa perspectiva, o filósofo francês Michel Foucault e algumas de suas contribuições adquirem, ao longo da produção deste trabalho, centralidade como suporte teórico e metodológico.

[...] assumir o Pós-estruturalismo como perspectiva epistemológica e metodológica para a pesquisa em educação implica a desconstrução de metanarrativas construídas na modernidade que marcam a produção do conhecimento nessa área. Deleuze, Derrida, Foucault, entre outros, problematizam todos os valores transcendentais que pretendem uma independência ante as lutas e valorizações históricas que os engendram. Categorias modernas, como razão, verdade, discurso, poder, identidade e diferença, têm sido desestabilizadas pela crítica pós-estruturalista (Tedeschi; Pavan, 2017, p. 4).

---

<sup>3</sup> Ao longo da Tese, a Educação Física será tratada ora por *campo do conhecimento*, ora como *área*. Considera-se *campo do conhecimento* o conjunto de saberes produzidos e organizados academicamente em torno da cultura corporal, do corpo e do movimento humano. Por sua vez, ao referir-se à *área*, estará mencionando o mercado de trabalho e os âmbitos de atuação profissional.

Entre as diferentes noções expostas e desenvolvidas por Michel Foucault, a noção de problematização<sup>4</sup> assumirá considerável notoriedade, pois será aqui tratada como uma atitude operacional que transitou ao longo de todo o trabalho. Problematizar, na perspectiva do autor, é um procedimento diante do objeto a ser pesquisado, não tendo o intuito de apresentar regras para tal, mas, sim, de conduzir o pesquisador à compreensão de como algo se torna verdade.

A partir de um movimento de afastamento, a problematização não visa perseguir ou alcançar soluções para problemas, mas, sim, deslocar-se por meio de um gesto que faz com que tudo seja colocado em suspeita, em suspensão, abrindo caminho para a fabricação de uma nova verdade em relação àquela que se encontra em vigência (Foucault, 2010).

Assim sendo, a problematização foucaultiana inserida nas pesquisas educacionais, pode ser adotada como uma forma de oposição às metodologias usuais geralmente utilizadas nas investigações deste campo. Isto, principalmente, por não determinar regras diretivas na pesquisa, mas por tornar possível a compreensão dos diferentes gestos metodológicos e analíticos enquanto acontecimentos de considerável importância. É da problematização que parte, também, a aspiração pela forja de um instrumento de método que desse conta da produção de dados para esta investigação: o Varal de Problemas — a ser apresentado ao longo do segundo capítulo, intitulado “Da caixa de ferramentas de Foucault ao Varal de Problemas”.

Portanto, é a partir do quadro pós-estruturalista e da problematização enquanto atitude operacional que se concebe a impossibilidade de definir o método e/ou sua instrumentalização *a priori*, tomando-o “[...] como um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras práticas aplicáveis a problemas técnicos, concretos” (Veiga-Neto, 2003, p. 20), ou então como um “[...] certo modo de elaborar perguntas e interrogações, de articulá-las com a produção de informações e de encontrar mecanismos ou estratégias de descrição e análise” (Tedeschi; Pavan, 2017, p. 2).

Parte-se, então, do princípio de que as decisões de método devem ser tomadas ao longo do percurso da investigação, indo ao encontro do objeto a ser

---

<sup>4</sup> A noção de problematização em Foucault será exposta de maneira mais aprofundada nos capítulos seguintes deste estudo.

pesquisado, sem que haja a necessidade de modelos abstratos e previamente definidos. Em vista disso, edificar problematizações articuladas ao objeto, a fim de encontrar estratégias de produção/descrição/análise dos dados, é o que se pretende, de um modo geral, em termos de método para esta Tese.

Em outro ponto, ainda em uma aproximação com o cenário do pós-estruturalismo, cabe o apontamento de que determinadas questões relacionadas ao problema da naturalização do termo “não escolar” para denominar âmbitos de atuação em Educação Física serão, por vezes, atravessadas pela concepção do currículo enquanto um artefato educacional<sup>5</sup>. Assim, pretende-se manejar esse artefato tomando como referência a perspectiva de autores como Silva (2003), em um movimento que visa aproximá-lo das questões sociais nas quais está inserido.

Quando se refere ao direcionamento dos conteúdos a serem abordados em determinado espaço educacional — no caso deste empreendimento, os da formação inicial em Educação Física —, é possível perceber como tais conteúdos são amplamente interpelados por relações de poder, isto no ponto em que o currículo busca tornar os indivíduos algo que não eram previamente. Logo, o currículo intenciona a produção de identidades, em especial ao ser compreendido como um percurso (não por acaso, a etimologia da palavra *currículo* remete ao ato de correr).

Silva (2003) enfatiza a ação de correr como a peça-chave dessa significação, tratando o currículo não somente como uma pista imutável através da qual o corredor realizaria seu percurso, mas também como sendo o corredor aquele que poderá percorrer a mesma pista de diferentes maneiras, alterando-a e sendo alterado em função dela.

Buscando subsidiar a afirmação anunciada no parágrafo de abertura desta Tese — em relação à Educação Física enquanto produto de múltiplos tensionamentos —, entende-se que seja significativa uma breve demonstração acerca de determinados acontecimentos que vieram a servir de amparo à fabricação da questão que se toma enquanto problema de pesquisa, a saber: a partir de quais mecanismos se deu o movimento de naturalização da expressão “não escolar” para designar os âmbitos de atuação em Educação Física, e quais os desdobramentos desse movimento no que tange à formação e à atuação na área?

---

<sup>5</sup> O currículo será tratado novamente e com maior ênfase no decorrer da seção 1.2.

No entanto, o que será apresentado a seguir, de modo algum, buscará dar conta de responder prontamente questões inacabadas sobre a relação entre formação inicial e atuação profissional em Educação Física, pois isso representaria, sobretudo, um movimento um tanto quanto aligeirado. Trata-se, então, da ilustração do modo como determinados deslocamentos fizeram com que essa relação passasse a ser tomada enquanto um problema.

Retorna-se ao ano de 2015, considerado o momento em que ocorreu o primeiro contato com a diáde formação inicial e atuação profissional em termos de produção científica. Na condição de coneluente do curso de Educação Física – Licenciatura, foi tomada enquanto temática para um trabalho de conclusão de curso<sup>6</sup> a atuação de treinadores<sup>7</sup> de futebol profissional e sua relação com a formação inicial. Naquele momento, havia a hipótese de produzir resultados relacionados principalmente à prática profissional daqueles treinadores, para que posteriormente fosse operada uma diferenciação metodológica entre aqueles que contavam com formação em Educação Física e aqueles que tinham outro tipo de formação.

No entanto, no decorrer do processo de problematização dos dados, depara-se com questões que se mostravam regulares e potentes dentro das produções, necessitando, assim, de um trato mais aproximado, mesmo que estivessem vazando daquilo que inicialmente se aspirava obter em termos de resultados. De modo geral, a partir das entrevistas realizadas, foram solidificadas questões que apontaram para uma diversidade de formações entre os treinadores participantes, sendo elas acadêmicas ou não. Ficava constatado, então, que esses profissionais haviam percorrido um determinado caminho — ou um currículo — até chegar ao exercício de sua profissão. A noção de currículo passou, portanto, a se ampliar, apontando para um caminho, para um percurso que torna algo/algum diferente daquilo que era anteriormente.

Entende-se que esse alargamento da concepção de currículo possibilitou uma maior apropriação no sentido da problematização, direcionando, assim, um olhar mais atento a esse artefato e às diferentes teorias a ele associadas. A relação entre formação inicial e atuação profissional em Educação Física, que até então se

---

<sup>6</sup> TCC intitulado “Treinador de Futebol Profissional e Formação Inicial em Educação Física – seria esta uma relação necessária?”. Universidade Federal do Rio Grande (FURG), 2015.

<sup>7</sup> Foram entrevistados três treinadores — com e sem formação em Educação Física — e um preparador físico, todos atuantes nos clubes profissionais da cidade do Rio Grande entre os anos de 1998 e 2015.

mostrava pacífica, passou a dar espaço a contestações: o que pode a formação inicial em Educação Física? Quem pode e quem não pode atuar no futebol profissional? Quais mecanismos regulam a atuação na área? Como essa regulação se deu ao longo dos anos e quais foram seus desdobramentos?

Essas foram algumas das questões que resultaram na delimitação da temática de uma dissertação de mestrado<sup>8</sup> (Linck, 2018): os currículos de formação inicial em Educação Física e os espaços de atuação não escolares. Foi adotada, como problema central da dissertação, a seguinte pergunta: qual a potência da formação inicial em Educação Física em relação à atuação em ambientes não escolares?

Compreendendo os currículos de formação inicial em Educação Física e os espaços de atuação não escolares como alvos de diferentes embates, principalmente no que se refere aos possíveis âmbitos de atuação dos egressos, o objetivo delimitado foi o de identificar e problematizar as relações potentes desses currículos, relacionando-os com a atuação do professor em ambientes não escolares.

Em termos de método, uma operação adquiriu centralidade e requer breve destaque: a realização do laboratório de problematização. O laboratório consistiu em um instrumento metodológico forjado e colocado em funcionamento com o objetivo de produzir dados — em forma de problemas — para aquela investigação, a partir de significados fabricados em torno da questão: formação inicial em Educação Física *versus* campos de atuação. O instrumento foi colocado em funcionamento ao longo de quatro sessões, ocorridas no ano de 2017.

Após o mapeamento dos possíveis participantes, delimitou-se geograficamente, como público-alvo, os acadêmicos concluintes dos cursos presenciais de Educação Física (licenciatura e bacharelado) da região sul do Rio Grande do Sul. Os laboratórios foram realizados durante o período de aulas regulares dos acadêmicos, tendo como espaço as próprias salas de aula, e contaram com a participação daqueles que responderam positivamente ao convite realizado previamente. Os participantes, divididos em grupos, eram então desafiados a elaborar um *banner* digital — com base em um modelo fornecido —, que

---

<sup>8</sup> Dissertação intitulada “Formação inicial em Educação Física: acadêmicos concluintes e a problematização sobre campos de atuação”. Universidade Federal do Rio Grande (FURG), 2018.

posteriormente era apresentado e discutido por eles durante a sessão e registrado em áudio.

Foi somente a partir da operação deste instrumento e dos problemas por ele produzidos que algumas das questões a serem apresentadas neste trabalho, enquanto exercício de problematização, adquiriram consistência e tornaram-se mais sólidas. Assim sendo, o laboratório produziu problemas que oportunizaram uma relação ainda menos pacífica com a forma como se encontram situadas, atualmente no país, a formação inicial em Educação Física e a atuação profissional na área. Que problemas foram esses e de que maneira se articulam com o problema de pesquisa desta tese? De que forma condicionaram a construção da naturalização da expressão “não escolar” e de seus desdobramentos para a formação e a atuação na área?

A seguir, como forma de exemplificação, são apresentados resultados (problemas) que serviram de subsídio à elaboração da presente proposta. Inicialmente, no sentido do problema de pesquisa delimitado na dissertação, cabe destacar que a posição demonstrada por considerável parte dos participantes dos laboratórios — acadêmicos tanto de cursos de licenciatura quanto de bacharelado — foi pela unificação do curso de Educação Física, proposta concebida principalmente a partir de apontamentos problemáticos acerca da divisão vigente na época. Foram apresentadas diferentes questões, tomadas como insuficiências curriculares em relação à atuação em determinados âmbitos.

Considera-se que a fabricação dessas insuficiências, por parte dos acadêmicos, se direciona muito mais às restrições quanto aos possíveis campos de atuação do que ao próprio grau acadêmico cursado. O problema, para esses acadêmicos, não pareceu residir na composição curricular dos cursos de licenciatura e bacharelado, mas sim na atuação profissional, que teria se tornado limitada a partir da divisão do curso.

Outro ponto identificado foi a existência de um cruzamento entre a licenciatura e o bacharelado, materializado por diferentes produções oriundas do laboratório — como, por exemplo, pela forma imprecisa com que participantes demonstraram compreender os arranjos curriculares dos cursos. Além disso, a proximidade desses mesmos arranjos, em instituições que ofertavam ambos os cursos, pareceu ter contribuído para a manifestação de questões acerca da presença de licenciados em

âmbitos que, segundo certas delimitações, seriam próprios dos bacharéis, o que, de certo modo, também evidencia um entrelaçamento impreciso entre formação e atuação.

Sobre tais delimitações, diferentes órgãos foram mencionados nas produções como atravessadores na disputa por âmbitos de atuação no campo da Educação Física. Ao mesmo tempo em que parte dos concluintes de cursos de licenciatura demonstrava buscar, nas atribuições do Conselho Nacional de Educação (CNE), amparo legal para atuar em âmbitos não escolares, posicionavam-se de forma contrária às atribuições do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e dos Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs), órgãos que restringem tais âmbitos à atuação exclusiva dos bacharéis.

Até determinado momento da realização dos laboratórios de problematização, havia, sob forma de suspeita, a projeção de que o problema envolvendo a formação inicial e os âmbitos de atuação não escolares dissesse respeito unicamente aos cursos de licenciatura, em virtude das restrições impostas pelo sistema CONFEF/CREFs nesse sentido. No entanto, problemas produzidos posteriormente direcionaram o olhar para outro — até então novo — aspecto, o qual passou a adquirir expressividade: a relação com o ser ou não ser professor e o uso desconexo do termo “professor” para designar bacharéis em Educação Física.

Tais questões emergiram, inicialmente, a partir das produções de concluintes de cursos de bacharelado, os quais demonstravam assumir a designação de professor. Posteriormente, também foi considerável a parcela de acadêmicos de cursos de licenciatura que concebia os bacharéis como professores ao longo de suas produções. Esse desentendimento revelou-se como um efeito ainda vinculado ao processo de divisão dos cursos, estando relacionado à proximidade entre as composições curriculares da licenciatura e do bacharelado. Ademais, o modo distinto com que os dois graus acadêmicos tratam as possibilidades de atuação também demonstrou influenciar essa problemática nomeação.

Os problemas e as problematizações brevemente evocadas buscam evidenciar o quanto o problema de pesquisa desta Tese é, ainda, resultado de questões fabricadas — e inacabadas — em duas outras investigações, especialmente a segunda delas, a dissertação de mestrado. Não se pretende, com isso, afirmar que todos os enfrentamentos que envolvem a formação e a atuação em

Educação Física se originam a partir do processo de divisão do curso. Todavia, no caso dos problemas produzidos ao longo dos dois trabalhos anteriores, a divisão do curso assumiu considerável ênfase, principalmente no que se refere ao tratamento dos resultados oriundos do laboratório de problematização.

Por fim, ainda em relação aos produtos obtidos por meio desse instrumento metodológico, outro aspecto adquiriu centralidade no percurso de delineamento do problema de pesquisa desta Tese: o termo “não escolar” como nomeador de âmbitos de atuação profissional em Educação Física. Trata-se de um termo que se apresenta como afirmativo em relação à escola, ao mesmo tempo em que busca negá-la.

Partindo do entendimento de que os possíveis âmbitos de atuação que não sejam a escola — ou a educação básica — são múltiplos, a expressão pareceu demonstrar um movimento que poderia cristalizar uma redução dela mesma e também da Educação Física escolar a uma prática homogênea. A expressão não estaria, pelo contrário, constantemente produzindo aquilo que é escolar, mesmo quando se dedica a negar a escola? Por outro lado, quantas possibilidades de atuação cabem dentro disto que é tomado atualmente por âmbitos não escolares e que é conglomerado, ao se usar a distinção entre licenciados e bacharéis colocada em prática pelo sistema CONFEF/CREFs? Existe um ponto de intersecção entre o escolar e o não escolar? Onde ele reside?

Diante do texto de abertura da presente Tese, que tratou da emergência do problema de pesquisa, cabe anunciar que serão apresentados, a seguir, outros três capítulos. O próximo, de número 1, intitulado “Formação, dualismo, negação e outros problemas do tempo presente”, propõe colocar em suspensão diferentes verdades relacionadas à formação inicial e à atuação profissional em Educação Física, ao longo das quatro seções que o compõem.

Tomando como ponto de partida o cenário atual, a escrita transitará entre questões que envolvem a regulamentação da profissão e a divisão do curso em licenciatura e bacharelado, apresentando diferentes facetas dos embates e entrelaçamentos que se estabeleceram, nesse contexto, ao longo do tempo. Será interpelada a vontade de fabricar uma nova profissão em Educação Física, o que parece perseguir sua própria desvinculação — e de seu professor — da escola.

O segundo capítulo, intitulado “Da caixa de ferramentas de Foucault ao Varal de Problemas”, apresentará, inicialmente, um panorama geral de algumas das lições

de método deixadas por Foucault, especialmente aquelas que tratam da construção de um caminho próprio para pesquisar. Partindo da concepção de método enquanto um conjunto de decisões que não são tomadas *a priori* e considerando sua aplicabilidade — que deve ser essencialmente particularizada —, o capítulo se encerra com a apresentação descriptiva de um instrumento autoral, forjado com o objetivo de produzir dados para esta investigação: o Varal de Problemas.

O terceiro capítulo, intitulado “Dobrando as próprias dobras: a extração como atividade analítica”, propõe, por meio do exercício de extrapolar a problematização, um gesto analítico próprio, dividido em três quadros. Cada um deles aborda diferentes aspectos da problemática central, fazendo emergir zonas de cruzamento e indefinição entre os âmbitos de atuação, os dispositivos de formação e os efeitos da nomeação “não escolar”. Longe de buscar estabilizações, os quadros operam como formas de tensionar o próprio pensamento, reiterando o gesto problematizador que atravessa toda a escrita.

O último capítulo desta Tese, intitulado “Apontamentos para seguir pensando”, não se apresenta como um espaço de fechamento definitivo, mas como um exercício deliberado de suspensão e recomeço. Em vez de se alinhar aos moldes tradicionais das considerações finais, esse bloco textual se aproxima mais de um conjunto de inconclusões parciais, que dispensam a ideia de um ponto final e reafirmam o compromisso com o movimento contínuo do pensamento.

## **Capítulo 1 – Formação, dualismo, negação e outros problemas do tempo presente**

Inaugura-se este capítulo com a apresentação de um breve panorama acerca do que tem sido pesquisado em relação à temática delimitada a esta Tese. Para tanto, foi realizada uma busca<sup>1</sup> no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O movimento teve como ponto de partida os seguintes descritores de pesquisa: “formação inicial”, “formação inicial Educação Física”, “atuação Educação Física” e “Educação Física não escolar”.

Inicialmente, ao buscar pelo termo “formação inicial”, foram encontrados 11.005 (onze mil e cinco) registros, dos quais 8.135 (oito mil cento e trinta e cinco) correspondem a Dissertações de Mestrado e 2.870 (duas mil oitocentas e setenta) a Teses de Doutorado. O período de publicação dessas produções abrange os anos de 1987 a 2024, estando distribuídas em nove grandes áreas do conhecimento: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes, e Multidisciplinar.

Em um segundo movimento, buscou-se um recorte mais específico, ainda partindo do termo “formação inicial”, com a adição do filtro “Educação Física” na seção de escolha por área de conhecimento. Nesse recorte, foram encontrados 107 (cento e sete) registros, sendo 78 (setenta e oito) Dissertações de Mestrado e 29 (vinte e nove) Teses de Doutorado. As publicações situam-se entre os anos de 2013 e 2023.

Por outra perspectiva, utilizando o termo “formação inicial Educação Física”, foram localizados 534 (quinhentos e trinta e quatro) trabalhos, dos quais 425 (quatrocentos e vinte e cinco) são Dissertações de Mestrado e 109 (cento e nove) Teses de Doutorado, todos publicados entre os anos de 1990 e 2023. Essas produções estão alocadas em três grandes áreas do conhecimento: Ciências da Saúde, Ciências Humanas e Multidisciplinar.

---

<sup>1</sup> Dados obtidos no dia 07/05/2024.

Cabe destacar que, entre os 534 (quinhentos e trinta e quatro) trabalhos encontrados, nenhum tratava em seu título, resumo ou palavras-chave da formação inicial relacionada à atuação em âmbitos não escolares. Não foram localizadas produções nesse sentido, mesmo quando a busca foi realizada a partir de outras expressões comumente utilizadas para nomear esses âmbitos, como “não formal”, “extracurricular” e “extraescolar”.

Na busca pelo termo “Educação Física não escolar”, foram encontradas 1.503 (mil quinhentas e três) produções, publicadas entre os anos de 1996 e 2023. Dentre essas, verificou-se que, das 1.161 (mil cento e sessenta e uma) Dissertações e 209 (duzentas e nove) Teses, apenas 4 (quatro) apresentavam relação com os âmbitos de atuação não escolares em seu título, palavras-chave ou resumo, conforme disposto na Tabela 1.

Tabela 1 - Produções relacionadas aos âmbitos de atuação não escolares

Ano	Autor	Título
2013	SOUZA, Suenia de Lima Duarte	Disposições culturais para a prática da atividade física: estudo em um espaço de educação não formal
2016	FABIANI, Débora Jaqueline Farias	O jogo no horário livre: a educação física na educação não formal
2022	CONTESSOTO, Luana Caroline	Motivação para ensinar em profissionais de Educação Física do contexto não formal de Maringá-Paraná
2022	OLETTA, Débora Della	A formação em graduação de profissionais de natação que atuam em escolas do ensino não formal

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Mesmo diante da escassez de produções que apresentassem diretamente o termo pesquisado, foi possível observar que o problema dos âmbitos de atuação não escolares parece adquirir certo destaque atualmente, considerando que a totalidade dos trabalhos encontrados foi publicada ao longo de um período de nove anos, nas últimas duas décadas. Paralelamente, percebe-se que, nas quatro produções mencionadas, o termo “não formal” foi empregado para nomear âmbitos de atuação distintos da educação básica.

Por fim, tomando como ponto de partida o termo “atuação Educação Física”, foram localizados 673 (seiscentos e setenta e três) trabalhos publicados entre 1988 e 2023. Dentre esses, 559 (quinhentos e cinquenta e nove) constituíam Dissertações de Mestrado e 114 (cento e quatorze) Teses de Doutorado. Com o intuito de alcançar um recorte mais expressivo, buscou-se identificar as produções que demonstrassem relação — em seu título, resumo ou palavras-chave — com os âmbitos de atuação não escolares (Tabela 2).

Tabela 2 - Produções relacionadas à atuação profissional em âmbitos não escolares

Ano	Autor	Título
1995	GODOY, João Francisco Rodrigues de	Conteúdos culturais em educação física: para além do dualismo escolar & não escolar
1998	JÚNIOR, Roberto Silva	Atuação junto a segmentos extra-escolares de educação física: um estudo sobre a formação em nível superior
2023	GAMA, Jean Carlos Freitas	Formação para o esporte na América Latina: perspectiva profissional para atuação em contexto não escolar

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

No caso da Tabela 2, verifica-se que dois dos três trabalhos encontrados datam da década de 1990, período em que o problema da atuação em âmbitos não escolares volta a se manifestar com maior intensidade<sup>2</sup>, desestabilizando e tornando problemáticas questões até então pacificadas.

Por outro lado, nos últimos vinte anos, embora ainda amplamente permeados por robustos embates relacionados a essa temática, registra-se apenas uma produção que a coloca como foco central do trabalho de pesquisa. Que movimentos fazem com que um problema — o da atuação em âmbitos não escolares — que perdura por décadas seja pouco significativo em termos de produções acadêmicas de mestres e doutores do campo da Educação Física?

Mesmo tratando-se, seguramente, de um ínfimo delineamento das produções que atravessam a temática e o problema desta Tese, optou-se por assinalar e apresentar, por meio da tabela, exclusivamente os trabalhos em que os termos

<sup>2</sup> O cenário de formação e atuação profissional em Educação Física da década de 1990 será apresentado na seção seguinte desta Tese.

“formação inicial”, “formação inicial Educação Física”, “atuação Educação Física” e “Educação Física não escolar” estejam presentes no título, resumo ou palavras-chave.

Por conseguinte, outras produções que possam ter abordado o tema, mas que, por opção dos autores, não faziam referência a nenhum dos quatro termos, acabaram por ser excluídas. Da mesma forma, outros tipos de produções científicas, como artigos, monografias ou Trabalhos de Conclusão de Curso, por exemplo, não estão contidos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e, portanto, não foram localizados a partir da busca realizada.

Se a configuração atual, brevemente demonstrada na abertura deste capítulo, aponta para a carência de pesquisas relacionadas ao atual e emergente problema dos âmbitos de atuação não escolares em Educação Física, cabe avançar a escrita retomando parte central do referencial teórico a ser edificado ao longo desta Tese: a problematização foucaultiana.

Tanto a noção de problematização quanto as lições de método concebidas por Foucault serão utilizadas de forma recorrente, servindo como um alicerce teórico que se move ao longo da escrita. Assumir Foucault enquanto um autor basilar persegue a intenção de lançar uma cortina de suspeita sobre grande parte das verdades já estabelecidas acerca do objeto pesquisado.

Para o autor, o conjunto de complicações e dificuldades transformado em problema constitui o trabalho específico do pensamento, sendo essa busca pela verdade nada mais do que a abertura do nosso próprio campo de pensamento a novas experiências, onde se lança mão, geralmente, de um sério jogo de perguntas e respostas que se opõem às formas de pensar consideradas tradicionais.

Sobre a problematização, raros foram os momentos em que Foucault dedicou-se a explicá-la minuciosamente. A entrevista intitulada “Polêmica, política, e problematizações”, presente no quinto volume de “Ditos e Escritos” (2010), é um dos eventuais momentos em que o autor se dedica exclusivamente a esse tema, sendo reconhecida como uma de suas mais claras explanações acerca dessa noção.

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, 2010, p. 242).

Ainda assim, a expressão — que aponta para um gesto investigativo — está presente em diferentes obras, especialmente aquelas situadas no denominado “último Foucault”. Entretanto, assim como ocorre com outras noções foucaultianas, a problematização parece carecer de uma definição mais precisa por parte do autor. Recorrendo a comentadores, Vinci (2015) aponta que Foucault buscou afastar a problematização da polêmica, pois tratam-se, sobretudo, de noções que habitam planos distintos. A polêmica, para Foucault, almeja incessantemente o desaparecimento daquilo que é diferente de sua verdade, impedindo tudo o que se desloca no sentido de uma ideia comum. A polêmica é uma disputa em que só existe um vencedor.

O trabalho empreendido pelo pensador francês procuraria inserir-se em outra via, mais lúdica, visando estabelecer um jogo sério de perguntas e respostas no qual as regras são dadas dentro e pela própria discussão empreendida – em regime de imanência (Vinci, 2015, p. 8).

Vinci (2015) sugere que adotar a problematização foucaultiana de forma produtiva nas pesquisas em Educação requer o afastamento de sua compreensão enquanto método ou ferramenta analítica. A problematização deve ser tomada enquanto um gesto inquiridor e inspirador, com o pesquisador assumindo cada pequeno movimento analítico como um acontecimento de grandes proporções, pois “a problematização não surge como um conjunto de regras diretivas do pesquisar, mas um ato diretor do pensamento, ou o próprio pensamento em ato” (Vinci, 2015, p. 15).

Nesse sentido, não há pretensão alguma em estrear ou anunciar como inéditas certas problematizações acerca da formação inicial e dos âmbitos de atuação não escolares em Educação Física. A problematização, em uma acepção foucaultiana, não é algo inaugurado por alguém; logo, o ato de problematizar não consiste em criar problemas, mas sim em perseguir problemas até então ocultos, problemas que residem nas camadas mais profundas do objeto de pesquisa, problemas que constantemente concebem e dão forma a esse objeto.

Amparados pelo campo historiográfico da História do Tempo Presente, concebe-se o problema delimitado para esta Tese enquanto um problema do tempo presente, no qual pesquisador e objeto estão imersos em uma temporalidade comum. Dosse (2012) define esse campo como uma nova operação historiográfica, um meio-termo entre passado e presente, ou o trabalho do passado no presente.

Para o autor, a ideia de tempo presente “se torna nesse contexto um meio de revisitação do passado e de suas possíveis certezas, como também as possíveis incertezas” (Dosse, 2012, p. 7).

Elíbio Júnior (2021) aponta que a História do Tempo Presente surge como um campo do conhecimento, entre os anos de 1978 e 1980, na França, abordando acontecimentos que ainda se encontravam em curso. Trata-se de “uma história que se propusesse a pensar o ‘seu próprio tempo’, o *passado-presente*” (Elíbio Júnior, 2021, p. 1, grifos do autor). Nesse sentido, Ferreira (2018) ressalta que nesse período foram registradas algumas das mais significativas transformações nos diferentes campos da pesquisa histórica, como a incorporação do estudo do contemporâneo.

Essa mudança de configuração acabou por resgatar a importância das experiências individuais, em que “deslocou-se o interesse das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as situações singulares” (Ferreira, 2018, p. 5). Assim, enquanto pesquisadores, vivenciam-se numerosos acontecimentos que acabam por delinear não somente a conjuntura daquilo que ocorreu em relação ao problema dos âmbitos de atuação não escolares em Educação Física, mas também aquilo que virá a ocorrer.

Para os historiadores do tempo presente, a germinação de um pressuposto metodológico que considera que a história não é somente o estudo do passado, mas também do passado no presente, irá abrir ao campo um novo vetor de investigação (Elíbio Júnior, 2021, p. 3).

Assim, as temporalidades compreendidas enquanto passado, presente e futuro tornam-se, sobretudo, mutáveis em relação ao objeto, o que implica, ao mesmo tempo, um abundante aporte documental — entre as mais variadas fontes — e a complexa e rigorosa seleção daquilo que será tomado enquanto referencial.

A ausência de distanciamento entre o sujeito e o objeto consiste em uma peculiaridade da HTP e ao mesmo tempo um desafio metodológico para o historiador, sobretudo no que se refere à instantaneidade, simultaneidade, interconectividade e hiperprodução de informações e fontes. [...] O tempo presente nos coloca diante do tempo da vida e do vivido em uma tentativa de compreender os vivos em seu tempo. Ao buscar processos em movimento e trajetórias não encerradas, a HTP é uma história da vida (Elíbio Júnior, 2021, p. 8).

Ferreira (2018) preconiza o manuseio de desafios permanentes ao se tratar de um problema do tempo presente — desafios que se atualizam ao ponto em que demandam novas respostas. “Como lidar com eventos não terminados e,

consequentemente, com variáveis para análise que não podem ser previstas ao se estudarem processos não finalizados?" (Ferreira, 2018, p. 8).

O historiador não tem o monopólio sobre a memória, mas ele detém os instrumentos para lidar com a sua pluralidade e fragmentação. É certo que a análise sobre os fatos ocorridos, a identificação dos episódios e a reflexão sobre esse passado recente serão resultado de um esforço de escrita da história. Um trabalho sobre o terreno da memória, mas próprio à história (Ferreira, 2018, p. 22).

Trata-se, então, segundo Elíbio Júnior (2018), de considerar o ato de testemunhar enquanto um objeto histórico, ao passo em que o pesquisador é testemunha quando escreve, ao mesmo tempo em que é um ator/expectadorativamente ligado ao tema, adquirindo, assim, um papel essencial de interpretação do tempo próximo e de seus diferentes acontecimentos.

Entre as inúmeras possibilidades de elaborar um trabalho amparado pela História do Tempo Presente, Bloch (2001) sinaliza três características que considera essenciais. A primeira trata da produção de uma “história humana”, na qual as interações e relações sociais adquirem considerável centralidade. A segunda versa sobre a necessidade de uma “história social”, com robustas relações entre o tempo passado e presente. E, por último, a ideia de que o trabalho de pesquisa deve afastar-se da ideia de cronologia (Elíbio Júnior, 2021, p. 8 *apud* Bloch, 2001, p. 54).

Diferente do que a designação pode sugerir, a História do Tempo Presente não se restringe ao estudo do período recente ou imediato. Embora os problemas de pesquisa, investigações e discussões emergam de interesses contemporâneos, os objetivos e os sujeitos investigados pelos historiadores do tempo presente abrangem múltiplas camadas e permanências do passado, assim como seus usos, conferindo profundidade ao presente.

Em suma, comprehende-se que esse campo historiográfico — o qual o pesquisador se ampara a fim de pensar o problema dos âmbitos de atuação não escolares em Educação Física — não persegue o ato de examinar um período ou espaço específico, mas, sim, volta seus esforços à análise dos diversos fios que compõem o presente.

## 1.1 Formação inicial em Educação Física: uma história com diferentes começos

Não parece haver modo mais adequado de iniciar esta seção do que partindo da afirmação de que se vivencia, hoje, na segunda década do século XXI, uma das mais significativas modificações no que tange à formação inicial em Educação Física no Brasil. Em um cenário historicamente marcado por enfrentamentos, essa, definitivamente, não é uma afirmação simples. Soma-se a isso o caráter de atualidade daquilo que será apresentado a seguir.

Após um período de aproximadamente oito décadas de um modelo de formação inicial unificado e de uma posterior etapa que perdurou por cerca de vinte anos — e fragmentou o curso em licenciatura e bacharelado —, presencia-se, atualmente, a emergência do que pode ser tomado por um terceiro ciclo no que se refere ao modelo de formação inicial em Educação Física, instituído a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Superior (CES) nº 6, de 18 de dezembro de 2018 (CNE/CES, 06/2018).

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em Educação Física, assim denominado, a serem observadas na organização, desenvolvimento e avaliação dos cursos, estabelecendo as suas finalidades, os princípios, os fundamentos e a dinâmica formativa (Brasil, 2018, p. 1).

A partir da Resolução, uma nova denominação passa a ser atribuída ao curso: “Graduação em Educação Física”. Além da alteração na nomenclatura, o modelo de formação contido no documento propõe ingresso único para futuros licenciados e bacharéis (etapa comum), nomeado como Área Básica de Ingresso (ABI), que posteriormente se desdobra em duas etapas: a formação específica em licenciatura e a formação específica em bacharelado.

Art. 5º Dada a necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requerida do egresso para o futuro exercício profissional, a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrarse-á em duas etapas (Brasil, 2018, p. 1).

Ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em todo o território nacional, a resolução acabou por estabelecer uma nova fragmentação da carga horária dos cursos de graduação em Educação Física. O total de 3.200 (três mil e duzentas) horas para o desenvolvimento de atividades acadêmicas passa a se dividir

em 1.600 (mil e seiscentas) horas de etapa comum e outras 1.600 (mil e seiscentas) de etapa específica — esta última deverá ser definida pelo acadêmico a partir de uma consulta oficial, por escrito, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), no início do quarto semestre letivo. A opção adotada na fase específica resultará no grau acadêmico a ser obtido ao término do curso: licenciado ou bacharel em Educação Física.

Cabe destacar também que cada IES terá autonomia para, caso seja sua vontade, ofertar apenas uma das etapas específicas, desde que garanta a existência de uma etapa comum que consiga contemplar e atender às orientações contidas nas DCNs. Neste caso, a IES precisa apresentar de forma clara aos acadêmicos e futuros acadêmicos qual etapa específica será ofertada, a qual deverá se desenvolver também com a carga horária de 3.200 (três mil e duzentas) horas, cabendo à instituição a definição de sua matriz curricular, sem que necessariamente esteja previsto um desdobramento da etapa comum em duas etapas específicas. De outro modo, conforme posto em seu artigo de número 30, a resolução passa a possibilitar também a dupla formação dos acadêmicos em licenciatura e bacharelado, desde que o Projeto Pedagógico Curricular do curso esteja alinhado às novas DCNs (Brasil, 2018, Art. 30).

Sobre a etapa comum, a resolução demonstra perseguir uma formação que possibilite autonomia ao acadêmico para realizar a escolha — após sua conclusão — pela licenciatura ou pelo bacharelado, tendo como ponto de partida quatro blocos de conhecimentos:

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. 2).

A partir da disposição do bloco de conhecimentos compreendidos enquanto necessários para a formação comum, é possível, de antemão, tecer — ou retomar — algumas problematizações atravessadoras ao problema de pesquisa. Qual seria a dimensão da intersecção entre a formação em licenciatura e bacharelado, tendo em vista a concepção de um bloco comum de 1.600 (mil e seiscentas) horas de atividades? Como sustentar um período de quase duas décadas de divisão e consequente negação da afinidade entre licenciatura e bacharelado, ao mesmo tempo em que se concebe, de maneira tão pacificada, um bloco comum de conhecimentos considerados tão significativos a ponto de demarcar precisamente metade do arranjo curricular proposto pela Resolução CNE/CES 06/2018?

Antes de se prosseguir no sentido de uma abordagem problematizadora ao atual modelo formativo, consideram-se significativas duas breves contextualizações. Trata-se de acontecimentos valiosos ao manuseio da Resolução 6/18: primeiro, o cenário político do período de sua publicação; depois, a pandemia da COVID-19 e o consequente atraso na implementação das diretrizes.

Em 2018, o Brasil encontrava-se impactado por uma profunda polarização político-ideológica. Em uma conjuntura marcada pela crise de confiança nas instituições políticas — acentuada por escândalos de corrupção e por uma economia estagnada —, o então candidato à presidência Jair Messias Bolsonaro adquiriu popularidade, promovendo um discurso que se fortalecia substancialmente ao se comprometer com a reabilitação da segurança pública, com os valores conservadores e com a defesa de políticas neoliberais.<sup>3</sup>

Notadamente alicerçado pelos setores financeiros e empresariais e com base em propostas de desregulamentação, privatização e redução do papel do Estado na economia, Bolsonaro buscava atrair investimentos estrangeiros e estimular o empreendedorismo, ao ponto em que parecia desconsiderar consequências sociais adversas de políticas dessa natureza, como o enfraquecimento das proteções trabalhistas, o desmonte de serviços públicos essenciais e o agravamento das desigualdades sociais.

Neste sentido, e no tocante ao desamparo em relação às proteções trabalhistas, a Resolução 6/18, ao promover uma flexibilização curricular que garante

---

<sup>3</sup> O neoliberalismo, enquanto forma de vida/arte de governo, será apresentado nas próximas páginas dessa seção.

maior autonomia às IES na definição dos conteúdos e métodos, não estaria reproduzindo a lógica neoliberal da desregulamentação? Não estaria, consequentemente, aumentando a liberdade das IES para a composição de arranjos curriculares alinhados às demandas do mercado?

A vitória de Bolsonaro nas eleições presidenciais de 2018 simbolizou uma mudança na direção das políticas econômicas do país, balizada por um distanciamento de políticas intervencionistas que buscavam, sobretudo, abrandar as disparidades socioeconômicas e garantir o rigor das regulamentações trabalhistas. Ao longo de seu mandato, diferentes propostas intencionaram a flexibilização de tais regimentos, sob a defesa de que fomentariam a criação de empregos e aumentariam a competitividade do Brasil no cenário econômico global. Entre as medidas estavam a ampliação das possibilidades de contratação temporária, a desregulamentação de determinados setores e a facilitação de negociações diretas entre empregadores e empregados.

Sob a mesma ótica, a Resolução 6/18 demonstra enfatizar uma formação voltada para o mercado de trabalho, assinalando competências e habilidades consonantes com as estratégias neoliberais que privilegiam a empregabilidade e a adaptação às exigências do mercado. Ao afastar-se de uma formação mais ampla e crítica — ao mesmo tempo em que realça a eficiência, a produtividade e a competitividade —, a resolução não estaria subordinando (ainda mais) a Educação Física aos imperativos econômicos neoliberais, como a desregulamentação do trabalho, a competição salarial e o individualismo econômico?

Enquanto um segundo ponto a ser contextualizado, o prazo para implementação das novas diretrizes apontava que todas as IES com cursos de graduação em Educação Física em funcionamento no país teriam um prazo máximo de dois anos após sua publicação para adequação, ou seja, até dezembro de 2020. No entanto, ainda no início de 2020, a pandemia<sup>4</sup> global da COVID-19<sup>5</sup> acabou por paralisar todos os níveis da educação no país, incluindo o Ensino Superior, que posteriormente retomou suas atividades por meio do ensino remoto emergencial, acarretando, assim, um adiamento no prazo final para essa adequação.

---

<sup>4</sup> Deflagrada no Brasil no dia 11 de março de 2020.

<sup>5</sup> Doença respiratória causada pelo Novo Coronavírus (Sars-Cov2).

Visando um novo ordenamento, nos últimos dias do ano de 2020, foi publicada a Resolução nº 1 de 29 de dezembro de 2020 (CNE/CES 1/2020), que define em seu Artigo 1º: “Fica adicionado 1 (um) ano ao prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)” (Brasil, 2020, p. 1). Portanto, a implementação das novas diretrizes por parte das IES, cujo prazo havia expirado, passou a contar com uma prorrogação de um ano, estabelecendo como novo prazo limite o mês de dezembro do ano de 2021.

Independentemente dos atrasos ocasionados pela pandemia da COVID-19, o que se apresenta é um modelo de formação inicial que ainda persegue — assim como foi oficialmente instituído após a divisão do curso em 2004 — a manutenção de âmbitos de atuação bem demarcados, subsidiada principalmente pelas atribuições do sistema CONFEF/CREFs, que, desde sua criação intermediada pela Lei 9.696 de 1º de setembro de 1998 (Brasil, 1998a), busca delimitar que licenciados estejam aptos a atuar exclusivamente na educação básica e bacharéis em todos os âmbitos que não sejam a educação básica, naturalizados como não escolares.

Ao fabricar e colocar em funcionamento diferentes mecanismos jurídicos, políticos e epistemológicos — com o objetivo de consolidar sua autoridade no campo da Educação Física —, o sistema manifesta um modo de operar que permite um movimento de aproximação com aquilo que Foucault (2008) concebe como uma de suas tecnologias de poder: o biopoder.

Em termos jurídicos, o sistema CONFEF/CREFs institui normas que regulam a formação e a atuação profissional, promovendo uma sistematização que busca assegurar a qualidade e a segurança do ensino das mais variadas práticas corporais em diferentes âmbitos. Na esfera política, atua na articulação com outras entidades e órgãos governamentais, integrando-se ao aparato estatal de controle. Epistemologicamente, produz e difunde conhecimentos que sustentam uma compreensão da relação corpo/saúde/desempenho, a qual molda práticas e discursos no campo da Educação Física.

Ao longo da obra de Foucault, as noções de biopoder e poder biopolítico são essenciais para compreender a transição ocorrida nas formas de exercício do poder nas sociedades modernas. O biopoder, conforme descrito por Foucault (1988), refere-se a um modo de poder cujo interesse está em fazer viver e deixar morrer, intervindo na esfera biológica da vida dos indivíduos e das populações. Esse poder

deixa de se manifestar a partir da ameaça de morte, como ocorre no modelo soberano, e passa a atuar na regulamentação e controle das condições de vida, saúde, natalidade e mortalidade.

De modo semelhante, o poder biopolítico é concebido como a aplicação concreta do biopoder, manifestando-se em práticas, estratégias e técnicas utilizadas para gerir e administrar a vida das populações no âmbito das políticas públicas e das instituições governamentais. Enquanto o biopoder corresponde à noção ampla que concebe uma nova forma de poder, o poder biopolítico refere-se às formas pelas quais o biopoder se materializa na vida dos indivíduos e das populações.

Em termos gerais, as tecnologias de poder, na perspectiva foucaultiana, são produtivas, pois criam formas de conhecimento, subjetividade e relações sociais. Por essa razão, o poder, em sua acepção foucaultiana, não se limita à repressão, movimentando-se também no sentido da produção de discursos, práticas e instituições que, por meio de diferentes esferas, buscam moldar diversos aspectos da sociedade.

É preciso parar de sempre descrever os efeitos do poder em termos negativos: 'ele exclui', ele 'reprime' ele 'recalca', ele 'censura', ele 'abstrai', ele 'mascara', ele 'esconde'. De fato, o poder produz; ele produz real; produz domínios de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (Foucault, 1987, p. 161).

Colada ao biopoder e ao poder biopolítico, a noção de biopolítica em Foucault pode ser compreendida como uma abordagem teórica que analisa criticamente o modo pelo qual o Estado e outras instituições governamentais exercem controle sobre a vida humana por meio do poder biopolítico. A biopolítica descreve a forma como o poder se concentra na gestão da vida e das populações, atuando como uma forma de racionalização estratégica, demarcando o movimento pelo qual a esfera biológica da vida começa a converter-se em um objeto político a ser produzido, controlado e administrado.

A biopolítica da população, que age sobre a espécie humana, sobre o corpo como espécie, com o objetivo de assegurar sua existência. Questões como as do nascimento e da mortalidade, do nível de vida e da duração da vida estão ligadas não apenas a um poder disciplinar, mas a um tipo de poder que se exerce no âmbito da espécie, da população, com o objetivo de gerir a vida do corpo social (Foucault, 1995, p. 29).

Por conseguinte, entende-se que o sistema CONFEF/CREFs exerce um papel biopolítico significativo no campo da Educação Física por meio de diferentes

estratégias. Destaca-se que, ao regular a profissão por meio da implementação de diretrizes que estabelecem quem pode atuar em determinados âmbitos — assim como as qualificações necessárias para cada um —, essa forma de controle interfere não apenas na vida de acadêmicos e egressos dos cursos de formação inicial em Educação Física, mas também na vida da população atendida por esses profissionais nos diversos espaços em que a Educação Física é praticada.

Além disso, ao emitir registros profissionais e certificações, o sistema CONFEF/CREFs busca garantir que apenas indivíduos qualificados atuem na área, ao mesmo tempo em que assegura a conformidade das práticas com padrões estabelecidos pelo próprio sistema, priorizando determinadas formas de saber e desqualificando outras. Ao normatizar as práticas, estabelece parâmetros que visam padronizar e regular comportamentos em nível populacional, sob a promessa de otimizar a profissão e seus possíveis âmbitos de atuação.

Foucault (1995) destaca que o poder se manifesta em nível micro, nas minúcias das interações sociais e nas práticas e técnicas específicas que regulam e controlam os comportamentos dos indivíduos. Distanciando-se de uma concepção de poder centralizado — como o Estado, o soberano ou a lei —, a noção de microfísica do poder proposta pelo autor indica que o poder está disseminado nas diversas relações de poder e em diferentes camadas da sociedade, não havendo, portanto, um detentor único.

O poder, que em uma acepção foucaultiana é sutil e por vezes invisível, é capaz de adentrar e interferir em múltiplos aspectos da vida, alcançando as capilaridades mais finas do corpo social. O autor utiliza esta metáfora para explicar como o poder circula e se distribui por meio de práticas, discursos e instituições variadas.

[...] quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana (Foucault, 1995, p. 131).

Nesse sentido, ao instituir normas e diretrizes para a formação e atuação profissional em Educação Física, o sistema CONFEF/CREFs não exerce poder apenas de maneira centralizada, voltada a um único alvo. Sua influência parece estender-se a todos os níveis do campo da Educação Física no país, desde as Instituições de Ensino Superior (IES), passando por grandes espaços urbanos

(públicos e privados) voltados às práticas corporais, até pequenos locais comunitários e escolas.

Ao ganhar espaço na formação e capacitação contínua de egressos dos cursos de Educação Física — promovendo uma determinada forma de conhecimento —, o sistema CONFEF/CREFs passa a intervir de forma direta na atividade profissional, buscando garantir que todos os registrados sigam as mesmas diretrizes e normas. Por conseguinte, ao estabelecer e legitimar saberes específicos a serem incorporados por profissionais atuantes em diferentes âmbitos, fabrica discursos normativos acerca daquilo que poderá ser considerado como prática adequada e eficaz.

Em outra circunstância, os CREFs, responsáveis por regulamentar e fiscalizar a atuação profissional em suas respectivas regiões, acabam por exemplificar a descentralização do poder. Isso porque a intenção de monitorar diferentes localidades pode ser compreendida como uma forma de assegurar o controle e a conformidade com as normas estabelecidas pelo próprio sistema, de modo que sua articulação e inserção em instituições como a escola, por exemplo, ampliem seu alcance por meio de uma rede capilar.

Se até este ponto estiveram em destaque os movimentos operados pelo sistema CONFEF/CREFs em articulação com as tecnologias de poder em Foucault, propõe-se agora um movimento de retomada, com o olhar voltado a determinadas diretrizes — oriundas de diferentes órgãos e instituições —, ao passo que são apresentados acontecimentos e deslocamentos históricos relacionados à naturalização da expressão “não escolar” como nomeadora de âmbitos de atuação na Educação Física.

Mesmo que se tomasse, de forma pacificada e autêntica, a distinção entre escolar e não escolar, em termos práticos, o que se verificou ao longo do período dedicado a este estudo segue caminho oposto, uma vez que foram observados constantes cruzamentos e apropriações desordenadas dos âmbitos de atuação entre licenciados e bacharéis.

Nota-se, ainda, em contraposição às atribuições do sistema CONFEF/CREFs, uma ausência de restrições à atuação dos licenciados por parte das diretrizes vigentes no Ensino Superior, onde a limitação parece operar unicamente sobre os bacharéis no que se refere à atuação na Educação Básica. A fim de exemplificar tal

afirmação, apresenta-se a seguir um excerto dos Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, datados de 2010, que, no item “ambientes de atuação”, dispõe o seguinte em relação aos licenciados em Educação Física:

O Licenciado em Educação Física trabalha como professor em instituições de ensino que oferecem cursos de nível fundamental e médio; em editoras e em órgãos públicos e privados que produzem e avaliam programas e materiais didáticos para o ensino presencial e a distância. Além disso, atua em espaços de educação não-formal, como clubes, academias de ginástica, clínicas, hospitais, hotéis e parques; em empresas que demandem sua formação específica e em instituições que desenvolvem pesquisas educacionais. Também pode atuar de forma autônoma, em empresa própria ou prestando consultoria (Brasil, 2010, p. 31).

A desalinhada relação entre as diretrizes voltadas à formação inicial e as atribuições do sistema CONFEF/CREFs não estaria, de certa forma, contribuindo para uma concepção cada vez mais confusa sobre quem pode atuar em determinado âmbito da Educação Física? A também problemática relação entre formação inicial e atuação profissional, marcada há décadas por esses (e outros) embates, poderá, subitamente, sanar ou apaziguar suas contradições por meio de um modelo formativo que unifica para, posteriormente — e novamente —, distanciar licenciados de bacharéis?

Ainda em relação à Resolução CNE/CES nº 06/2018, observa-se, em sua etapa de formação específica em licenciatura, no Artigo 11, um possível desdobramento da desordenada delimitação dos âmbitos de atuação entre licenciados e bacharéis. Tal artigo afirma que “as atividades práticas da **etapa específica da Licenciatura** deverão conter o estágio supervisionado, bem como outras vinculadas aos diversos ambientes de aprendizado escolares e **não escolares**” (Brasil, 2018, Art. 11, p. 4, grifo nosso).

Os chamados ambientes de aprendizagem não escolares não são, segundo as atribuições do sistema CONFEF/CREFs, âmbitos de atuação exclusivos dos bacharéis? Por que, então, integram a etapa da formação específica em licenciatura? Como pode a Resolução CNE/CES nº 06/2018, por vezes, desconsiderar atribuições definidas pelo órgão regulamentador da Educação Física no país, ao mesmo tempo em que perpetua a fragmentação formativa — agora operada por meio de blocos de conhecimentos distintos que resultam em dois diferentes graus acadêmicos?

Refletir sobre a formação inicial e a atuação profissional em Educação Física enquanto objeto de problematização posiciona este estudo diante de tensionamentos

que extrapolam o cenário atual. Em vista disso, os próximos passos desta seção não buscarão a origem do problema relacionado à nomeação de âmbitos de atuação por meio da expressão “não escolar”, uma vez que tal tarefa exigiria um percurso historicamente linear. Essa não é a pretensão aqui, pois não se busca ir ao encontro de algo imóvel, essencial, exato, recolhido ou embrionário. O objetivo é colocar em suspensão diferentes acontecimentos e deslocamentos históricos que possam ter possibilitado a emergência da atual conjuntura.

Compreendendo o objeto da pesquisa como uma construção histórica e o problema como uma questão do tempo presente, serão destacados, a seguir, determinados acontecimentos históricos eleitos a partir de critérios internos à pesquisa. Poder-se-ia ter optado por outros, no entanto, não se pretende aqui alcançar a totalidade, tampouco a verdade — entendida como construção histórica e social. A ênfase recairá sobre aqueles considerados relevantes às problematizações empreendidas nesta tese.

Evita-se, também, uma abordagem linear da história, especialmente por se adotar uma inspiração na genealogia concebida por Michel Foucault. Trata-se de um instrumental metodológico utilizado pelo autor para compreender a história sem a necessidade de buscar por uma instância fundadora do sujeito.

E isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcidente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguinto sua identidade vazia ao longo da história (Foucault, 1995, p. 4).

A genealogia foucaultiana empenha-se em compreender a emergência de configurações singulares de sujeitos, objetos e significações nas diferentes relações de poder. Por conseguinte, é a partir das práticas discursivas e não discursivas e da compreensão do saber enquanto estratégia de poder que a genealogia investiga a formação dos discursos em sua dimensão descontínua, dispersa e irregular.

Foucault entende a genealogia como uma atividade de investigação trabalhosa, que procura os indícios nos fatos desconsiderados, desvalorizados e mesmo apagados pelos procedimentos da história tradicional, na busca da confirmação de suas hipóteses (Faé, 2004, p. 5).

Faé (2004) aponta que a genealogia dirige sua atenção aos acasos históricos e suas descontinuidades, de modo que, se houver algo a ser decifrado, esse algo

não deve ser a essência das coisas. Tal afirmação não decorre da compreensão de que as coisas carecem de essência, mas sim do entendimento de que essa essência foi intencionalmente construída a partir de diferentes contextos históricos e sociais. Para o autor, a genealogia “não se trata de uma avaliação do passado em nome de uma nova verdade, mas de uma análise do que somos, enquanto atravessados pela vontade de verdade” (Faé, 2004, p. 5).

Nesse sentido, ao afastar-se da busca pela origem dos saberes, Foucault tratou de abordá-los em articulação com as relações de poder “e das lutas políticas próprias da Modernidade: considerando a verdade como uma produção histórica, descrevendo a formação dos discursos para estabelecer suas condições de existência — e não de validade” (Yazbek, 2015, p. 91).

A genealogia não se opõe à história como a visão altiva e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista; ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias. Ela se opõe à pesquisa da “origem” (Foucault, 1995, p.12).

Moraes (2018) aponta que a investigação genealógica de Foucault prioriza a problematização de três aspectos centrais. Em primeiro lugar, a genealogia é dissociativa, “buscando refutar a existência de essências e identidades eternas, e procurando apresentar os acontecimentos múltiplos, heterogêneos e disparatados presentes na origem” (Moraes, 2018, p. 2).

Em segundo lugar, ela é paródica, “destruindo os valores e as realidades aceitas, negando-se a venerá-los, o que permitiria a liberação de potências vitais e criativas” (*ibid.*). Por fim, o autor afirma que a genealogia é disruptiva, na medida em que não se limita à averiguação da verdade, “de modo a propor uma crítica do próprio fundamento antropológico do saber, isto é, do sujeito do conhecimento” (*ibid.*).

Em termos de operação metodológica, Foucault identifica, no projeto genealógico de Nietzsche, uma aplicação clara das noções de proveniência e emergência, ambas orientadas a colocar em suspensão a ideia de uma origem súbita das coisas. Isso porque, por estar carregada de implicações metafísicas — como as noções de causa primeira, propósito e essência —, a compreensão da origem frequentemente distorce as investigações históricas ao buscar uma identidade primordial, um estado de perfeição e uma verdade.

A análise da proveniência está relacionada à interação entre corpo e história, uma vez que, conforme Foucault, é no corpo que os eventos se manifestam. Seu

objetivo não consiste em identificar aquilo que seria universal e constitutivo de uma identidade, mas sim em evidenciar a diversidade e a multiplicidade de eventos presentes na origem das coisas, destacando os aspectos acidentais e descontínuos da história. “A proveniência tende a ser omitida das narrativas históricas que, ao buscarem construir um discurso coerente sobre a origem das coisas, acabam por desconsiderar elementos que podem causar rupturas à unidade proposta” (*ibid.*).

A emergência, por outro lado, refere-se aos eventos e à forma como suas significações se entrelaçam com as relações de poder. A análise da emergência busca identificar, na descontinuidade dos acontecimentos, os variados e sempre mutáveis sistemas de submissão aos quais as coisas estão vinculadas. Ao investigar a emergência, torna-se necessário atentar para as disputas, os confrontos entre adversários, “às suas estratégias e táticas, ao modo como buscam assegurar sua própria dominação ou então revertê-la, seja pela subversão das regras existentes ou pela instauração de outras” (*ibid.*, p. 3).

Para a escrita desta Tese, e para além da inspiração genealógica em Foucault, adota-se a compreensão de que a ideia de evolução linear ao longo do tempo encontra-se superada. Especificamente no campo da Educação Física, observa-se a ocorrência de diferentes truncamentos, avanços e retrocessos — movimentos que não se deram de maneira sequencial. Ainda assim, parte desses deslocamentos demonstra ampla relação entre si e com os elementos que vêm sendo colocados em suspeita acerca da formação e atuação em Educação Física. Diante disso, não se pretende olhar para o passado de modo a estar enraizado ao prisma da atualidade, tampouco conforme a conjuntura do presente, considerando-se, sobretudo, que as condições históricas se deram de modos distintos em diferentes tempos.

Ao se evocar, inicialmente, o período da década de 1970 no Brasil, em um cenário marcado pela ditadura militar, identifica-se uma configuração da Educação Física sustentada por um discurso centrado no lazer e no aproveitamento do tempo livre do trabalhador por meio de práticas corporais e esportivas. Associada a essa noção, havia também a ideia de um corpo saudável, produtivo e útil — concepção cuja disseminação inicial remonta à década de 1920. De acordo com Soares (2003, p. 4), “a década de 70 é aquela que gera o Plano Nacional de Educação Física (PNED) e é também a década das campanhas em prol da saúde e do lazer pela atividade física orientada, como a ‘Esporte para Todos’ (EPT) e a ‘Mexa-se’”.

Aproveitando-se do gradativo aumento do fenômeno esportivo no país, o governo militar empenhou-se de forma contínua em estimular a busca e a manutenção de corpos saudáveis entre os brasileiros, o que, entre outros aspectos, pode ser interpretado como uma estratégia voltada à obtenção de maior eficiência produtiva no mundo do trabalho. O tempo fora do ambiente laboral, especialmente nas indústrias, passou a ser alvo de preocupação durante esse período — assim como já ocorrera na década de 1920 —, ao passo que o esporte foi cada vez mais associado a uma concepção educativa e de valorização do patriotismo. Nesse contexto, a educação escolar assumiu papel central para a obtenção de resultados satisfatórios no que se refere à produtividade no trabalho, sendo orientada por princípios de disciplina e tecnicismo, com ênfase no rendimento quantitativo dos estudantes.

É nesse período que se institui a obrigatoriedade da Educação Física enquanto disciplina nos currículos escolares, conforme estabelecido pela Lei nº 5.692/71, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971. Oliveira (2002) aponta que a Educação Física, recém incorporada aos currículos escolares, resumia-se, basicamente, à prática esportiva:

[...] numa certa perspectiva o esporte codificado, normatizado e institucionalizado pode responder de forma bastante significativa aos anseios de controle por parte do poder, uma vez que tende a padronizar a ação dos agentes educacionais, tanto do professor quanto do aluno; noutra, porque o esporte se afirmava como fenômeno cultural de massa contemporâneo e universal, afirmando-se, portanto, como possibilidade educacional privilegiada. [...] As práticas escolares de educação física passaram a ter como fundamento primeiro a técnica esportiva, o gesto técnico, a repetição, enfim, a redução das possibilidades corporais a algumas poucas técnicas estereotipadas (Oliveira, 2002, p. 2).

No entanto, não parece apropriada a afirmação de que a Educação Física passou a adquirir caráter tecnicista no Brasil apenas a partir do período da ditadura militar, uma vez que, desde sua chegada ao país, vinda da Europa, já demonstrava estar fundamentada em uma perspectiva utilitarista e funcional, tendo como eixo central questões como a saúde e o adestramento físico.

Além disso, o período da ditadura militar no Brasil não se restringiu a marcar o início da obrigatoriedade da Educação Física nos currículos escolares; também foi responsável por impulsionar a expansão da formação na área, por meio da ampliação de cursos para a formação de professores, da oferta de intercâmbios internacionais,

da promoção de debates no Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre sua organização curricular, e da criação de possibilidades de qualificação em nível de mestrado e doutorado (Oliveira, 2002).

Todavia, ainda que as mudanças implementadas na década de 1970 tenham sido significativas tanto para a Educação Física escolar quanto para a formação inicial na área — aspectos que reverberam diretamente no problema da formação e atuação —, não se pode afirmar que esse problema tenha emergido nesse período. Tal questão já parecia delineada em décadas anteriores, ainda que operasse sob outras formas e fosse tratada de maneiras distintas.

Na década de 1920, sob a condução de médicos, os exercícios físicos e a Educação Física eram concebidos como ferramentas importantes para a melhoria da higiene pessoal e para a promoção da harmonia entre os indivíduos do país. De maneira semelhante à concepção que ganharia centralidade nos anos de 1970, compreendia-se que a Educação Física deveria ocupar um lugar de destaque nas práticas cotidianas, pois, quando bem aplicada, contribuiria para o aprimoramento do caráter, o fortalecimento corporal e a disciplina, ao mesmo tempo em que orientaria a população em direção a hábitos mais saudáveis. Assim, os profissionais — médicos — que ministravam aulas de Educação Física eram vistos como proclamadores da saúde, vendedores da força, da beleza e do vigor físico (Soares, 2003).

É necessário registrar ainda que, ao final do século XIX e início do século XX, as preocupações em torno do corpo e de sua funcionalidade estiveram diretamente ligadas aos problemas relativos à degeneração física e moral das populações. Essas preocupações não eram novas, o novo era a forma de investimento sobre os corpos (Soares, 2003, p. 6).

Ao longo desse período, prevalecia uma concepção robusta e valorizada de corpo útil, que compreendia seu fortalecimento como fator determinante para o aumento da funcionalidade e da eficácia dos movimentos. Os exercícios físicos — especialmente a ginástica — eram considerados capazes de proporcionar, por meio de sua sistematização, uma nova perspectiva sobre os movimentos corporais e suas aplicações no trabalho. Aos médicos cabia não apenas ensinar a Educação Física, mas também utilizá-la como ferramenta de manutenção da ordem social — tal como fariam os militares décadas mais tarde —, com o objetivo de reorganizar a sociedade.

A eles era atribuída a responsabilidade de observar, corrigir, aprimorar os corpos e torná-los saudáveis (Castellani Filho, 1988).

Nos anos 20 do século XX, os médicos não só se faziam presentes na escola, como eram aqueles que *prescreviam os exercícios físicos*. A autoridade de seu saber evitaria que se cometesse abusos tanto na dosagem dos exercícios, quanto em sua adequação às distintas faixas etárias das crianças. Naquele momento configurou-se um tipo de controle do médico sobre o conteúdo a ser ensinado e sobre aquele que ensina os exercícios físicos na escola (Soares, 2003, p. 10, grifo do autor).

Ainda que carecesse de uma formatação metodológica definida — em grande parte devido à inexistência de um curso de formação específica na área —, a Educação Física, então designada como ginástica, passou a ter seus espaços de prática ampliados, sendo o Exército Nacional, na década de 1920, seu principal núcleo impulsionador em termos de aplicação.

É uma coisa que ninguém me tira - o papel de precursor da Educação Física metodológica. Não só face à necessidade de preparo do soldado. [...] era necessário fortalecer esse soldado, senão era impossível fazer a preparação militar. [...] então precisava robustez. E a Educação Física se propagou (Castellani Filho, 1988, p. 105).

É do Exército Nacional que parte um dos movimentos iniciais voltados à formação em Educação Física no Brasil. Em 1928, funda-se o Centro Provisório de Educação Física<sup>6</sup>, no Rio de Janeiro, anexo à Escola de Sargentos de Infantaria da Vila Militar<sup>7</sup>.

Na década seguinte, desencadeia-se um movimento de popularização da formação em Educação Física, sobretudo na região Sudeste do país, onde começa a ser pautada a criação de um curso civil, com foco no debate sobre as possibilidades de seu funcionamento no âmbito de uma universidade federal. Como possível desfecho dessas discussões, em 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1.212/39 (Brasil, 1939), é criada a Escola Nacional de Educação Física, vinculada à então Universidade Federal do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Ao observar o deslocamento na configuração da formação e atuação em Educação Física apresentado até aqui, nota-se uma separação temporal de

---

<sup>6</sup> Depois foi nomeado de Centro Militar de Educação Física. Posteriormente foi transformado em Escola de Educação Física do Exército, instituição que também aceitava a inscrição de civis (Castellani Filho, 1988).

<sup>7</sup> A primeira turma do curso durou um ano letivo e oito meses, tendo seus egressos alocados na rede escolar do Rio de Janeiro (*ibid.*).

aproximadamente 50 anos (1920–1970). Contudo, tanto na concepção orientada pelo/ao militarismo quanto no período de apropriação por parte dos médicos, o que se evidencia vai além da constatação de que este campo do conhecimento foi — e continua sendo — alvo constante de apoderamentos por sujeitos que, por diferentes razões e com distintas finalidades, consideram-se habilitados a nele atuar.

Observa-se, com maior ênfase, que a Educação Física, desde sua emergência no país, parece estar constantemente a serviço de determinado órgão ou instituição, de modo a viabilizar diferentes movimentos por eles arquitetados. Entidades diferentes, manobras diferentes. A mesma obediência. Quais os caminhos possíveis para a desobediência de um campo do conhecimento em que obedecer parece ter sido condição para seu próprio estabelecimento ao longo das décadas no Brasil? Atualmente, o campo da Educação Física continua a se submeter a vontades externas? Quem exerceu — ou ainda exerce — força nesse sentido, além de médicos e militares? Para que o leitor possa refletir melhor sobre essas questões, apresenta-se um novo deslocamento temporal.

Nos anos de 1980, em um período em que numerosos cursos de formação inicial em Educação Física já se encontravam em funcionamento no país, a apropriação da atuação por indivíduos sem essa formação parece ter sido, de certa forma, naturalizada — principalmente nos âmbitos que aqui denominamos não escolares (e que, em certo momento, passaram a ser classificados como âmbitos não formais). Com isso, não apenas médicos e militares passaram a exercer a atividade profissional do professor de Educação Física, mas também leigos com experiências em práticas que compõem esse campo de atuação, como os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas e os jogos.

É esse problemático empossamento que parece ter aberto caminho para a regulamentação da profissão — anunciada sob a promessa de garantir o exercício da Educação Física exclusivamente aos egressos de cursos de formação inicial. No entanto, observa-se que entre a apropriação tomada como ponto de partida para o processo de regulamentação (concluído em 1998) e o modo como esse processo vem operando desde então, há um considerável desencontro, relatado em seguida.

A Lei nº 9.696/98, por meio da qual são criados o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs), aponta em seu artigo inicial que: “O exercício das atividades de Educação Física e a

designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física" (Brasil, 1998a). No artigo seguinte, que dispõe sobre os profissionais a serem inscritos nos quadros dos conselhos regionais, são incluídos, além dos possuidores de diplomas em cursos de Educação Física: "III - os que tenham **comprovadamente exercido atividades próprias dos Profissionais de Educação Física** até a data de início da vigência desta Lei, nos termos estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF)" (Brasil, 1998a, grifo nosso)<sup>8</sup>.

Se o alicerce que fundamentou a regulamentação foi a exclusão de leigos dos diferentes âmbitos de atuação em Educação Física, de que maneira pode ser legitimada a presença destes enquanto possíveis filiados ao conselho responsável pela condução da regulamentação? Apresenta-se, assim, um cenário em que a desocupação dos leigos não conseguiu se efetivar nem mesmo no corpo do texto da lei. E, na prática, seriam os leigos atuantes os verdadeiros inimigos da profissão naquele momento?

Favorecida pelo (ainda mais) desassossegado mercado de trabalho que se configurava a partir da regulamentação, a livre concorrência — concebida como a competição com intervenção mínima do Estado, essencial à promoção da eficiência, da inovação e de preços justos — passa a ser o núcleo desse remodelado modo de trabalho. Esse deslocamento é pensado, e será pensado aqui, como uma estratégia neoliberal, pois, entre outros aspectos, concretiza-se ao final dos anos 1990 em um cenário histórico marcado pelo crescimento dessa racionalidade no país.

Para tanto, as ideias não serão mobilizadas no sentido de entender o neoliberalismo como uma estratégia, um fenômeno ou um regime, mas sim como: (1) uma forma de vida — conforme concepções de pensadores como Brown (2019), Dardot e Laval (2016) e Lazzarato (2012), que o interpretam como algo que molda e influencia diversos aspectos da sociedade; (2) uma arte de governo — que, segundo Foucault (2012), inaugura, a partir de uma reinvenção, uma nova maneira de agir sobre a população por meio de diferentes estratégias biopolíticas.

Brown (2019) argumenta que o neoliberalismo reconfigura intimamente a democracia, transformando indivíduos em atores econômicos e substituindo seus

---

<sup>8</sup> Nomeados de provisionados. Indivíduos que não contam formação inicial em Educação Física e que são registrados no CONFEF como profissionais técnicos.

valores democráticos por princípios de mercado, interferindo assim na governança e enfraquecendo os pilares de uma sociedade democrática. Além disso, a autora afirma que a racionalidade neoliberal, ao atribuir ao Estado a função de facilitador do mercado — promovendo políticas que favorecem a desregulamentação, a privatização e a austeridade —, acaba por gerar o enfraquecimento das redes de proteção social e o aumento da desigualdade, uma vez que as políticas públicas passam a refletir os interesses do capital em detrimento das necessidades coletivas.

A partir de uma perspectiva próxima à de Brown (2019), Dardot e Laval (2016) apontam que o neoliberalismo pode ser compreendido enquanto uma racionalidade global, capaz de desordenar instituições e moldar subjetividades individuais de modo a promover valores de autogestão e competição. Destacam, ainda, que a lógica neoliberal transforma a vida social ao impor princípios de mercado em esferas distintas, mercantilizando setores tradicionalmente resguardados do olhar do mercado, como a educação, a saúde e a cultura.

Lazzarato (2012), por sua vez, discute como o neoliberalismo promove uma condição em que os indivíduos são constantemente induzidos a se endividar, compreendendo a dívida enquanto uma forma de governança e controle social. A partir de questões dessa natureza, o autor enfatiza que a dinâmica neoliberal não afeta apenas as relações econômicas, mas também as subjetividades e os comportamentos dos indivíduos na sociedade contemporânea.

Ao refletir sobre a regulamentação profissional em Educação Física sob o amparo de autores que compreendem o neoliberalismo como uma forma de vida, torna-se possível questionar alguns pontos: de que modo essa racionalidade vem reestruturando a formação inicial e a atuação profissional em Educação Física ao transformar sujeitos em agentes econômicos? A partir de quais meios e para quais fins o neoliberalismo vem encorajando indivíduos a se comportarem como empresas, corroendo as bases da cidadania em favor do culto à competitividade e ao empresariamento de si?

Foucault (2012) apresenta pistas acerca da estruturação da racionalidade neoliberal e seus desdobramentos para o campo da educação, especialmente ao problematizar o neoliberalismo norte-americano, originário da Escola de Chicago. A partir dos anos 1970, esse movimento econômico representou o de maior impacto mundial, sendo perseguido e implementado por diferentes países ao redor do mundo.

Soler *et al.* (2022), a partir de uma ótica foucaultiana, apontam que o neoliberalismo estadunidense operava:

[...] o ordenamento das políticas públicas responsáveis por refletir não somente a minimização do papel do Estado na vida civil, mas também operar nas próprias instituições um conjunto de experiências ligadas à formação de um traço preponderante que coloca a orientação e sistematização do mercado financeiro como regulador das práticas sociais, dos processos de subjetivação e dos projetos de vida dos indivíduos. Mais do que ideias, o neoliberalismo estadunidense produz subjetivações ligadas aos contornos do mercado financeiro (Soler *et al.*, 2022, p. 8).

Outro importante ponto de intersecção entre a racionalidade neoliberal e a regulamentação profissional em Educação Física — e seus desdobramentos para a formação e atuação — é a compreensão da teoria do capital humano enquanto um dispositivo de governamento. Para Soler *et al.* (2022), a criação dessa teoria e sua difusão em países ocidentais, a partir dos anos de 1980, representaram o ápice da perspectiva neoliberal no contexto educacional.

O interesse, creio, dessa teoria do capital humano está no seguinte: é que essa teoria representa dois processos, um que poderíamos chamar de incursão de análise econômica num campo até então inexplorado e, segundo, a partir daí e a partir dessa incursão, a possibilidade de reinterpretar em termos econômicos e em termos estritamente econômicos todo um campo que, até então, podia ser considerado, e era considerado, não econômico (Foucault, 2012, p. 303).

O capital humano, ao produzir um indivíduo empresário de si mesmo — e não mais um trabalhador-máquina —, o coloca frente a frente com um conjunto de práticas que possam vir a ser facilitadoras no campo do trabalho, produzindo valor econômico no cotidiano de diferentes práticas sociais. O capital humano insere-se no constante aperfeiçoamento dos sujeitos, os quais devem, acima de tudo, subjetivar-se e buscar seus melhores rendimentos (Soler *et al.*, 2022).

Portanto, a racionalidade neoliberal, ao colocar em funcionamento a liberdade de consumo, submete os sujeitos a uma teia de processos inter-relacionados (políticos, econômicos, sociais, culturais, etc.), atribuindo às questões financeiras e econômicas uma influência — e relevância — que vai além das questões de mercado, inserindo-as em outros domínios da vida social. Em relação à educação, o capital humano não apenas deixa marcas em sua estruturação, intensificando estratégias de empresariamento em diferentes níveis, como também transporta os

preceitos epistemológicos da economia para o meio educacional, a ponto de processos educativos passarem a ser confundidos com o ato de empreender.

[...] o neoliberalismo destitui o papel da *mais-valia* como condição de exploração e, portanto, de revolta, para intensificar o enunciado de que o sujeito, desde os seus primeiros anos no sistema escolar, pode, com muita disciplina, vir a tornar-se um investidor, um rentista, um operador do sistema financeiro (Soler *et al.*, 2022, p. 9, grifo do autor.)

A partir dessa lógica, quem estuda — compreensão que pode abranger desde a educação básica até o ensino superior — deve, cada vez mais, compreender-se e portar-se enquanto um protagonista, um impulsionador de si. No entanto, ao se tomar a problemática da regulamentação da atuação profissional em Educação Física, o que se tem como produto é um ilusório protagonista, subjetivado a constantemente e incessantemente defender os interesses do mercado.

Ou seja, ao invés de se estudar para adquirir autonomia e criticidade, o estudante deve, desde cedo, aprender a operar na sua própria existência a lógica do sistema financeiro, modulando-se, do ponto de vista subjetivo, às engrenagens dos dispositivos neoliberais de controle (*ibid.*, p. 8).

Em outro ponto, considerando que o alvo principal da regulamentação — e da posterior atuação dos conselhos — foi, desde seus primeiros movimentos, todos aqueles âmbitos que não fossem a educação básica, em razão da considerável atuação de leigos nesses contextos, Nozaki (2002), quatro anos após a publicação da Lei nº 9.696/98, aponta que, em determinado momento, na busca por obter o número mínimo de duas mil assinaturas para a efetivação de cada Conselho Regional, o movimento de regulamentação passou a operar:

[...] investidas em torno dos professores das escolas, de forma legalista, autoritária e coercitiva, contrariando o próprio discurso inicial, que dizia respeito ao campo não formal. [...] Como exemplos desta assertiva, observamos no Brasil a prática de divulgação de panfletos que dizem respeito à ilegalidade (*sic!*) da atuação dos professores nas escolas sem o dito registro, a articulação com secretarias municipais e estaduais no sentido delas solicitarem tal registro, seja para os efetivos, como para as novas contratações, bem como as ameaças de não entrega de diplomas a formados sem a devida inscrição no Conselho (Nozaki, 2002, p. 11, grifo do autor).

Não estariam, portanto, os professores de Educação Física, segundo o que aponta Nozaki (2002), subsidiando uma regulamentação que, posteriormente, os tomaria como alvo? De onde parte o interesse do sistema CONFEF/CREFs nos

professores de Educação Física atuantes na educação básica? Qual é o problema relacionado a essa intenção, por parte da regulamentação, de também alcançá-los?

De antemão, parece inconcebível pensar o funcionamento da regulamentação de maneira dissociada das esferas que envolvem o processo de formação inicial. É nesse sentido que se pretende, aqui, abordar a regulamentação. O objetivo não é apontar inconstâncias e contradições em sua estrutura, pois isso pouco contribui para o entendimento do problema da nomeação dos âmbitos de atuação em Educação Física por não escolares. O que se busca é compreender como esse processo ecoou — e vem ecoando — na formação e atuação na área. Qual foi (ou tem sido) a face da formação inicial em Educação Física após a regulamentação?

A regulamentação da profissão, por outro lado, parece ter contribuído para a concepção de uma nova profissão no campo da Educação Física, considerando que, no período em que se estabelece (final dos anos de 1990), tanto a Educação Física enquanto componente curricular obrigatório da educação básica quanto o professor que nela atuava já se encontravam consolidados e em uma posição de privilégio em relação a determinados âmbitos de atuação/práticas que começavam a emergir.

Assim, para afirmar e legitimar uma nova profissão, tornou-se necessário estabelecer uma diferenciação nítida em relação à prática já consolidada na educação básica. Essa nova profissão só se tornaria viável mediante a construção de uma identidade capaz de garantir uma maior e mais clara delimitação de espaço no mercado. A busca por essa nova identidade parece manifestar-se na criação do termo “profissional”, em oposição à tradicional designação de “professor”, contrapondo-se, de certo modo, ao vínculo com o ambiente escolar e caracterizando não apenas uma nova profissão, mas também uma nova forma de trabalho em Educação Física.

Toda a legislação e publicações oficiais que se referem à profissão utilizam a expressão “Profissional de Educação Física” para designar os bacharéis, licenciados e provisionados. O licenciado que atua na docência é chamado de “Professor de Educação Física”, da mesma forma que o matemático é chamado de professor de matemática, o geógrafo de professor de geografia, o químico de professor de química, o biólogo de professor de biologia, o historiador de professor de história etc (Conselho Regional de Educação Física, 2016).

O excerto acima demonstra que as atribuições conferidas ao sistema CONFEF/CREFs sinalizam para a adoção do termo “profissional” como designação genérica de todos os atuantes na área da Educação Física, independentemente do

grau acadêmico obtido ou do âmbito em que atuam. Assim, se acatadas tais atribuições, professores de Educação Física acabam convertendo-se, ainda que involuntariamente, em profissionais de Educação Física. Mas de onde surge a necessidade de inaugurar e consolidar uma nova profissão — e designação — que sobreponha uma já existente e consolidada?

Pode-se tomar como exemplo a criação do Dia do Profissional de Educação Física, comemorado em 1º de setembro — data da publicação da lei que instituiu o CONFEF. Essa comemoração parece ter, sobretudo, o propósito de se distinguir do Dia do Professor, celebrado anualmente em 15 de outubro desde 1963<sup>9</sup>.

Se o termo “profissional”, de acordo com as atribuições do sistema CONFEF/CREFs, também pode ser utilizado para designar licenciados em Educação Física — o que é problemático, uma vez que estes são professores —, de onde parte a motivação para a criação de uma nova data comemorativa anual? A consolidação dessa data como um novo marco histórico da Educação Física no Brasil estaria servindo, também, para subsidiar a consolidação dessa nova profissão, buscando descolá-la daquela já existente?

Seis anos após a publicação da Lei nº 9.696/98, os dualismos que já permeavam — e ainda permeiam — o campo epistemológico da Educação Física, tais como ‘professor e profissional’, ‘escolar e não escolar’, viriam a incorporar um novo elemento sustentador à manutenção dessas oposições. Em 2004, concretizava-se um processo que se arrastava por quase duas décadas: a formação em Educação Física era oficialmente fragmentada em dois graus acadêmicos distintos, licenciatura e bacharelado. Quais implicações decorrem dessa divisão?

O processo de separação dos cursos teve seus movimentos oficializados dezessete anos antes, com a publicação da Resolução nº 3, de 16 de junho de 1987, oriunda do Conselho Federal de Educação (CFE). Essa resolução fixava os conteúdos mínimos e a duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Conforme disposto no Art. 1º: “A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física” (Brasil, 1987).

---

<sup>9</sup> Declarado feriado escolar em todo território nacional a partir da publicação do Decreto nº 52.682, de 14 de outubro de 1963 (Brasil, 1963).

No que se refere ao modelo de formação unificada em Educação Física vigente entre 1939 e 2004, cabe assinalar que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), determinou a extinção das licenciaturas curtas<sup>10</sup>. A partir desse marco, toda e qualquer licenciatura passou a ser considerada plena. Ademais, os egressos de cursos de licenciatura plena em Educação Física, com ingresso até 15/10/2005, segundo as atribuições do sistema CONFEF/CREFs, encontram-se, até os dias atuais, habilitados à atuação tanto em âmbitos escolares quanto não escolares. A questão que se coloca é: a Lei nº 9.394/96 não teria estabelecido, desde então, a manutenção de um modelo formativo inalterado para a licenciatura em Educação Física — qual seja, o da licenciatura plena?

No interior dessa questão, e para além da formação inicial em Educação Física, a distinção entre licenciatura e bacharelado nos cursos de graduação no país revela um caráter demarcatório, voltado a atender às demandas do mercado de trabalho em distintas áreas de atuação acadêmica e profissional.

Nos cursos que oferecem — como ocorre na Educação Física — a possibilidade de escolha entre os dois graus acadêmicos, a licenciatura estrutura-se com foco na formação docente, sendo delineada por arranjos curriculares que enfatizam metodologias de ensino, teorias da aprendizagem e práticas pedagógicas, projetadas para atender às necessidades e desenvolver competências essenciais ao exercício da docência na educação básica.

Além da formação técnico-pedagógica, as licenciaturas integram saberes interdisciplinares que extrapolam o espaço da sala de aula, considerando os desafios socioculturais presentes nos diferentes contextos escolares. Ademais, contemplam a realização de estágios supervisionados e de projetos de ensino, pesquisa e extensão, proporcionando experiências voltadas à aplicação de teorias pedagógicas em situações concretas, com vistas à construção de um repertório diversificado de estratégias de ensino.

O grau acadêmico de bacharelado, por sua vez, contempla um modelo de formação que permite ao futuro egresso atuar em diferentes âmbitos e setores de determinado campo do conhecimento, não sendo permitida a atuação na educação básica. Os arranjos curriculares desses cursos usualmente incluem uma maior

---

<sup>10</sup> A Licenciatura Curta foi criada a partir da Lei 5.692/71, em um contexto em que se exigia uma formação rápida e generalista aos professores da época, tornando-os aptos apenas para a docência em alguns níveis de ensino (Brasil, 1971).

diversidade de disciplinas práticas, com o objetivo de proporcionar uma visão ampla sobre a área, ao mesmo tempo em que ofertam saberes técnicos específicos.

Direcionando as possibilidades de atuação profissional para distintos setores — como pesquisa, gestão, consultoria, entre outros —, os cursos de bacharelado, em geral, impulsionam a realização de estágios e o desenvolvimento de projetos de pesquisa que contribuam tanto para a prática profissional quanto para o avanço do conhecimento no campo de atuação.

Divergindo da oposição convencional entre licenciatura e bacharelado, o atual modelo de formação inicial em Educação Física tem direcionado egressos a um mercado de trabalho entrelaçado, atravessado por um cenário em que licenciados atuam fora da educação básica e bacharéis atuam no ensino de diferentes práticas corporais. Nesse contexto, impõem-se alguns questionamentos: qual é a dissemelhança que demarca, em termos estruturais, os dois graus acadêmicos? Como redefinir as fronteiras tradicionais entre o que é naturalizado como formação voltada à ciência/pesquisa e à docência/ensino? Quais os caminhos possíveis para a promoção de uma integração globalizante entre distintas formas de conhecimento e de prática profissional?

Sob outra perspectiva, retomando o caso da Educação Física, observa-se que, ao mesmo tempo em que o sistema CONFEF/CREFs busca delimitar a atuação do profissional licenciado à educação básica, a própria Resolução CFE nº 03/1987 o reconhece como apto a atuar em qualquer âmbito que demande a intervenção de um professor de Educação Física. Além disso, a Resolução nº 7 do CNE/CES, de 31 de março de 2004 (Brasil, 2004), que efetiva o processo de divisão do curso em licenciatura e bacharelado, trata a licenciatura como plena, sem apresentar orientações que restrinjam a atuação dos licenciados.

Em vista disso, se a licenciatura em Educação Física no país é considerada plena, convém questionar: por que o sistema responsável pela regulamentação determina que os licenciados fiquem restritos à atuação na educação básica? São questões dessa natureza que conduzem à concepção do processo de divisão do curso e da regulamentação da profissão como acontecimentos atravessadores do objeto desta pesquisa. Mas em que ponto?

Inicialmente, no ponto em que se percebe que, mesmo com a divisão tendo sido efetivada 17 anos após a Resolução CFE nº 03/1987, em 2004, a intenção de

fragmentar os âmbitos de atuação, assim como o termo “não escolar”, já se manifesta de forma clara e ordenada na própria proposição de 1987 — a qual delineia, desde então, a criação de um grau acadêmico voltado exclusivamente à atuação fora do contexto escolar, ou seja, a atuação não escolar.

Nesse sentido, a seção seguinte buscará tensionar ainda mais a relação entre esses dois acontecimentos centrais ao problema — a divisão do curso e a regulamentação da profissão —, com o intuito de apresentar outros pontos de problematização. Assim, se ao longo desta seção foi possível colocar em suspensão a finalidade (para que e/ou para quem), cabe, agora, questionar a motivação (o porquê) da escola ser utilizada como suporte para um movimento que a nega e dela busca se afastar. A expressão, não estaria, ao contrário, constantemente produzindo aquilo que é o escolar, mesmo quando se dedica a negá-lo?

## 1.2 Escolar e não escolar: tensionamentos e interlocuções possíveis

A compreensão de que os termos atribuídos às diferentes coisas, por meio da nomeação, extrapolam o sentido reducionista da descrição é central no trabalho desenvolvido por Foucault, especialmente naquelas produções em que suas teorizações dialogam com a noção de linguagem, com os enunciados e com as práticas discursivas.

Nessa perspectiva, o estabelecimento de determinada expressão enquanto nomeadora produz efeitos sociais e epistemológicos, revelando como as palavras e categorias empregadas na construção do conhecimento e da realidade desempenham um papel ativo na composição de práticas e instituições sociais. Para o autor, as palavras não são apenas representações, mas também forças ativas que moldam a realidade.

Nomear é, ao mesmo tempo, dar a representação verbal de uma representação e colocá-la num quadro geral. [...] Nele se cruzam todas as funções da linguagem, pois é por ele que as representações podem vir a figurar numa proposição. Portanto, é por ele também que o discurso se articula com o conhecimento (Foucault, 2007, p. 137).

A nomeação não apenas expressa uma realidade objetiva, mas também empreende a fabricação e representação de significados, gerando efeitos concretos

nas esferas sociais e institucionais. A partir da perspectiva foucaultiana, a nomeação é compreendida como um ato que, ao estabelecer categorias e classificações, contribui para a organização das relações de poder e para a constituição de normas e padrões sociais.

Por conseguinte, sendo a linguagem um componente ativo na construção e manutenção das estruturas sociais e epistemológicas, entende-se que o modo como algo é nomeado dentro de uma estrutura discursiva pode moldar a forma como será compreendido e tratado socialmente. Para Foucault, a linguagem, ao mesmo tempo em que expressa, “não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam” (Foucault, 2007, p. 306).

A linguagem é, portanto, um meio pelo qual determinados saberes se manifestam e se naturalizam, de modo a intervir no sentido das mudanças de paradigmas epistemológicos e nas relações de poder.

Em vez de ver a linguagem como um instrumento que liga nosso pensamento à coisa pensada, ou seja, como um instrumento de correspondência e como formalização da arte de pensar, Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência ao mundo (Veiga-Neto, 2003, p. 89).

Em vista disso, a nomeação e a noção de linguagem em Foucault — aqui tratadas de maneira aproximada — associam-se ao ponto em que a nomeação passa a ser compreendida como uma prática discursiva que faz uso da linguagem para produzir e regular realidades sociais e epistemológicas. No decorrer desta seção, coloca-se em suspeita o modo como a emergência do termo não escolar enquanto nomeador de âmbitos de atuação — e a forma como é fixado em oposição ao escolar — passou a intervir não apenas na percepção daquilo que é considerado escolar e não escolar, mas também em diferentes acontecimentos relacionados à formação inicial e à atuação profissional em Educação Física.

Enquanto movimento inicial, ao mesmo tempo em que se coloca em questão a consistência da expressão não escolar em relação a tudo o que ela contempla dentro do campo da Educação Física, torna-se possível operar uma aproximação, em forma de diálogo, com outra oposição tida como semelhante, especialmente no que diz respeito à naturalização que adquiriu no campo das práticas educativas: a distinção entre as concepções de educação formal e educação não formal.

A educação formal é entendida como um conjunto de práticas institucionalizadas, rígidas e, de certo modo, conservadoras, detentoras de conhecimentos considerados científicos e estabelecidos. Representada principalmente pelas escolas regulares e universidades — ambas vinculadas a um direcionamento educacional ordenado e centralizado —, essa modalidade é intermediada por arranjos curriculares e sustentada por estruturas hierárquicas e burocráticas determinadas em níveis nacional e regional, a partir de órgãos fiscalizadores.

Por outro lado, a educação não formal é tida como mais flexível e aberta ao imprevisto, com uma identidade constantemente modificada, produzindo um conhecimento muitas vezes considerado ingênuo e informal. Consideravelmente menos hierárquica e burocrática, pode ocorrer em espaços como clubes, museus, bibliotecas, centros de ciências, entre outros, e não necessitam seguir um percurso sequencial e progressivo, podendo contar com modelos e períodos de duração variáveis, tampouco levando ao avanço de graus ou à obtenção de títulos.

Gadotti (2005) coloca a distinção entre educação formal e não formal em suspensão ao demonstrar que os diferentes cenários em que ocorrem podem ser fator relevante para consolidar o distanciamento entre duas práticas igualmente intencionais, apontando que:

Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da **escola** é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade. O espaço da **cidade** (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade (Gadotti, 2005, p. 2, grifos do autor).

No mesmo sentido, Park, Fernandes e Carnicel (2007) tratam essa oposição como uma rivalidade, algo que não é natural e cuja origem não se encontra nas práticas não formais, tampouco na história da educação formal. Para os autores, a emergência desse embate pode estar associada aos primeiros estudos sobre a educação não formal, os quais passaram a apresentá-la como uma possibilidade de substituição da educação formal, em um momento de crise educacional que demandava o desenvolvimento de espaços educativos não restritos à escola.

É importante evidenciar que a educação não-formal começou a aparecer no cenário teórico como um possível campo para solucionar problemas que a escola não havia resolvido. Apesar de, em alguns momentos, a educação

não-formal ser compreendida como um outro campo educacional, diferente do formal, a visão de oposição a esse campo foi construída e apontada desde o início, em função da educação não-formal ser encarada como a possibilidade de atuar em questões da educação formal (Park; Fernandes; Carnicel, 2007, p. 34).

A aproximação entre o conceito de educação não formal e o termo Educação Física não escolar, proposta aqui enquanto exercício de pensamento<sup>11</sup>, busca evidenciar que essa negação — intermediada pelo termo “não” — manifesta-se mais intensamente nas denominações do que nas respectivas práticas profissionais, colocando em suspensão uma das problemáticas que serviram de subsídio para a elaboração desta Tese: o entendimento de que o termo “não escolar”, quando utilizado para se referir a âmbitos de atuação em Educação Física, não consegue abranger todas as práticas que se realizam fora da educação básica, tampouco assegurar que aquilo que ocorre fora da escola esteja isento de implicações vinculadas às particularidades do ambiente escolar.

No âmbito dos encadeamentos que se relacionam com a problemática desta investigação, Gadotti (2005) demonstra aspiração pela fabricação de outra designação que não seja essa, tão reducionista e simplista, preocupada unicamente em se opor à educação formal. A proposta do autor é por uma designação caracterizada, sobretudo, a partir das próprias facetas da educação não formal, incorporando o conceito de educação defendido pela Convenção dos Direitos da Infância de 1989, o qual visa ir além dos limites do ensino formal, englobando as experiências de vida e os processos de aprendizagem não formais (Gadotti, 2005).

Em consonância com as contribuições do autor, e traçando um paralelo com o campo da Educação Física, cabe contextualizar que, diferentemente do que ocorreu com outras áreas do conhecimento, a divisão do curso em licenciatura e bacharelado não destinou o bacharelado exclusivamente ao campo da pesquisa, mas também à prática — de certa forma docente — em âmbitos de atuação que fossem da educação básica. Assim, com respaldo em Do Carmo (1988), questiona-se: quanto de informalidade há dentro da educação básica? Quanto de formalidade há fora dela?

---

<sup>11</sup> Não se trata de uma analogia, tampouco de uma aproximação delineada entre escolar/não escolar e formal/não formal. Em determinado momento se convencionou tratar os âmbitos de atuação em Educação Física por formais e não formais até mesmo em diretrizes como os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura de 2010 (Brasil, 2010).

Na Área da Educação Física, que trabalha com o homem em movimento, e não com tubos de ensaio, pipetas, reações químicas e físicas, ou verificações eminentemente teóricas, comuns aos Bacharéis em Química, Física e Biologia, esta diferença torna-se ainda mais evidente. E voltamos a perguntar: em que local da sociedade o “Bacharel” pretendido não trabalhara com o homem em movimento? Quantos e quais são os “centros de pesquisas” existentes no Brasil que contratam “Bacharéis” em Educação Física somente como pesquisadores? (Do Carmo, 1988, p. 76).

Em outro ponto, Bendrath (2010) posiciona-se de forma contrária àquilo que denomina como uma redução da Educação Física ao simplismo da dualidade “atuação na escola” e “não atuação na escola”, por compreender que se trata de um fenômeno mais amplo: uma rejeição a um vasto repertório de ações e conjuntos simbólicos que envolvem a área e seus diferentes âmbitos de atuação.

É desconsiderar toda uma história que traduz o conceito de educar, educar para a saúde, para o movimento, para vida, é desconsiderar a evolução natural da sociedade que incrementa novos setores de atuação, novas possibilidades profissionais (Bendrath, 2010, p. 11).

A fim de melhor ilustrar tal redução, o autor lança mão de um exemplo em forma de questionamento, enfatizando a presença da Educação Física nos âmbitos do terceiro setor, representados pelas Organizações Não Governamentais (ONGs). Considerando que as ONGs são espaços de educação não formal pautados em ações complementares do Estado em áreas como educação e saúde, tecem-se indagações que buscam responder qual seria a formação em Educação Física mais adequada para aqueles que almejam atuar nesses espaços?

[...] qual profissional estaria habilitado a trabalhar em programas e projetos baseados na Educação Não-Formal, tal quais os programas Escola da Família, Criança Esperança, Abrindo Espaços, dentre outros, que a partir de um prisma sócio-educacional, trabalha o esporte, o lazer e a cultura como elementos essenciais da condição humana? (Bendrath, 2010, p. 11).

A imprecisão no que se refere à atuação profissional em âmbitos como as ONGs pode ser compreendida como mais um reflexo do conturbado entrelaçamento que envolve desde a formação inicial em Educação Física até a atuação em determinados espaços, os quais, por vezes, carecem de uma definição exata quanto a quem deve e pode neles exercer atividade profissional. Tomando como base a exemplificação de Bendrath (2010), cabe aqui um novo questionamento, que vai ao encontro da problemática: quanto há de escolar na atuação em âmbitos como as ONGs, espaços classificados como não formais/não escolares, ao mesmo tempo em

que caminham paralelamente à educação básica, no sentido de atuarem como complemento no processo educativo?

Convém destacar, por outro lado, que a aproximação proposta nesta seção — entre os conceitos de educação formal/não formal e a nomeação escolares/não escolares — não pretende certificar tais noções/definições como equivalentes, ainda que apresentem semelhanças consideráveis. Lançar mão da exemplificação trazida pelo autor permite dialogar com problemas que, não por acaso, exercem semelhança com aqueles relacionados aos âmbitos de atuação não escolar, especialmente os que se deslocam em função das disputas de mercado resultantes do cruzamento entre licenciados e bacharéis em espaços de atuação comuns.

Portanto, reconhecer o atual cenário da atuação em Educação Física — uma profissão socialmente legitimada e justificada — é também reconhecer que distintos deslocamentos foram necessários para contornar ou minimizar problemas referentes à ampliação de mercado de trabalho, os quais ecoam até os dias atuais.

Em certo ponto, a própria institucionalização do Sistema CONFEF/CREFs se prestou à tarefa de legitimar uma profissão que passava por uma expansão abrupta de seus possíveis âmbitos de atuação. No entanto, ainda que afirmações dessa natureza se reverberem, é substancial afirmar que a legitimação em questão não ocorreu em relação à Educação Física enquanto área do conhecimento, pois esta já era amplamente reconhecida e consolidada socialmente no período em que sua regulamentação foi instituída. A legitimação voltou-se, sobretudo, para os âmbitos de atuação que emergiam de forma vertiginosa — repetidamente vinculados ao esporte, ao lazer e ao *fitness* — e que, por isso, passaram a demandar intervenção profissional.

Dessa forma, foi necessário o estabelecimento de uma profissão remodelada — e não nova — no campo da Educação Física. Remodelada porque, àquela altura, a escola e a atuação do professor na educação básica já se encontravam consolidadas, e o ensino da Educação Física como componente curricular obrigatório era uma realidade afirmada.

Apenas na década de 1980, com o fortalecimento do liberalismo e a ebulação de novos campos de intervenção profissional que extrapolavam o contexto escolar, a Educação Física passa a densificar as discussões sobre a regulamentação, levando os interessados a articularem reivindicações mais contundentes para demarcar os novos campos de atuação (Fonseca; Souza Neto, 2015, p. 2).

Tal tensionamento é evocado pelos autores ao indicarem que o fato de a Educação Física ter tido sua origem institucionalizada na escola contribuiu para que seu papel pedagógico fosse amplamente vinculado ao ensino, razão pela qual se evidencia, segundo afirmam, “a inconsistência de se ter um órgão de regulamentação, já que o professor não dependia desta prerrogativa para exercer a profissão” (Fonseca; Souza Neto, 2015, p. 2). Ainda assim, Sinoti (2021) aponta que a criação de um novo sujeito em Educação Física — um sujeito bipartido — é resultado desse mesmo processo de regulamentação que Fonseca e Souza Neto (2015) consideram inconsistente quando associado à prática profissional do professor.

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 apresentava-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 (Sinoti, 2021, p. 70).

Fonseca e Souza Neto (2015) afirmam, ainda, que, em determinado momento, “utilizar o termo ‘professor de Educação Física’ dificultava a assimilação pelo público de que existe um profissional capacitado para campos além da escola, já que remete à figura do professor” (Fonseca; Souza Neto, 2015, p. 2). Dentre as possíveis designações — como kinesiólogo, cineantropólogo, antropocineólogo —, o termo ‘Profissional de Educação Física’ revelou-se mais apropriado, pois não restringia esse sujeito a um âmbito específico de atuação e contemplava as diferentes possibilidades de atuação não escolar.

Ao levar as considerações dos autores ao encontro de algumas questões que envolvem a formação inicial, tornam-se pertinentes — e de certa forma necessárias — algumas indagações: como se constituiu a formação inicial em Educação Física no período que vai do acelerado surgimento de novos âmbitos de atuação não escolares, na década de 1980, até a consolidação do bacharelado enquanto possibilidade de formação, em 2004? Considerando que, ao longo desse período, a licenciatura era priorizada em relação ao bacharelado, existiram movimentos que buscassem contemplar de forma mais adequada as competências e os conhecimentos voltados à atuação dos futuros licenciados nesses novos âmbitos?

Caso a resposta seja positiva em relação a tais adequações, cabe ponderar que, por aproximadamente duas décadas, a formação em licenciatura pareceu suficiente para a atuação em espaços não escolares, uma vez que permitia aos seus egressos acesso a um mercado amplo e de atuação diversificada. Assim, de onde se origina a vontade ou necessidade de criação de um novo curso — o bacharelado — voltado exclusivamente à atuação nesses âmbitos, cerca de vinte anos após sua expansão?

Em outro plano, ao abordar a atuação profissional, Fonseca e Souza Neto (2015) observam que os âmbitos não escolares permanecem, até os dias atuais, no cerne de constantes disputas por reconhecimento, tanto público quanto legal, não apenas no interior do campo da Educação Física, mas também — e principalmente — em disputas externas, travadas com outras categorias profissionais da área da saúde, pela ocupação de espaços no mercado. A estratégia, então, passa a ser a de reivindicar para si, por meio de jurisprudência, os âmbitos em disputa.

Ampliar o leque de atuação exige também que os profissionais se apropriem da responsabilidade de brigar por legitimidade no mercado que ocupam. Para tanto, é importante que os profissionais demonstrem ter conhecimentos e estratégias de ação suficientes para ocuparem os nichos de atuação, em geral, pleiteados por meio dos órgãos de representação profissional. Algumas áreas no mercado de trabalho ainda estão em disputa na Educação Física, tanto legalmente, por meio das leis e resoluções, como publicamente, por meio da imagem transmitida do profissional nos **mercados compartilhados** (Fonseca; Souza Neto, 2015, p. 7, grifo nosso).

Os mercados compartilhados são âmbitos de atuação demarcados por meio de resoluções, notas e discursos promovidos por órgãos regulamentadores. Fonseca e Souza Neto (2015) ilustram esses âmbitos por meio de dois exemplos.

O primeiro exemplo é o método Pilates, criado por Joseph Pilates na década de 1920. Essa prática corporal encontra-se no centro de uma disputa legal entre a Educação Física e a Fisioterapia. De um lado, o sistema CONFEF/CREFs sustenta que o método configura uma modalidade ginástica, o que conferiria à Educação Física respaldo técnico para sua atuação nesse campo. De outro, o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) argumenta que a Cinesioterapia — que fundamenta o método Pilates — faz parte do currículo base da graduação em Fisioterapia, legitimando, portanto, sua intervenção profissional (*ibid.*).

O segundo exemplo refere-se à ginástica laboral, modalidade que ganhou popularidade em empresas preocupadas com a saúde e a produtividade de seus

colaboradores, as quais passaram a incluir momentos de prática de exercício físico durante a jornada de trabalho. Embora essa prática tenha sido reconhecida, em 2004, como um âmbito de atuação da Educação Física, tal reconhecimento não garantiu exclusividade à área. Em 2011, a Fisioterapia também foi reconhecida como profissão apta à sua intervenção (*ibid.*).

As ocupações nesse tipo de disputa brigam por reconhecimento público e também legal, por isso a necessidade de leis que afirmem e legitimem as ações dos profissionais. É uma “queda de braços” que será definida por quem atender as demandas e for mais eficiente na resolução de problemas no campo em questão (*ibid.*, p. 8).

Mesmo considerando a complexidade de se definir com precisão os saberes necessários ao exercício de uma profissão, cabe questionar quais os possíveis desdobramentos provocados pelo entrelaçamento entre ocupações distintas — no caso, a Educação Física e a Fisioterapia — atuando em âmbitos comuns. Mais do que isso, qual seria o ponto de interlocução entre profissões diferentes e legalmente reconhecidas quando se observa a realização de tarefas consideravelmente semelhantes? Tal entrelaçamento não representaria um enfraquecimento do mercado dessas profissões, à medida que as afasta da ideia de exclusividade e favorece a entrada de profissionais do outro campo?

Ao se tomar como exemplo o cenário atual da Educação Física — em que licenciados e bacharéis competem incessantemente em um mercado que outrora foi único e, de certo modo, pacificado — não seria possível aplicar um raciocínio similar? A vontade de regulamentar, ao buscar forjar um novo profissional — que não o professor — não habita uma lógica semelhante? Seria, então, a divisão do curso e seus desdobramentos em forma de disputas de mercado, um mecanismo enfraquecedor para o campo da Educação Física?

Compreende-se que a tentativa de demarcar os âmbitos de atuação de bacharéis e licenciados em Educação Física opera de forma análoga ao que foi exemplificado pelos autores na relação com a Fisioterapia. Desse modo, ao se propor uma reflexão no sentido de que tais demarcações podem vir a enfraquecer a Educação Física enquanto campo do conhecimento, torna-se possível conceber a existência de uma força contrária. Assim, a pergunta que emerge é: a quem essa vontade por delimitar os âmbitos de atuação pode estar fortalecendo?

Corroborando o entendimento de um possível enfraquecimento do campo da Educação Física — aqui apontado sob forma de questões — Taffarel (2012) observa que as posições adotadas pelo sistema CONFEF/CREFs, no que se refere às delimitações, geram lacunas significativas não apenas ao processo de formação inicial, mas também na própria atuação profissional.

As lacunas na formação dizem respeito à negação do conhecimento e as lacunas na atuação profissional dizem respeito à negação de postos de trabalho. A expressão desta negação pode ser identificada nas atuais reivindicações do Movimento Estudantil da área, que reivindica a revogação das diretrizes curriculares e a reformulação dos currículos na perspectiva da unificação (Taffarel, 2012, p. 8).

Mesmo não sendo uma autora vinculada à perspectiva dos estudos pós-estruturalistas — base que fornece ferramentas operatórias centrais a esta Tese — Celi Taffarel<sup>12</sup> é uma intelectual que, há décadas, vem produzindo, entre outros aportes, reflexões que colocam em xeque tanto a regulamentação da profissão quanto a divisão do curso de Educação Física em licenciatura e bacharelado. Suas análises apresentam problemas, polêmicas e possíveis soluções para a área, especialmente no que tange à formação inicial. Por isso, a autora será tomada, ainda que de modo breve, como uma referência possível (e necessária) aos movimentos de problematização que se seguem, entendendo suas contribuições enquanto atravessadoras ao problema de pesquisa desta investigação.

Taffarel questiona se o atual contexto da formação inicial em Educação Física não estaria sendo direcionado a um processo de desqualificação, o qual, segundo ela, se manifesta de forma potente tanto nos processos de qualificação acadêmica quanto na atuação profissional de egressos. Trata-se, segundo a autora, de processos que “contradicoratoriamente se dão pela negação do conhecimento científico, pelo estabelecimento de consensos, pela coerção, pela regulamentação e pela criação de conselhos de caráter privatista” (Taffarel, 2012, p.12).

Além disso, Taffarel aponta problemas relacionados aos arranjos curriculares dos cursos fragmentados em licenciatura e bacharelado, o que pode ser compreendido como um mecanismo facilitador da consolidação desse processo de desqualificação.

---

<sup>12</sup> O mesmo se aplica a Nozaki (2002; 2004), já citado, e a Bracht (2000), que será mencionado no segundo quadro analítico desta tese.

Excessiva carga horária, dispersa e diluída em conteúdos fragmentados; ênfase no currículo biologicista, enfocado na área médica - com ênfase na perspectiva de saúde de matriz patogenética, ou seja, das doenças; currículo desportivizado; currículo com caráter terminal – estágio e práticas do ensino previstos no final do curso; [...] currículo sem inserção nas redes públicas – de educação, de saúde, de esporte, de lazer, de treino de alto rendimento; currículo sem delimitação de competências globais, ou seja, do desenvolvimento; [...] sem delimitação de habilidades daí decorrentes para o exercício da profissão do professor de Educação Física; currículo disperso epistemologicamente em um relativismo científico prejudicial à formação acadêmica; currículo sem delimitação de um objeto preciso de estudo (Taffarel, 2012, p. 15).

Enquanto solução, ainda que não imediatas, a autora aponta especialmente para propostas de unificação — ou reunificação — do curso, movimento que se encontra em debate em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) no país, as quais demonstram resistência e assumem posição ofensiva frente à regulamentação e à fragmentação da Educação Física enquanto profissão. Taffarel (2012) defende uma formação composta e operada por um único curso de graduação: a Licenciatura Plena de Caráter Ampliado, com currículo pautado na autonomia didático-científica, na autonomia administrativa, na autonomia de gestão financeira e patrimonial, e no fundamento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Mesmo que ao longo desta seção tenham sido empreendidas problematizações amparadas por autores que adotam posicionamentos igualmente problematizadores — e por vezes contrários — ao processo de divisão do curso e regulamentação da profissão, não se pretende aqui, em nenhum momento, adotar ou incorporar à Tese tal posicionamento de oposição. A proposta delineada parece situar-se em outro plano, distinto daquele de oposição/resistência/militância. Isso se deve ao fato de que o interesse não recai sobre a busca por respostas sob a ótica dos problemas relacionados à divisão do curso e à regulamentação, mas, sim, em tomar tais questões enquanto residentes no interior da temática dos âmbitos de atuação não escolares em Educação Física — questões que, ao habitarem esse campo, nele promovem constantes deslocamentos.

Por outro lado, em contraste com a proposição de Taffarel (2012), alguns autores vinculados à perspectiva pós-crítica demonstram descrença na possibilidade de se propor um modelo mais adequado de organização curricular para a formação inicial em Educação Física. Em geral, seus apontamentos não apresentam, de forma recorrente, propostas práticas voltadas à transformação dessa realidade.

Em sua contestação das pretensões modernas que caracterizam os currículos influenciados pelas teorias não críticas e críticas, as teorias pós-criticas não apontam nenhum caminho perfeccionista, salvacionista ou progressista. Elas não se arrogam a pretensão de oferecer a interpretação mais (Oliveira; Neira, 2019, p. 5).

Oliveira e Neira (2019) apresentam um caráter singular dos currículos de formação inicial em Educação Física ao afirmarem que, independentemente da ótica teórica em que se situam, tais currículos são formulados a partir de uma determinada racionalidade, fazendo com que diferentes jogos de verdade entrem em funcionamento no sentido de modos de ser e agir no âmbito das práticas corporais. O currículo existe e se manifesta porque é, antes de tudo, resultado de um processo de produção histórica, social e cultural, no qual “nenhum currículo é dotado de uma identidade prévia. Sua identidade é construída a partir dos aparatos discursivos e institucionais que o definem como tal” (*ibid.*).

Em vista disso, propõe-se, neste ponto, um breve afastamento das especificidades relacionadas aos arranjos curriculares, a fim de retomar a já anunciada aproximação com a concepção de currículo que ofereceu sustentação teórica a esta investigação.

A literatura especializada tem registrado, ao longo dos tempos, diferentes significados para a palavra currículo. Dominam, dentre eles, os que associam currículo a *conteúdos* e os que veem currículo como *experiências de aprendizagem*. Outras concepções apontam para a ideia de currículo como *plano*, como *objetivos educacionais*, como *texto* e, mais recentemente, como quase sinônimo de *avaliação* (Moreira, 2001, p. 3, grifos do autor).

No plano das distintas concepções de currículo, encontram-se as teorias curriculares, que têm entre seus propósitos — a partir de múltiplas perspectivas epistemológicas — compreender, analisar e aprofundar percepções acerca do currículo. Ao exercerem um papel de mediação entre o campo teórico e a *práxis* pedagógica, as teorias curriculares configuram-se como um aparato de relevante importância para a articulação entre o conhecimento conceitual e sua implementação prática no campo curricular.

Silva (2003) aponta que as teorias do currículo podem ser compreendidas enquanto discursos ou textos dotados de implicações políticas, uma vez que cumprem funções determinadas por grupos sociais específicos e, por meio de suas proposições, fabricam concepções de currículo. O autor classifica essas teorias em

três correntes principais: tradicionais, críticas e pós-críticas, elaborando uma tipologia fundamentada nos princípios epistemológicos e ideológicos que sustentam cada uma.

Nesse sentido, a acepção de currículo adotada e empreendida na presente Tese provém da teoria pós-crítica, a qual ganhou proeminência a partir da década de 1990. Tal como a teoria crítica, a perspectiva pós-crítica também se coloca em oposição às ideias da teoria tradicional; no entanto, distingue-se ao centrar suas análises no sujeito, adotando uma postura problematizadora em relação às visões ideológicas, e compreendendo-o a partir de suas múltiplas identidades e diferenças.

Ao mesmo tempo, o campo se expande, refletindo os novos desafios, as novas configurações, as novas dúvidas e incertezas, os novos paradigmas, bem como a preocupação com novas questões. Novas teorias sociais, das artes, da crítica literária, da psicanálise, das humanidades, dos estudos feministas, dos estudos ambientais, dos estudos de raça, dos estudos culturais, além do pensamento pós-moderno e pós-estrutural enriquecem as análises contemporâneas (Moreira, 2001, p. 87).

Para a teoria pós-crítica, a compreensão das questões culturais que distinguem os indivíduos — como etnia, gênero e orientação sexual — adquire maior relevância do que a análise do contexto social em que esses sujeitos estão inseridos, de modo a enfatizar a luta pela inclusão de grupos marginalizados na medida em que busca promover uma maior equidade social.

Ao colocar em destaque conceitos como alteridade, diferença, identidade, subjetividade, significação e discurso, a teoria pós-crítica comprehende o conhecimento como algo impreciso, passível de transformação ao longo do tempo e em diferentes contextos. Nesses termos, o currículo é concebido como um artefato produtor de significados e identidades, pois, conforme Silva (2004, p. 43), “é como atividade que o currículo deve ser compreendido — uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas a nossa vida inteira”.

O currículo emerge de um desejo profundo e inextinguível de criação, sendo um processo de produção que transcende os limites dos sentidos. Não se trata, portanto, de um mero intento de produzir, mas sim, de um fenômeno que se concretiza a cada instante em que um indivíduo é por ele interpelado. Sendo assim, se o currículo é entendido como processo e não como substantivo, as práticas de significação que o compõem estão intimamente vinculadas às relações de poder, pois há, sobretudo, uma intenção constante de transformar os indivíduos em algo

distinto do que eram anteriormente. Trata-se de uma vontade por produzir identidades.

Há um vínculo estreito e inseparável entre significação e relações de poder. [...] Na verdade, esse diferencial de poder não é inteiramente externo ao processo de significação: as relações de poder são, elas próprias, ao menos em parte, o resultado de práticas de significação. Em suma, as relações de poder são, ao mesmo tempo, resultado e origem do processo de significação (Silva, 2003, p. 23).

Popkewitz (1994) concebe o currículo como um conhecimento específico e historicamente desenvolvido, cuja constituição e organização estão estreitamente relacionadas a diferentes formas de regulação social. Essa concepção destaca que a forma como o mundo é percebido não se resume a uma questão meramente filosófica, mas é também moldada por relações sociais e dinâmicas de poder, uma vez que “aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação — a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’” (*ibid.*, p. 174).

Exemplos ilustrativos podem ser encontrados nos processos de seleção, organização e avaliação dos conhecimentos a serem legitimados. Ao impor determinadas definições sobre o que deve ou não ser conhecido, tais processos se configuram enquanto exercícios de poder sutis e ocultos, atuando como lentes que definem problemas, de modo a moldar e estruturar a forma como diferentes eventos sociais e pessoais são organizados (*ibid.*).

Neste contexto, o currículo atua como regulador ao estabelecer definições claras e específicas sobre determinados saberes, os quais são escolhidos em detrimento de uma vasta gama de outros, que acabam sendo sistematicamente excluídos.

Por que se atribui mais prestígio a certas disciplinas do que a outras? Por que alguns currículos são caracterizados por uma rígida separação entre as diversas disciplinas enquanto outros permitem uma maior integração? Quais são as relações entre esses princípios de organização e princípios de poder? Quais interesses de classe, profissionais e institucionais estão envolvidos nessas diferentes formas de estruturação e organização? Mexer nessa organização significa mexer com o poder. É essa estreita relação entre organização curricular e poder que faz com que qualquer mudança curricular implique uma mudança também nos princípios de poder (Silva, 2004, p. 68).

No sentido da produção de identidades, Oliveira e Neira (2019) apontam que, no currículo, a questão central acerca dos objetos a serem ensinados é

constantemente acompanhada, ou mesmo antecedida, por um modelo de sujeito que se busca obter, carregando consigo a pergunta: “qual o sujeito desejado?”. Parte-se, então, dessa indagação para delinear outra, que vai ao encontro do problema de pesquisa: qual modelo de sujeito é atualmente desejado pelos currículos de licenciatura e de bacharelado propostos pela Resolução 06/2018?

E se os processos de subjetivação envolvem não só a projeção de um sujeito desejado (subjetivação em sentido amplo), mas também o desejo de que os sujeitos, nas relações consigo mesmos, desejem para si as posições projetadas (subjetivação em sentido restrito), o que é algo sempre incerto, talvez devêssemos ampliar o foco dos questionamentos que usualmente têm sido feitos no âmbito do debate curricular da Educação Física, os quais, em sua maioria, incidem sobre os modos de ser intencionados pelos currículos e os pressupostos que esses modos invocam (Oliveira; Neira, 2019, p.16).

Desse modo, além de buscar compreender o que almejam os currículos, torna-se necessário também direcionar o olhar para seus desdobramentos em termos de repercussão nos sujeitos por eles tocados. Há, nesse ponto, uma dimensão de imprevisibilidade, uma vez que “as investidas dos currículos constituem-se como apostas, que, como tal, não são capazes de assegurar os sujeitos que delas resultarão” (*ibid.*).

Por fim, se ao longo desta seção procurou-se tensionar e apresentar interlocuções possíveis ao que se naturalizou como escolar e não escolar no campo da Educação Física, na seção seguinte interpela-se, de forma mais direta, a designação “não escolar” enquanto nomeadora de âmbitos de atuação. A partir de quais movimentos a escola passou a ser legitimada como pilar de sustentação para a forja, não apenas de um novo termo, mas também de uma nova profissão em Educação Física, que a nega constantemente?

### 1.3 O “não” como expressão que afirma e produz o outro

Na introdução da terceira e última seção deste capítulo, toma-se de empréstimo a problematização que Foucault operou para pensar a anormalidade. Mas em que ponto os escritos do autor sobre essa temática podem dialogar com o problema da naturalização do termo “não escolar” como nomeador de âmbitos de atuação em Educação Física?

Aparentemente, no ponto em que o termo “não”, ao produzir o diferente, pode estar caracterizando de maneira mais determinante aquilo que é escolar do que propriamente aquilo que não é escolar. Propõe-se, então, um exercício de pensamento ao lado de Foucault.

Inicialmente, e em termos gerais, pode-se afirmar que o autor atribuiu diferentes sentidos à temática da norma e da anormalidade ao longo de sua obra. No entanto, é em *Os anormais*, curso ministrado entre 1974 e 1975 no *Collège de France*, que traça uma genealogia da anormalidade, indicando que o fenômeno é, sobretudo, uma invenção social, em que a legitimação da existência daquilo que é nomeado como anormal só se torna possível a partir da força de parâmetros de normalidade — a norma.

Tomando-se como referência a norma designada à demarcação do padrão sanidade/insanidade mental — ou loucura —, tem-se, em Foucault, uma concepção mais voltada a um acontecimento de determinado momento histórico do que a uma anomalia de ordem biológica. Entretanto, diferentemente do que se poderia supor, a norma não tem por tarefa excluir o louco, o insano, o anormal, pois “ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo” (Foucault, 2001, p. 43).

Foucault assinala que a figura do indivíduo anormal emerge no século XVIII, no campo do saber médico/psiquiátrico, a partir da instauração de um poder, compreendido pelo autor como um sistema de disciplina voltado à normalização — um poder que:

[...] não é repressivo, mas produtivo — a repressão só figura a título de efeito colateral e secundário, em relação a mecanismos que, por sua vez, são centrais relativamente a esse poder, mecanismos que fabricam, mecanismo que criam, mecanismos que produzem (Foucault, 2001, p. 44).

No entanto, em período anterior ao século XVIII, já existiam figuras de anormalidade antecessoras a esses indivíduos: eram aqueles pelos quais se tinha a compreensão de que deveriam ser corrigidos pelas instituições, pois “na medida em que o indivíduo a ser corrigido é muito frequente, na medida em que é imediatamente próximo da regra, sempre vai ser difícil determiná-lo” (Foucault, 2001, p. 73). Assim, a necessidade de correção se dava no sentido da busca por um enquadramento, pois já se fazia presente “um caráter primitivamente prescritivo da norma, e é em

relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis" (*ibid.*, p. 75).

Propõe-se, aqui, uma breve inflexão no percurso, a fim de melhor operar uma aproximação que é central a esta investigação. Partindo da compreensão de que, para conceber os âmbitos de atuação não escolares em Educação Física, assim como a figura do profissional, fez-se necessária a produção da diferença, buscando pôr em funcionamento problematizações no sentido de tomar os âmbitos escolares de forma aproximada à norma, ao normal, ao mesmo tempo em que se tomam os não escolares a partir de uma semelhança com aquilo que está à margem da norma, portanto, com o anormal.

Recorrendo a um dos mais expressivos comentadores de Foucault, François Ewald<sup>13</sup>, é possível verificar o direcionamento de que a noção foucaultiana de norma não deve ser confundida com a disciplina, pois "as disciplinas visam os corpos, com uma função de adestramento; a norma é uma medida, uma maneira de produzir medida comum" (Ewald, 2000, p. 88).

Não se trata de dizer que Foucault é um filósofo da norma. Aliás, ele nunca tematizou esta questão por si mesma. Em contrapartida, é verdade que o projeto que era o seu, o de uma história das relações sujeito-verdade no Ocidente, o conduziu de maneira recorrente à verificação de que, nas sociedades modernas, elas passavam pelo desenvolvimento e a multiplicação paralela das práticas de norma (Ewald, 2000, p. 81).

Aquilo que é anormal não emerge de outro lugar senão do normal; portanto, são elementos de uma mesma natureza, em que o exterior da norma não existe. O que há, em pleno funcionamento, é um distanciamento — impreciso — entre o normal e o anormal, um distanciamento habitado pela partilha. Desse modo, aquilo que é partilhado entre a normalidade e a anormalidade, entre o escolar e o não escolar, tem caráter constituinte ao problema delineado para esta Tese. Assim, segundo Ewald (2000, p. 87), "o anormal está na norma: o gigante tal qual o anão, o idiota tal qual o gênio. Mas isso não quer dizer que no espaço normativo não haja partilha possível, que não haja lugar para um processo de valorização".

Adotar uma acepção foucaultiana de norma é, também, conceber essa noção ao mesmo tempo enquanto criadora de uma matriz de normalidade e como resultado

---

<sup>13</sup> Ewald foi assistente de Michel Foucault entre os anos de 1976 e 1984, período no qual supervisionou considerável parte de sua obra.

de uma criação. No entanto, não se trata, neste caso, de uma criação concebida de forma natural, inconsciente, pura, mas, sim, de uma criação que exerce força em relação ao domínio em que é aplicada. A norma tem, portanto, um caráter de aferição de medida e é, essencialmente, uma vontade pelo exercício do poder.

A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade, é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. [...] a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção (Foucault, 2001, p. 43).

De maneira forçosa, a norma acaba por prover e colocar em funcionamento uma margem. Quem está — ou é empurrado para — fora da margem é designado como anormal. A norma, portanto, está situada no nicho das artes de julgar. “O normal é que é primeiro e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório” (Foucault, 2008, p. 83).

Sem dúvida que a norma tem relação com o poder, mas o que a caracteriza não é o uso da força, uma violência suplementar, uma coerção reforçada, uma intensidade acrescida, mas uma lógica, uma economia, uma maneira de o poder refletir as suas estratégias e definir os seus objetos (Ewald, 2000, p. 78).

Portanto, considera-se apontar que determinados dualismos — como o concebido entre o que é escolar e o que é não escolar — são efeitos de uma norma, uma vez que, para a norma, só existem duas possibilidades, dois polos. O próprio processo de normalização determina e distingue o normal do anormal, deste modo, o anormal não se localiza fora do normal; eles compartilham internamente o mesmo espaço no qual é operado o processo de distinção. É no interior do normal que algo que desvia da norma se torna anormal.

Se o “não” é um termo que, neste caso, se opõe à escola, e os âmbitos nomeados por não escolares funcionam em outro plano — ainda que de forma paralela — em relação à Educação Física que acontece na educação básica, seria possível designá-los a partir de uma única expressão que não remetesse à escola? O que o termo não escolar indicava antes de passar a nomear âmbitos de atuação em Educação Física?

Percebe-se em Foucault que a normalização é sempre produto de uma norma, isto é, a partir da composição de instrumentos que visam aferir medidas e traçar

comparações. Mas não somente, pois a normalização, ao mesmo tempo em que é produzida, produz. Assim, tratar de normalização é, sobretudo, tratar de produção, uma produção que, para Ewald (2000, p. 99), não se desloca no sentido da produção de objetos, mas sim, “no sentido de um procedimento que permite o entendimento no que respeita à escolha de uma norma”.

A normalização parte de uma vontade por conceber algo único, evitando tudo que for similar ao ponto em que imobiliza características mutáveis e toma para si tudo que entende como compatível e intercambiável. Ademais, a primeira decisão normativa é sempre relacionada à linguagem, não havendo a possibilidade da existência da norma sem que haja a adoção prévia de um vocabulário comum, que torne possível a comparação e permita a comunicação. Assim, é preciso que exista um termo para designar cada coisa, sendo atribuído a este um sentido individual. A norma, portanto, define a terminologia, assim como suas representações simbólicas.

Essa é, para Ewald (2000), a primeira tarefa da normalização: a concepção de uma nova relação entre as palavras e as coisas. Em vista disso, torna-se inconcebível formular uma caracterização de norma neutra, isolada, descompromissada, pois uma norma sempre se refere à outra norma, que dela é dependente. Somente uma consegue dar sentido normativo à outra, pois a norma é sempre uma medida, uma medida comum, uma medida que “igualiza; torna cada indivíduo comparável a cada outro” (Ewald, 2000, p. 109).

O que é a norma, precisamente? A medida, que simultaneamente individualiza, permite individualizar incessantemente e ao mesmo tempo torna comparável. [...] Um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade (*ibid.*, p. 86).

Ao aproximar a noção de anormal em Foucault da nomeação dos âmbitos de atuação em Educação Física como não escolares, não intencionamos efetuar problematizações no sentido de considerar essa designação — e os próprios âmbitos — a partir de uma imprecisão, inadequação, falsidade, inverdade. Não se trata, portanto, de um movimento voltado a distinguir enunciados verdadeiros ou falsos acerca dessa expressão enquanto objeto, mas sim de uma intenção de pôr em questão as formas pelas quais tais nomeações se tornaram verdadeiras, ou seja, naturalizadas.

Pensar os binarismos escolar/não escolar e normal/anormal sob uma ótica de consonância tornou-se possível, também a partir das contribuições de Jacques Derrida (1973; 2001) acerca da desconstrução. Trata-se de uma prática/abordagem filosófica concebida para revelar as instabilidades e contradições inerentes a conceitos e estruturas de significação que a tradição ocidental costuma tratar como estáveis e definitivos. A desconstrução, conforme descrita pelo autor, não constitui um método fixo nem um conjunto de procedimentos analíticos. Ao contrário, é uma prática dinâmica que desafia e subverte grande parte das distinções tradicionais.

Em vista disso, se nas primeiras páginas desta Tese a problematização foucaultiana foi atribuída ao papel de atitude operacional, cabe destacar que a desconstrução de Derrida, assim como a crítica às oposições binárias, passou, no decorrer da escrita, a assumir um caráter de atitude operacional complementar. Assim, com o amparo teórico/operacional de Derrida, busca-se colocar em suspeita a atribuição de verdade conferida a cisões como a de escolar e não escolar, procurando compreender o modo pelo qual foram historicamente construídas, bem como as exclusões que delas resultam.

Que outras formas de pensar podem emergir quando se decide subverter essas divisões? A partir dessa perspectiva, Derrida critica as oposições binárias — como presença/ausência, razão/emoção, masculino/feminino — que estruturam o pensamento, evidenciando que tais pares não são neutros ou naturais, mas hierarquizados, com um dos termos normalmente subordinando o outro. Isso revela uma estrutura de poder que privilegia um dos polos.

Assim, a desconstrução derridiana se distancia da tradição histórica e filosófica que busca uma origem, uma presença ou uma essência como fundamento para todos os significados e conceitos. Trata-se, então, da disposição em permanecer inserido “em um jogo em que nenhum dos polos opositivos do binarismo é idealizado e subjuga o outro, porém mantendo-o em um constante remetimento a ambos, em um jogo de *nem/nem*” (Souza; Langaro, 2011, p. 577, grifo do autor).

A linguagem é uma *estrutura* - um sistema de oposições de lugares e de valores - e uma estrutura *orientada*. Digamos antes, brincando pouco, que sua *orientação* é *uma desorientação*. Poder-se-ia dizer uma polarização (Derrida, 1973, p. 264, grifos do autor).

Em termos operacionais, um dos movimentos primordiais da desconstrução consiste em refutar essas estruturas polarizadas, essas oposições binárias que, ao

delinearem pares de opositos, atribuem a cada termo um significado específico. Quando naturalizados como verdade, esses termos:

[...] definem hierarquias e um modo binário de produzir oposições quando atribuem qualificações e sentidos aos pares de opositos que são designados pela rede social, econômica e cultural. O binarismo acompanha a rede de poder que predomina nas sociedades ocidentais e reforça essa rede através da linguagem que atribui específicos sentidos e valores às pessoas e aos objetos que compõem a realidade (Souza; Langaro, 2011, p. 575).

Ao se compreender tais relações hierárquicas enquanto estruturas de dominação, em que a expressão valorizada adquire preeminência ao custo da supressão e marginalização da outra, torna-se pertinente questionar: a oposição entre escolar e não escolar não estaria instituindo uma dinâmica de poder que perpetua a desigualdade não apenas entre as formas de nomeação, mas também entre os próprios âmbitos de atuação profissional em Educação Física?

Externo/interno, imagem/realidade, representação/presença, tal é a velha grade a que está entregue o desejo de desenhar o campo de uma ciência. E de qual ciência? De uma ciência que não mais pode responder ao conceito clássico de *episteme* porque seu campo tem como originalidade - uma originalidade que ele inaugura - que a abertura da 'imagem', que nele se dá, aparece como a condição da 'realidade': relação que não mais se deixa pensar com a diferença simples e na exterioridade sem compromisso da 'imagem' e da 'realidade', do 'fora' e do 'dentro', da 'aparência' e da 'essência', com todo o sistema das oposições que aí se encadeiam necessariamente (Derrida, 1973, p. 41, grifos do autor).

Ao passo que as oposições binárias balizam relações em que uma expressão é sistematicamente privilegiada em detrimento de outra, a desconstrução derridiana propõe a desestabilização dessas hierarquias, solidificadas por meio de cisões como dentro/fora, corpo/mente, fala/escrita, presença/ausência, natureza/cultura, forma/sentido. Para Derrida (1973), tais oposições não devem ser compreendidas enquanto pares de conceitos que coexistem de forma harmoniosa, mas como estruturas de poder em que um termo invariavelmente subordina o outro.

[...] nós não estamos lidando com uma coexistência pacífica de um *face a face*, mas com uma hierarquia violenta. Um dos dois termos comanda (axiologicamente, logicamente etc.), ocupa o lugar mais alto. Desconstruir a oposição significa, primeiramente, em um momento dado, inverter a hierarquia (Derrida, 2001, p. 48, grifo do autor).

Diante disso, ao submeter diferentes significados à desconstrução, não se revelam entidades fixas e transparentes, mas sim um amplo campo de forças

instáveis e polissêmicas, em que a aparente solidez de sentido desmorona diante das múltiplas camadas de significação. Os textos, nessa perspectiva, estão longe de serem portadores de significados únicos, constituindo-se como teias intrincadas de signos que resistem a qualquer tentativa de privação interpretativa.

Pedroso Junior (2021) aponta que, em Derrida, as verdades com as quais se está habituado, assim como as expressões utilizadas para legitimá-las, operam sempre por um duplo viés. Contudo, o duplo, nesses termos, não torna obrigatória a escolha de um ou outro, pois carrega em si a ideia de concomitância/simultaneidade.

[...] a Desconstrução se apresentará como um trabalho no interior dos discursos sustentadores do pensamento metafísico ocidental, já que esta seria, então, a melhor forma de abordá-los, desestabilizá-los e, por conseguinte, ampliar seus limites ou limiares. Diante disso, não nos causará estranhamento que a Desconstrução, ao interrogar incansavelmente os diferentes discursos que pretende decompor, operará, muitas vezes, no terreno da ambivalência, da duplicidade e da dubiedade, pois não incorrerá em reducionismo diante das oposições binárias com as quais a metafísica ocidental está acostumada a operar (Pedroso Junior, 2021, p. 3).

Assim sendo, as oposições binárias não devem ser reduzidas ao nível das equivalências ou das polaridades simétricas, visto que não se trata de uma diferença preexistente ou já constituída, mas sim do próprio movimento dinâmico que a concebe. Derrida propõe pensar a diferença não como um dado fixo ou uma categoria estática, mas como o efeito de um processo contínuo e indefinido que constrói e redefine os contornos de um significado.

Se as contribuições teórico-metodológicas de Foucault possibilitaram conceber uma analogia entre o não escolar e o anormal, Derrida, de modo semelhante, contribuiu para o fortalecimento dessa problematização, viabilizando um olhar que excede a simples identificação de semelhanças e diferenças, na medida em que permite aprofundar as nuances e transformações que há décadas atravessam o campo. No plano dos âmbitos de atuação em Educação Física, escolar e não escolar não estariam sujeitos a uma normatização que, de maneira forçosa, produz diferenças entre pares?

No livro *Profissional de Educação Física... Existe?*, publicado em 1996, durante a fase final do processo de regulamentação da profissão, Jorge Steinhilber<sup>14</sup> apresenta questões estratégicas para a discussão da regulamentação a partir de dois

---

<sup>14</sup> Jorge Steinhilber foi um dos mais ativos nomes a mobilizar o processo de regulamentação da profissão, tendo presidido o CONFEF desde sua criação, em 1998, até o ano de 2020.

problemas centrais: a reserva de mercado aos egressos de cursos de formação inicial em Educação Física e a busca pelo invento de um profissional que estivesse desvinculado da docência.

Logo no segundo capítulo, a obra apresenta o título “Educação Física Escolar”, abordando questões consideradas problemáticas à formação em licenciatura, à Educação Física escolar e ao professor atuante na educação básica. De imediato, cabe questionar: com qual propósito se dedica um capítulo à Educação Física escolar em um livro que se propõe a apresentar questões voltadas à criação de um profissional para atuar fora dela?

A resposta a esse questionamento parece convergir com a aproximação tecida ao longo desta seção. A perspectiva de Steinhilber (1996) parece ser a de caracterizar a regulamentação e a criação de um profissional em Educação Física a partir de uma negação, de um enfraquecimento da escola. Primeiro, sem apresentar dados para sustentar tal afirmação, o autor destaca que a Escola de Educação Física do Brasil, fundada em 1939, “foi criada para formar profissionais para atuarem nas escolas, tanto que o diploma concedido é o de LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA” (Steinhilber, 1996, p. 48, grifo do autor), indicando, de certo modo, uma não contemplação da licenciatura plena em relação à atuação em espaços que não fossem o da educação básica.

Ao considerar incoerente a designação que tratava como professores todos os egressos de cursos de formação inicial em Educação Física, o autor define professor como “aquele que professa ou ensina uma ciência, uma técnica, uma arte. Nem sempre, na área do movimento, se está ensinando algo” (Steinhilber, 1996, p. 67). Em seguida, recorre ao que denomina atividades não formais, como as desenvolvidas em clubes e academias, para exemplificar âmbitos em que, segundo sua interpretação, não haveria ensino na Educação Física, mas sim condução ou organização de um trabalho.

Nesse ponto, emerge mais uma cisão problemática: de que modo se sustenta a afirmação de que o ato de ensinar da Educação Física ocorre apenas na educação básica? Nos espaços situados fora ou à margem da escola, não há, portanto, ensino? Se considerada a inexistência do ato de ensinar — tal como defendida por Steinhilber (1996) —, como se tornaria facilitada a aprendizagem em práticas que compõem a Educação Física em ambientes que não sejam a escola?

Essas questões não visam legitimar nem defender a designação de professor de Educação Física àqueles que atuam em âmbitos não escolares. O que se pretende é colocar em suspensão o problemático deslocamento do ato de ensinar, que pode ser compreendido enquanto uma ferramenta fabricada para subsidiar a existência do outro, do diferente, do não escolar, do profissional e de tudo aquilo que nega a Educação Física escolar, reprimindo a figura do professor e sua atuação.

Por contingência recíproca deferimos que, tanto a expressão “Educação Física”, como a designação “Professor de Educação Física”, caracterizam a incoerência, o conflito e a confusão na compreensão da atividade e do profissional que nela atua (*ibid.*, p. 68).

As contundentes afirmações tecidas pelo autor, como a apresentada no excerto acima, despertam estranheza, sobretudo pela carência de demonstrações em forma de dados e/ou diálogos com outros autores que possam ampará-las. Em nova menção ao tema, novamente sem o apoio de referências, aponta que diferentes teses indicam que, entre os acadêmicos matriculados em cursos de Educação Física, “pouquíssimos, conjunturalmente, são os que pretendem seguir a profissão no magistério e ser ‘professores’ na acepção da palavra” (*ibid.*, p. 69).

A vontade desses acadêmicos, segundo o autor, era a de ocupar espaços operacionais situados à margem do ambiente escolar, considerando o mercado não escolar mais amplo e com possibilidades diversificadas. Entretanto, tal afirmação isolada não vai ao encontro do que assinala Nozaki (2004) acerca da dificuldade encontrada pelos cursos de bacharelado em expor de maneira clara seus pressupostos, condição necessária para alcançar legitimidade.

Ao fazer alusão a um período histórico próximo ao qual Steinhilber (1996) afirma ter sido marcado pela baixa procura pela formação em licenciatura, Quelhas e Nozaki (2006, p. 7) apresentam dados antagônicos: “Em 1994, após 7 anos da Resolução 003/87, dos 128 cursos superiores em Educação Física, apenas 5 se destinavam à formação do bacharelado”. Isso se explica, segundo os autores, pelo cenário da formação inicial no início da década de 1990, quando a licenciatura era compreendida como de ampla atuação profissional. Além disso, eram numerosos os casos de bacharéis que buscavam o complemento da formação em licenciatura (que se dava em mais um ano de estudos) a fim de ampliar suas possibilidades de atuação.

Ainda no intuito de sustentar a notoriedade de um modelo de formação distinto da licenciatura, Steinhilber (1996) indica que a designação “profissional de Educação Física” deveria ser atribuída a todos os indivíduos egressos de cursos de formação inicial em Educação Física, independentemente do grau acadêmico.

**Inserido nesta classificação de Profissional de Educação Física** designamos de “Professor de Educação Física”, àquele profissional que está atuando nas escolas ministrando a Educação Física curricular (Steinhilber, 1996, p. 64, grifo nosso).

A busca pela naturalização de um novo produto — um indivíduo voltado unicamente à atuação fora da escola — parece reverberar, como demonstrado anteriormente, na aspiração de raptar a figura do professor, tornando-o parte constituinte daquilo que estaria prestes a emergir: o profissional. Mas o que tornaria legítima tal subtração e subordinação do professor, profissão que teve sua emergência no Brasil ainda em meados do século XIX, a ponto de ser incorporada e classificada como uma categoria dentro de uma nova profissão que estava prestes a surgir? Em que sentido se deslocou, e vem se deslocando, o movimento de tornar o professor uma (sub)profissão em relação ao profissional? Quais os desdobramentos dessa ação para a formação inicial e para a atuação em Educação Física?

Na sequência, ao assinalar que “fica fácil depreender que o profissional seria (e, no meu entendimento, o é) muito mais do que **um dinamizador de atividades nas escolas**” (Steinhilber, 1996, p. 49, grifo nosso), o autor parece reduzir o papel da Educação Física escolar, assim como o de seu professor, à função de incentivador ou animador. Tal atribuição mostra-se dissonante em relação ao papel conferido a esse componente curricular na LDB, também de 1996, a qual, no §3º do artigo 26, estabelece que a Educação Física deve ser integrada à proposta pedagógica de cada escola e assegura sua obrigatoriedade em toda a educação básica no território nacional.

Ao estabelecer interlocuções com Steinhilber (1996), buscou-se colocar em suspeição determinadas afirmações apresentadas pelo autor, as quais vieram a se constituir enquanto verdades para o campo da Educação Física. Mais do que isso, parte dessas verdades tem produzido, de forma recorrente, encadeamentos que se articulam ao que aqui é tomado como problema de pesquisa. Como pensar um problema sem desordenar verdades? Como refletir sobre a designação não escolar

sem tensionar os movimentos empreendidos na fragmentação da formação inicial, na regulamentação da profissão e na criação do profissional de Educação Física?

A partir deste ponto, os encaminhamentos finais deste capítulo buscam problematizar a nomeação de âmbitos de atuação como não escolares. Como assegurar a aglutinação de múltiplas e dessemelhantes práticas/possibilidades de atuação em uma única designação? O que cabe no não escolar? O que essa designação comporta na atualidade?

No texto da Resolução CONFEF nº 046, de 18 de fevereiro de 2002, que dispõe sobre a intervenção do profissional de Educação Física e suas respectivas competências e âmbitos de atuação, está posto que a atuação se situa no nicho das atividades físicas e desportivas, podendo atuar como autônomo ou vinculado a órgãos públicos e privados de serviços que envolvam a atividade física e desportiva, tais como:

Instituições de Administração e Prática Desportiva, Instituições de Educação, Escolas, Empresas, Centros e Laboratórios de Pesquisa, Academias, Clubes, Associações Esportivas e/ou Recreativas, Hotéis, Centros de Recreação, Centros de Lazer, Condomínios, Centros de Estética, Clínicas, Instituições e Órgãos de Saúde, "SPAs", Centros de Saúde, Hospitais, Creches, Asilos, Circos, Centros de Treinamento Desportivo, Centros de Treinamento de Lutas, Centros de Treinamento de Artes Marciais, Grêmios Desportivos, Logradouros Públicos, Praças, Parques, na natureza e outros onde estiverem sendo aplicadas atividades físicas e/ou desportivas (Conselho Federal de Educação Física, 2002, p. 4).

Considerável é a fatia dos âmbitos de atuação listados no excerto acima que revela acentuadas diferenças entre si, sobretudo quando situada em distintos setores da sociedade. Isso se torna ainda mais evidente ao se empreender questionamentos a partir de exemplificações contrastantes: é possível conceber uma única forma de atuação em Educação Física tanto em uma academia de ginástica quanto em um hospital? A atuação em asilos poderia ser considerada semelhante àquela realizada em centros de treinamento de lutas? Ao que tudo indica, a resposta imediata para tais questões é “não”.

Em outro ponto, mas ainda em aproximação com o problema da aglutinação relacionado ao termo não escolar, toma-se o exemplo das lutas e das artes marciais para a apresentação de uma segunda questão: o englobamento de âmbitos de atuação operado pelo sistema CONFEF/CREFs após a regulamentação da profissão.

Parece ser de amplo conhecimento que a exclusão de leigos do mercado de trabalho — argumento estruturante do movimento de regulamentação da profissão — abrangeu de forma majoritária as academias de ginástica, considerando o cenário de atuação no período em que a regulamentação foi consolidada. Entretanto, concomitantemente a isso, verificou-se a expansão dessa abrangência, o que acabou por tocar em âmbitos de atuação voltados ao ensino de outras práticas corporais, entre elas as lutas e as artes marciais.

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 [...] (Conselho Federal de Educação Física, 2002, p. 1, grifo nosso).

Sendo a Educação Física uma área do conhecimento vinculada à cultura corporal do movimento (Brasil, 1998b), e considerando as lutas como um de seus componentes, os espaços destinados ao ensino dessas práticas, em suas diversas modalidades, apontam para uma das possibilidades de atuação a um egresso de curso de formação inicial em Educação Física.

[...] suas intencionalidades, formas de expressão e sistematização constituem o que se pode chamar de cultura corporal de movimento [...] **os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas**, que têm em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana. São atividades que ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando ora uma intenção mais próxima do caráter lúdico, ora mais próxima do pragmatismo e da objetividade (Brasil, 1998b, p. 28).

No entanto, o que se apresenta como problemático no contexto da regulamentação da profissão é a obrigatoriedade da formação inicial em Educação Física, ou da formação oferecida por um Programa de Instrução organizado pelo próprio CONFEF, para fins de registro — e consequente adequação da atuação — daqueles que exercem ou desejam exercer a função de ministrar aulas de lutas. Este tem sido, inclusive, o tema de diferentes e amplos embates legais que buscam assegurar a possibilidade de atuação nesses âmbitos.

A título de exemplificação, em 2022 uma decisão do Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF1) determinou que empresas que oferecem aulas de lutas ou artes marciais não fossem obrigadas a manter vínculo com o CREF da 6ª Região

(CREF6/MG). Em recurso, o conselho argumentou que a obrigatoriedade decorria do fato de as lutas serem modalidades esportivas, enquanto o relator, juntamente ao Superior Tribunal Federal (STF), assegurou que a Lei nº 9.696/98 não inclui as artes marciais como atividades de atuação do sistema CONFEF/CREFs (Brasil, 2022).

Por outro lado, em meio às disputas estabelecidas no país, percebe-se historicamente que as práticas que compõem o universo das lutas e das artes marciais projetam sobre aqueles que ministram suas aulas uma necessidade de formação que não é acadêmica. São denominados habitualmente instrutores ou mestres os praticantes que, por meio da experiência em determinada modalidade, alcançaram progresso a ponto de serem habilitados — por órgão organizador, confederação ou federação — a ministrar aulas.

Por que, então, absorver tais práticas e reivindicar a exclusividade em relação à sua atuação? Por que desabilitar e invalidar uma formação que, mesmo não sendo acadêmica, por vezes possui maior duração que a própria formação inicial em Educação Física? Poderia um mestre/instrutor de luta ou arte marcial ser considerado um leigo apenas por não ser egresso de um curso de formação inicial em Educação Física?

Ao término desta seção, questionamentos dessa ordem buscam evidenciar parte do problema da formação inicial e da atuação profissional em Educação Física, partindo do entendimento de que a promoção do conhecimento ocorre em diferentes âmbitos e é atravessada pelas constantes transformações que caracterizam a sociedade contemporânea — uma sociedade em que a educação, o conhecimento e o ensino se apresentam como fenômenos multifacetados, manifestando-se em diversas esferas, sejam elas institucionais ou não.

O capítulo seguinte apresentará algumas das lições de método oferecidas por Foucault, as quais orientaram a construção de um percurso próprio e específico a esta Tese, buscando, sobretudo, responder ao problema de pesquisa delineado: de que modo a naturalização do termo “não escolar” enquanto nomeador de âmbitos de atuação em Educação Física vem ecoando na formação inicial e na atuação profissional na área?

## Capítulo 2 – Da caixa de ferramentas de Foucault ao Varal de Problemas

*Todos os meus livros [...] podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultam, pois bem, tanto melhor!*  
(Michel Foucault)

Inúmeras são as formas de inaugurar a escrita de um capítulo dedicado ao método. Assim sendo, opta-se por assinalar, de antemão, o afastamento da ideia positivista que insiste em tomá-lo enquanto ponto de partida de uma investigação. Ao lado de Foucault, caminha-se em outra direção, que não atribui caráter universal, comunitário ou limitado ao método, mas que flerta constantemente com a existência de vários e alteráveis métodos, capazes de chacoalhar e desordenar os moldes acadêmicos vigentes em seu — e em nosso — tempo.

Antes de descrever os movimentos de método que foram operados, reitera-se a centralidade da problematização foucaultiana também neste aspecto, pois as decisões a serem apresentadas tratam, essencialmente, de soluções obtidas com o objetivo de dar seguimento à problematização acerca da expressão “não escolar” enquanto nomeadora de âmbitos de atuação em Educação Física. Mas, voltando as questões de método, ainda que, ao tratar da problematização, delas não se tenha, em momento algum, se afastado. Pois, como afirma Veiga-Neto (2009):

[...] estamos diante, também, de uma metodologia cuja invariante, ao longo de toda a obra, pode ser sintetizada no permanente envolvimento com a noção de problema: tanto problematizando — enquanto atitude radicalmente crítica — quanto perguntando por que algo se torna ou é declarado problemático para nós (Veiga-Neto, 2009, p. 92).

O método em Foucault refere-se a um caminho a ser trilhado. Um caminho de liberdade e, ao mesmo tempo, de imprecisão e insegurança. Um caminho de imprevisibilidade, no qual, a cada momento, torna-se necessário tomar decisões alinhadas ao objeto de pesquisa. Por conseguinte, a questão central do método não parece residir na escolha e aplicação de um instrumento, mas sim na experiência do

ato de pesquisar e na concepção de um percurso que dialogue particularmente e intimamente com os elementos que compõem a própria investigação.

Ainda assim, pensar as questões de método junto a Foucault não implica a obrigatoriedade da forja<sup>1</sup> de um instrumento autoral, inovador ou inédito. O que se evidencia é o convite à inventividade em relação ao próprio caminho, tomando decisões a partir das condições possíveis. Forjar, nesses termos, é também modificar, substituir, corrigir, dar forma ao que antes parecia amorfó.

Não tenho um método que se aplicaria, do mesmo modo, a domínios diferentes. Ao contrário, diria que é um mesmo campo de objetos que procuro isolar, utilizando instrumentos encontrados ou forjados por mim, no exato momento em que faço minha pesquisa, mas sem privilegiar de modo algum o problema do método. Procuro corrigir meus instrumentos através dos objetos que penso descobrir, e, neste momento, o instrumento corrigido faz aparecer que o objeto definido por mim não era exatamente aquele (Foucault, 2003, p. 229).

Seria correto afirmar, então, que se fará uso de um método foucaultiano? Tomando como referência Veiga-Neto (2009), a resposta para essa questão é, ao mesmo tempo, negativa e afirmativa. Para o autor, a existência de teorias e métodos ancorados em Foucault pode ser concebida a partir de duas perspectivas epistemológicas distintas. A primeira corresponde a um sentido *hard*, oriundo de teorias mais oclusas, comumente vinculadas a correntes metodológicas rígidas e formais, que acabam por compreender o método quase como um receituário de aplicabilidade. A segunda, denominada *soft*, é concebida como mais dilatada e abrangente em termos de possibilidades, sendo flexível e, ao mesmo tempo, rigorosa e formal em relação às regras preestabelecidas.

Sendo assim, se usarmos as palavras *método* e *teoria* num sentido estrito/*hard*, chegaremos à conclusão — correta... — de que não há nem métodos nem teorias foucaultianas. Mas, se usarmos *método* e *teoria* num sentido amplo/*soft*, chegaremos à conclusão — também correta... — de que há métodos e teorias foucaultianas (Veiga-Neto, 2009, p. 87).

O método em um sentido *soft* remete a um conjunto de decisões que devem ser tomadas caso a caso. Por essa razão, ainda que os movimentos operados por Foucault sejam atrativos do ponto de vista da aplicabilidade, não se deve esquecer

---

<sup>1</sup> No decorrer desse capítulo, toma-se emprestada a ideia de forja para designar o conjunto de decisões que, quando agrupadas, concebem um instrumento de método autoral. Forjar é um ato de deformação mediante a aplicação de pressão e/ou de golpes, por meio do qual o objeto é trabalhado para tornar-se maleável e alcançar a forma desejada.

que se tratam de decisões particularizadas, que não devem ser reproduzidas desacertadamente no trato com outros objetos.

Não tenho teoria geral e tampouco tenho um instrumento certo. Eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos. Os objetos são um pouquinho determinados pelos instrumentos, bons ou maus, fabricados por mim (Foucault, 2003, p. 229).

Assim sendo, ao conceber o método desta investigação em um sentido *soft* (Veiga-Neto, 2009), comprehende-se que se trata, sobretudo, do delineamento de um caminho inseguro, desassossegado, permeado por colisões — um caminho que deve ser construído e alterado ao longo de seu próprio percurso.

[...] não esqueçamos que a palavra *método* deriva das palavras gregas *meta* — “para além de” — e *odos* — “caminho”, “percurso”; isso é, um método é o caminho que nos leva para um lugar. No nosso caso, para uma abordagem, para um entendimento (Veiga-Neto, 2009, p. 84).

Gonçalves, Lockmann e Hecktheuer (2023) apontam o afastamento dos catálogos e manuais metodológicos como uma das possíveis regras para pensar pesquisas em educação a partir de Foucault. Trata-se de colocar “o método na ordem da produção, da invenção, do forjamento dos procedimentos de pesquisa, por sua vez, ajustados ao modo pelo qual lidamos com nossos objetos” (*ibid.*, p. 22).

[...] os procedimentos ou conjunto de soluções de método eleitos ou forjados por nós são consequência das respostas que devemos dar aos problemas ou dificuldades de método que nossas pesquisas nos impõem. [...] Nesta perspectiva, os instrumentos e procedimentos de método em uma pesquisa já são resultado da problematização (*ibid.*).

Portanto, os procedimentos de método elencados para uma investigação situam-se no nível das respostas encontradas pelo pesquisador ao longo da problematização, tendo como efeito desse processo a produção de dados e os resultados de pesquisa deles decorrentes. Em relação a esses dados, devem ser compreendidos como produto da própria pesquisa, cabendo ao pesquisador desenvolver e apresentar “detalhada descrição deste processo de problematização, com seus desafios, necessidades e problemas implicados com nossas decisões de método” (*ibid.*, p. 26).

Ao se compreender o método enquanto produto da problematização, aquilo que os autores denominam “história das decisões de método” deve ser amplamente relacionado à história das problematizações, uma vez que ambas são edificadas

concomitantemente diante dos problemas que se apresentam ao longo de todo o processo investigativo. Para a resolução desses problemas, determinadas decisões — que são decisões de método — precisam ser tomadas, perfazendo a pesquisa e se fazendo necessárias desde:

[...] o trato com um tema inicial e sua produção como um campo de práticas problemáticas; desde as estratégias eleitas para a produção e o manejo dos dados produzidos; desde as decisões tomadas em relação às materialidades empíricas; desde a recolocação de questões como resposta aos problemas interpuestos ao pensamento (*ibid.*, p. 26).

Em contrapartida, ao se manusear a fecunda herança teórico-metodológica deixada por Foucault, observa-se que foram poucas as ocasiões em que o próprio autor demonstrou disposição em apresentar seu método de forma detalhada ou em justificar suas mudanças de rota. Quando o fez, evitou recorrer ao termo “método”, preferindo lançar mão de outras expressões, como “atividade” ou “modo de ver as coisas”, para se referir às suas atitudes/escolhas metodológicas. Há, em Foucault, de certa forma, uma resistência em oferecer caminhos imóveis e, ao mesmo tempo, um cuidado conceitual com o uso das palavras, o que, segundo Ferreira Neto (2015):

[...] é consoante com sua convicção de que a pesquisa é uma experiência que acontece na conjuntura singular de um projeto, e nesse percurso decisões são tomadas. Mesmo havendo escolhas de método similares na trajetória de um pesquisador ou de um grupo de pesquisadores, essas escolhas devem ser submetidas à pertinência da construção de seu objeto dentro do processo da pesquisa (Ferreira Neto, 2015, p. 414).

Dentre as multíplices posições adotadas perante os saberes (como preferiria Foucault), a arqueologia acabou por adquirir avantajada notoriedade ao longo de seu trabalho. Trata-se de uma analogia à atividade arqueológica propriamente dita, que consiste em analisar objetos materiais a partir do ato de escavar. O autor pega o termo de empréstimo para referir-se aos saberes, pois, ao investigar determinado período histórico, reconstrói o cenário e as condições de possibilidade daquele momento, buscando compreender de que modo certos saberes adquiriram hegemonicamente a condição de verdade, enquanto outros foram abafados ou soterrados.

Entretanto, Machado (2007) assinala para a não identificação de uma unidade metodológica referente à arqueologia na obra de Foucault, uma vez que cada pesquisa em que ela foi colocada em funcionamento difere da anterior. Trata-se,

portanto, de uma trajetória arqueológica foucaultiana, em que ocorre “o deslocamento de uma região de conhecimento para o saber, pensado como um nível de conhecimento mais elementar que a ciência” (Machado, 2007, p. 9). Nesses termos, a arqueologia não deve ser concebida como um aglomerado de procedimentos invariáveis, pois tem como característica determinante “justamente a multiplicidade de suas definições, a mobilidade de uma pesquisa que, não aceitando se fixar em cânones rígidos, é sempre instruída pelos documentos pesquisados” (*ibid.*, p. 10).

Se pode ser considerada um método, a arqueologia caracteriza-se pela variação constante de seus princípios, pela permanente redefinição de seus objetivos, pela mudança no sistema de argumentação que a legitima ou justifica (*ibid.*, p. 44).

A partir de outra perspectiva, Batista (2018) demonstra o processo arqueológico de Foucault tomando como exemplo investigações realizadas em duas de suas mais populares obras: *Vigiar e Punir* e *História da Sexualidade*.

Para entender as prisões modernas, Foucault teve que desenvolver sua própria teorização sobre o poder, afinal ele acreditava que a concepção clássica de um poder centralizado e repressor não abarcaria os micropoderes existentes no sistema prisional. Ao se referir à história da sexualidade, não utilizou para tanto a teoria do desejo ou a psicanálise freudiana, mas se esforçou para escavar os discursos da Grécia Antiga a fim de descobrir como que o mundo ocidental passou a se pronunciar perante as práticas sexuais e as relações de gênero (Batista, 2018, p. 159).

As exemplificações apresentadas por Batista (2018) apontam para o entendimento de que, na arqueologia foucaultiana, a história progressiva da razão cede lugar à história dos saberes, tendo como centro as relações que se estabeleceram em seus processos edificantes. Não se trata, portanto, de um movimento cuja intencionalidade seja desvendar ou fundar verdades, mas de compreender a construção de alguns dos principais saberes reconhecidos enquanto verdade na modernidade. Ao compreender a arqueologia como uma tecnologia de pesquisa, o autor elenca três movimentos operatórios fundamentais à sua caracterização:

- a) buscar a definição de quais elementos foram necessários para que os conhecimentos tenham sido possíveis nessa época, assinalando sob qual espaço epistemológico se permitiu o estabelecimento desses saberes; b) investigar as condições de possibilidade históricas que chancelaram essas ideias; c) descrever, finalmente, o que sobrou em termos discursivos disso tudo, dividindo em instâncias aquilo que ficou sendo autorizado a se dizer e escrever (Batista, 2018, p. 160).

De que modo os saberes, ao se confrontarem, mobilizam processos de validação e exclusão que conduzem alguns a serem legitimados como verdade, enquanto outros são socialmente velados? Para responder a questões dessa natureza, Foucault apresentou, em diferentes momentos, numerosas e potentes pistas metodológicas alinhadas aos objetos que investigou, não com o objetivo de produzir ou sobrepor verdades, mas de desestabilizá-las ao levantar novas questões para o pensamento.

Ao se fazer referência à arqueologia foucaultiana enquanto uma prestigiosa operação de método, não se intenciona sua reprodução, tampouco algum movimento que possa ser considerado equivalente. Isso porque reproduzir os caminhos metodológicos trilhados por Foucault é um movimento que carece de lógica. Tal reprodução não significaria acompanhar sua trajetória enquanto pesquisador, nem tampouco fazer uso adequado de suas lições investigativas. Seguir pelas trilhas das lições deixadas por Foucault situa-se no plano da construção de problemas e problematizações, da forja de instrumentos de pesquisa próprios e implicados com o objeto, do abandono da incessante reprodução de seus conceitos e instrumentos.

[...] quem quiser trabalhar com Foucault até pode se valer das categorias de conteúdo que servem como fios condutores das suas análises: arqueologia, genealogia, discurso, poder, *episteme*, subjetivação, ética etc. No entanto, estará no lugar errado aquele que esperar desse filósofo um método que defina as formas a partir das quais poderá relacionar-se com o seu objeto de investigação (Batista, 2018, p. 159).

Na contramão daquilo que o modelo predominante de produção científica anseia em termos de método — uma predefinição, um percurso estabelecido *a priori* —, opta-se por uma confecção progressiva, o que permite seu refinamento sempre que necessário. Por consequência, a forja do instrumento a ser apresentado na seção seguinte acontece na relação com o objeto pesquisado — o termo não escolar enquanto nomeador de âmbitos de atuação em Educação Física —, pois comprehende-se que, ao delinear um caminho inspirado em Foucault, deve-se andar, entre outras coisas, junto à variabilidade.

Ferreira Neto (2015) e Machado (2007) reforçam o caráter mutável e inventivo do filósofo ao assinalar que seus substanciosos conceitos, assim como os versáteis modos de investigar diferentes objetos, não constituem pontos de partida em suas pesquisas, mas sim, pontos de chegada. Foucault depara-se efetivamente com um método acabado e com conceitos palpáveis apenas ao término do trabalho

investigativo, e não como elementos de partida na busca por respostas a determinados problemas. Assim sendo, Ferreira Neto (2015) destaca que:

[...] seu trabalho tem como ponto de partida certo campo de práticas, local e historicamente delimitado, a partir do qual suas grandes articulações teóricas são elaboradas. Portanto os grandes conceitos foucaultianos tais como sociedade disciplinar, biopolítica não são pontos de partida para suas análises, mas pontos de chegada que emergem de detalhados estudos de práticas locais (Ferreira Neto, 2015, p. 414).

Da mesma forma, Machado (2007) enfatiza que:

[...] o método de análise proposto por Foucault é geralmente conhecido como “arqueologia do saber”. O que talvez pouca gente saiba é que esta denominação é um ponto de chegada, não um ponto de partida; é o resultado de um processo, também histórico, em que, para se definir, a arqueologia procurou sempre se situar em relação à epistemologia. Daí o privilégio que conferimos a essa relação (Machado, 2007, p. 10).

Sob essa perspectiva, o método não se encerra ao serem encontradas soluções para certos problemas mediante a força ou o uso de instrumentos, tampouco quando esses são colocados em funcionamento no interior das investigações. Essas etapas parecem constituir apenas momentos significativos de um processo de confecção. Em vista disso, o que vem sendo arquitetado ao longo deste capítulo é um movimento que busca narrar a história das decisões tomadas para a construção do método desta Tese, ou do caminho percorrido em direção ao ponto de chegada.

Com o objetivo de tornar mais efetiva a construção desse caminho, recorre-se à metáfora da caixa de ferramentas, utilizada por Foucault, em entrevista, para ilustrar a afirmação de que seus livros não possuem um modo de uso definido, aprovando e encorajando múltiplas possibilidades de utilização. Com isso, Foucault respalda uma operação investigativa flexível e aberta, permitindo a cada pesquisador o uso e a combinação de diferentes noções conforme as necessidades de sua investigação. Nesse sentido, Veiga-Neto e Rech (2014) chama a atenção para o cuidado na escolha das ferramentas, pois, ainda que despertem grande interesse, devem ser utilizadas de forma conveniente às pesquisas:

Cada um faz o uso que bem preferir. Porém, aqui, não se trata de moda. Não se deve utilizar Foucault por achar que ele é um autor que está na moda; mas, ao contrário, deve-se fazer uso de seus escritos somente quando eles forem considerados potentes para os nossos estudos (Veiga-Neto; Rech, 2014, p. 76).

Ao considerar a diversidade de questões abordadas e problematizadas por Foucault, assim como a riqueza de seu repertório metodológico e conceitual, é importante evitar a tentação de tratá-lo como um “pau para toda obra” (Veiga-Neto; Rech, 2014). Suas teorizações, embora potentes e multifacetadas, não estão contidas em uma caixa de ferramentas capaz de oferecer respostas a problemas de qualquer natureza.

De forma complementar, o autor sublinha a pertinência como uma condição que exige ser complexificada, uma vez que aproximar-se do pensamento de Foucault não pressupõe fidelidade absoluta. Não é necessário, portanto, aderir rigidamente às mesmas cadências e soluções harmônicas por ele estabelecidas. Ao contrário, é adequado que se abram novos horizontes de pesquisa, examinando noções e gestos investigativos à medida que se revelem úteis e significativos.

Basta de imitação; basta a pertinência. Não há catecismo foucaultiano. Não canonizemos o filósofo; aliás, não canonizemos ninguém... Não façamos de Foucault o que ele jamais quis ser! Não o coloquemos no lugar onde ele jamais quis estar! O altar não é o seu lugar! (Veiga-Neto; Rech, 2014, p. 72).

Ainda assim, Brossat (2018) aponta que o caráter utilitário em relação à obra de Foucault acaba, em certa medida, por prevalecer sobre seu aspecto contestador e subversivo. Ao analisar o modo como determinadas teorizações foucaultianas vêm sendo apropriadas de maneira pragmática em diferentes campos do conhecimento, observou-se uma perda de seu potencial disruptivo, sobretudo quando incorporadas a sistemas que o próprio autor visou desestabilizar.

Há mais de três décadas os textos de Foucault, seu ferramental conceitual, mesmo aquele recém esboçado – “espaços outros” –, irrigam as ciências sociais e agem em todos os domínios como um formidável *intensificador de pensamento*. Mas concluir daí que estes empréstimos e este trabalho de redistribuição de suas ferramentas destinam-se a danificar “os sistemas de poder” ...é outra coisa (Brossat, 2018, p. 275, grifos do autor).

Aqueles que optarem por reduzir as contribuições de Foucault a um apanhado instrumental não estarão apenas suprimindo seu caráter refutador, mas também caminhando a passos largos para um esvaziamento crítico. Isso porque a herança por ele deixada não é potencializada na oferta de instrumentos teóricos e metodológicos, mas no fomento de uma postura profundamente problematizadora. Estarão, ainda, banalizando o fundamento desestabilizador/provocador/desconstrutor que é o fio condutor de suas investigações.

Diante disso, conhecendo a aspiração de Foucault em relação ao uso de suas teorizações, optou-se por reconfigurar sua caixa de ferramentas. Se este é, para Foucault, um artefato repleto de instrumentos conceituais que podem ser utilizados de diferentes formas — a depender do objeto de estudo e das questões a serem respondidas —, nesta Tese ele passa a ser compreendido como o método em sua totalidade.

Reconfigurar implicou modificar o arranjo interno dessa operação, de modo a adaptá-la a um novo propósito. A metáfora da caixa de ferramentas tornou-se, assim, processual, uma vez que sua função original foi deslocada, deixando de ser um conjunto de aparatos teóricos na medida em que passou a ser o próprio movimento de estruturação metodológica da pesquisa.

Enquanto método, a caixa de ferramentas configurou-se, ao longo desta investigação, como um processo de construção — a construção de um caminho em cuja linha de partida havia apenas uma caixa vazia. À medida que o percurso avançava, buscavam-se constantemente ferramentas que pudessem ser úteis à resolução de problemas dos quais se tinha apenas conhecimento parcial. Assim, a possibilidade de progressão no caminho ocorreu sempre quando havia êxito na solução de um problema.

Quanto às diferentes ferramentas conhecidas, repousa a ideia de que cada uma foi fabricada a seu modo, em distintos períodos históricos e com finalidades específicas. Se na Idade da Pedra eram fabricadas a partir de pedras coletadas ou do ato de quebrar grandes rochas, em outro momento, com a manipulação do minério e a invenção do fogo, passaram a ser forjadas por meio da fusão e do tratamento do ferro. O que são ferramentas senão objetos fabricados, essencialmente, a partir de um problema a ser solucionado? Só é possível conceber a forja do machado, por exemplo, se for levado em conta determinado acontecimento em que se tornou necessário cortar um material mais rígido, a ponto de não poder mais ser cortado por um equipamento já existente.

Retomando a ideia de percurso, comprehende-se que a confecção do método se efetivou em um trajeto no qual os problemas se localizavam em diferentes pontos. Se, em determinado momento, identificava-se que os utensílios disponíveis já não atendiam às necessidades, realizava-se seu descarte e retomava-se a busca por

outros mais apropriados, pois essa é, sobretudo, uma possibilidade para quem busca construir sua própria caixa de ferramentas.

Diante disso, entende-se que para pesquisar não é necessário estar, de antemão, abastecido de uma caixa de ferramentas — com todos os itens necessários organizados *a priori* —, pois é inviável prever o uso de determinada ferramenta em um ponto da investigação no qual ainda não se tenha sido defrontado pelo problema que se pretende com ela solucionar.

À vista do que foi apresentado na seção inicial deste capítulo, tomou-se a decisão de forjar um instrumento de método denominado *Varal de Problemas*, o qual objetivou a produção de dados — em forma de problemas — a partir de uma operação dividida em duas fases. Antes de sua apresentação, ressalta-se que os esforços não estiveram voltados à busca por soluções conclusivas para nenhum dos problemas sobre os quais se debruçou a pesquisa, mas, sim, à realização de ações facilitadoras ao manuseio do objeto e do problema investigado.

Por não se ter a pretensão de perseguir um modelo, não se considera apropriado, tampouco se almeja, que as decisões de método a serem apresentadas se tornem um modelo fixo para investigações futuras. O que será exposto não poderá ser espelhado em outra pesquisa, com outro objeto e outro problema. Outros problemas e objetos requerem outras decisões, outros ajustes, outros instrumentos, outra caixa de ferramentas, outro método.

## 2.1 Varal de Problemas: um produto que produz

Se o método é um apanhado de medidas adotadas visando à resolução de problemas impostos pela própria investigação, ao efetivar tais ações reforça-se a ideia de que os instrumentos voltados à produção de dados devem ser idealizados por meio do exercício da problematização.

Dessa forma, torna-se possível reivindicar — como feito por Gonçalves, Lockmann e Hecktheuer (2023) e Gonçalves e Hecktheuer (2017) — que os dados/resultados/problemas sejam tratados a partir da ideia de produção, em vez de coleta, como costumeiramente ocorre.

[...] quando reconhecemos esta regra como derivada de uma atitude problematizadora foucaultiana, o caráter produtivo destes dados ganha mais ênfase, visto que são resultado, não da “aplicação” de um instrumento ou procedimento externo ao problema, mas de um processo rigoroso de manejo autoral do objeto forjado pelo pesquisador pelo exercício da problematização (Gonçalves; Lockmann; Hecktheuer, 2023, p. 23).

O ato de coletar pressupõe que algo tenha sido concebido e alocado em determinado local, necessitando apenas ser extraído. Produzir fica em outro plano, no qual o contato com os dados se configura como um ato de apreensão de múltiplos elementos dispersos. Esses elementos, ao serem reunidos e articulados, permitem que o objeto de pesquisa emerja a partir de um arranjo inventivo e contingente.

Produzir problemas é, então, tratar/demonstrar/descrever as invenções, sem considerá-las oposto do que é verdadeiro por princípio, mas como aquilo que é resultado da montagem de elementos de ordens distintas que quando tomadas no tempo e no espaço em que habitamos nos parecem unidades acabadas em si. Como efeito, diríamos que produzir problemas nessa perspectiva, tem consistido em proceder por (des)montagem, não como uma forma de desconstruir uma estrutura, possibilitando a proposição de outras, nem acusar artificialidades como aquilo que nos ilude ou destorce a realidade (Gonçalves; Hecktheuer, 2017, p. 34).

Também repousa sobre a ideia de produção, conforme anunciado no título desta seção, o caráter não apenas de produtor, mas igualmente de produto atribuído ao Varal de Problemas enquanto instrumento. Trata-se de um produto da problematização, consequência de uma incessante atitude problematizadora, a partir da qual sua força visou superar as contrariedades originadas pela pesquisa.

Enquanto produtor, o Varal de Problemas operou na constante fabricação de novos sentidos e significados, ao possibilitar que os participantes produzissem e revisitassem problemas ao longo do processo de construção da Tese. Os problemas pendurados no varal foram tomados como manifestações temporárias/momentâneas situadas em diferentes relações de poder e saber, tornando o instrumento um espaço de invenção coletiva que desafia a rigidez metodológica ao promover uma investigação efetivada a partir dos sujeitos envolvidos.

No decorrer deste capítulo dedicado ao método, não se buscou apenas escrever acerca da força de um instrumento, mas também sobre a construção de um caminho próprio para pensar esta Tese. Por isso, e para isso, a caixa de ferramentas foi aberta para que fossem recolhidos os problemas e as problematizações encontradas no percurso. Dentro da caixa foram armazenadas aquelas que podiam

ser úteis e, com elas, forjou-se o Varal de Problemas. Logo, o instrumento forjado é um produto. Produto da problematização. Produto capaz de produzir.

Por essa razão, o procedimento a ser descrito não se trata de algo posto em funcionamento de modo descolado do objeto, mas, sim, de um cuidadoso manuseio do próprio objeto de pesquisa junto aos participantes. A seguir, será apresentada a efetivação do Varal de Problemas a partir de quatro fases: (I) Erguendo o varal, (II) Testando a resistência do varal, (III) Pendurando os problemas no varal e (IV) Passando os problemas a ferro.

### *2.1.1 Fase I – Erguendo o varal*

Ao tomar a decisão de forjar um instrumento suficiente à produção de problemas, deparou-se, inicialmente, com duas questões de nível operacional: de que modo interpelar os participantes manejando o objeto de pesquisa de forma produtiva? Como viabilizar o acesso de todos aos problemas produzidos sem que houvesse prejuízos logísticos relacionados à disponibilidade de tempo e espaço necessários para a interação?

Tais impasses se materializaram na medida em que se optou por colocar o Varal de Problemas em funcionamento junto a docentes que compõem o Núcleo Docente Estruturante (NDE) da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPel). A decisão fundamenta-se na estreita relação que esses docentes mantêm com o objeto pesquisado, especialmente por desempenharem um papel estratégico na concepção, análise e atualização dos arranjos curriculares da instituição.

Os NDE da UFPel têm como atribuições principais a promoção de movimentos que visem reestruturar, atualizar e promover melhorias nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), assegurando efetividade em reuniões realizadas com a periodicidade de dois encontros por semestre (Universidade Federal de Pelotas, 2018).

Art. 1º O Núcleo Docente Estruturante (NDE) será instituído, em cada um dos Cursos de Graduação da UFPel, pelo Colegiado do Curso e homologado pelo Conselho Departamental ou Conselho de Centro da Unidade, e terá caráter consultivo, propositivo e de assessoria sobre matéria acadêmica, para acompanhamento e avaliação do curso, responsável e atuante nas definições do Projeto Pedagógico e das suas necessidades, a partir da elaboração, da implementação, da atualização e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso (Universidade Federal de Pelotas, 2018, p. 1).

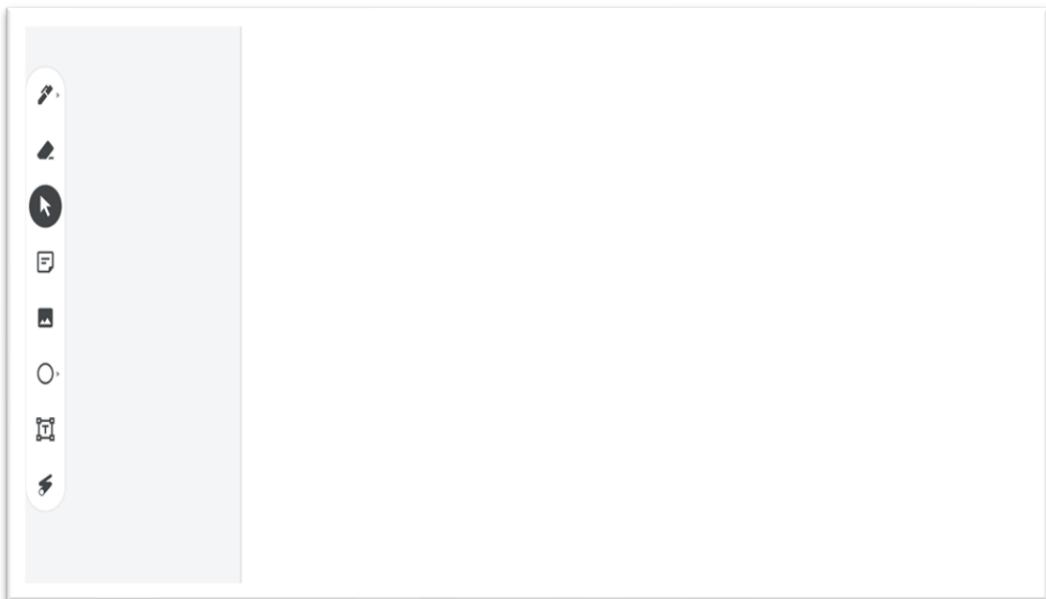
A Resolução nº 22, de 19 de julho de 2018, indica que todos os NDE da UFPel deverão ser constituídos por um número mínimo de 5 (cinco) docentes, com mandato de 3 (três) anos, sendo que seu presidente deve ser obrigatoriamente o Coordenador de Colegiado de Curso. No caso da ESEF/UFPel, o PPC datado de novembro de 2022 — que institui a formação proposta pela Resolução CNE/CES 06/2018 — estabelece a composição de um NDE único, formado por 11 (onze) docentes.

Além da aproximação entre o objeto de pesquisa da Tese e as possibilidades em termos de discussões a serem edificadas por um NDE, refletir sobre o movimento de naturalização da expressão não escolar para designar âmbitos de atuação mostrou-se potente no contexto do NDE da ESEF/UFPel. Primeiramente, por se tratar de uma instituição que foi atravessada, desde sua inauguração em 1971, por três diferentes modelos formativos. Ademais, a heterogeneidade dos componentes deste NDE — possivelmente oriundos de distintos modelos formativos e percursos profissionais —, torna o grupo um terreno fértil para a produção de problemas relacionados à formação inicial e à atuação profissional em Educação Física.

Por outro lado, diante da provável dificuldade na operacionalização de encontros presenciais que conciliassem a disponibilidade dos participantes, optou-se pela utilização da plataforma *Google Jamboard*. Trata-se de uma ferramenta digital de colaboração remota desenvolvida pelo *Google*, que permite a criação de espaços interativos e dinâmicos para a construção coletiva de ideias. Com uma interface intuitiva e funcionalidades que incluem o uso de textos, imagens, notas adesivas, desenhos e gráficos, o *Jamboard* possibilita a interação simultânea de múltiplos usuários em tempo real.

O *Google Jamboard* oferece ainda uma ampla gama de possibilidades que vão além da simples interação em tempo real, permitindo que os usuários organizem ideias por meio de diferentes telas, ou *frames*, possibilitando uma estruturação mais abrangente do conteúdo. É possível, por exemplo, incorporar vídeos e imagens diretamente da internet, inserir notas adesivas com comentários ou perguntas, desenhar esboços à mão livre e organizar fluxogramas. Na Figura 1, são apresentadas todas as possibilidades em termos de recursos, localizados à esquerda: caneta, borracha, ferramenta de seleção, adicionar nota autoadesiva, adicionar imagem, inserir formas geométricas, caixas de texto e desenhos em laser.

Figura 1 - Estrutura de criação do *Google Jamboard*



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

A partir dos recursos oferecidos pela plataforma, o Varal de Problemas foi forjado em 15 (quinze) telas: 1 (uma) tela de abertura, 1 (uma) tela de apresentação do problema de pesquisa e dos objetivos do instrumento, 1 (uma) tela de orientações sobre o Varal de Problemas, 1 (uma) tela de transição da apresentação para as questões, 10 (dez) telas contendo as questões e 1 (uma) tela de agradecimento.

Figura 2 - Tela de abertura do Varal de Problemas



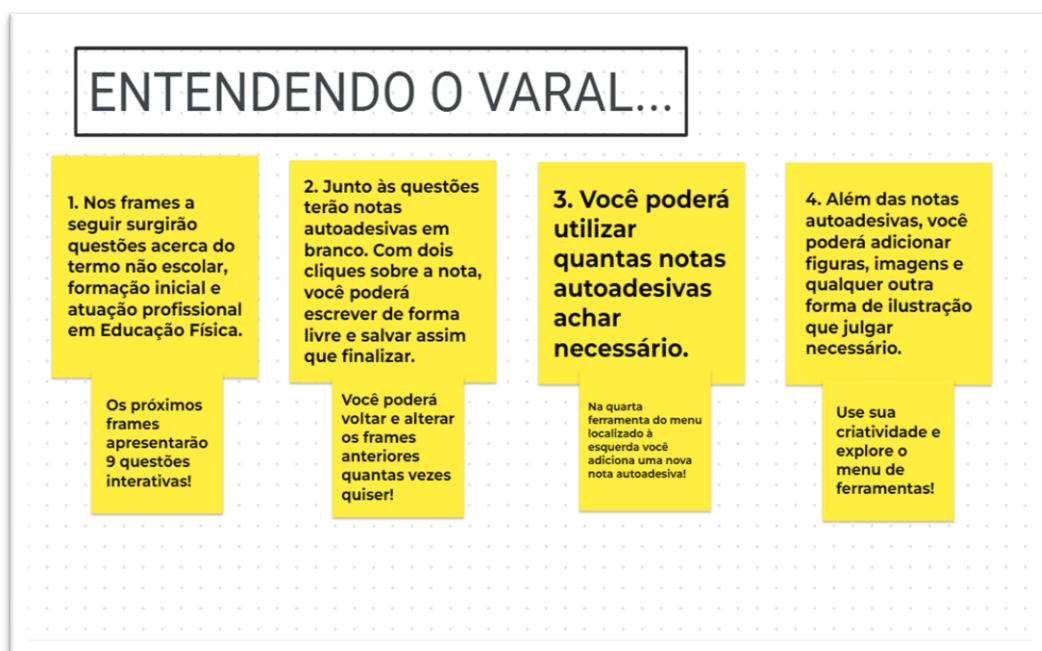
Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Figura 3 - Tela de apresentação do problema de pesquisa e dos objetivos do instrumento



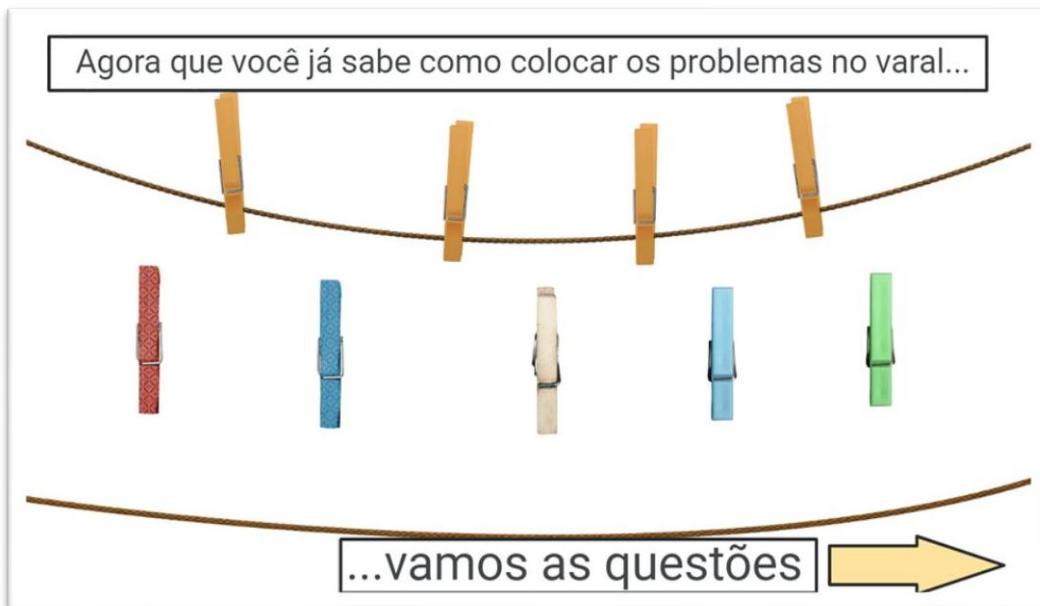
Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Figura 4 - Tela de orientações sobre o Varal de Problemas



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Figura 5 - Tela de transição para as questões



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

No decorrer do instrumento, dentre as 10 (dez) telas destinadas à produção de problemas, 8 (oito) continham questões a serem respondidas de forma direta, por meio de notas autoadesivas em branco. As outras 2 (duas) telas convidavam os participantes a materializar problemas a partir da adição de imagens e de considerações gerais acerca da temática e do problema propostos pelo instrumento.

Na elaboração das questões, buscou-se perseguir um rigoroso alinhamento com o problema de pesquisa, de modo que cada uma atuasse como um meio de segmentar e explorar o problema sob diferentes dimensões. Ao mobilizar questionamentos que abarcaram múltiplos aspectos, ampliou-se a problematização e forneceu-se subsídios para a formulação de novos problemas, consonantes ou não com aqueles que vêm sendo edificados ao longo desta Tese.

As 10 (dez) telas que possibilitaram a interação dos participantes com o instrumento apresentaram as seguintes questões:

1. Onde e/ou quando se acredita ter surgido/emergido a expressão “não escolar” enquanto nomeadora de âmbitos de atuação em Educação Física?
2. Como você percebe o processo de naturalização do termo “não escolar” no decorrer dos anos?

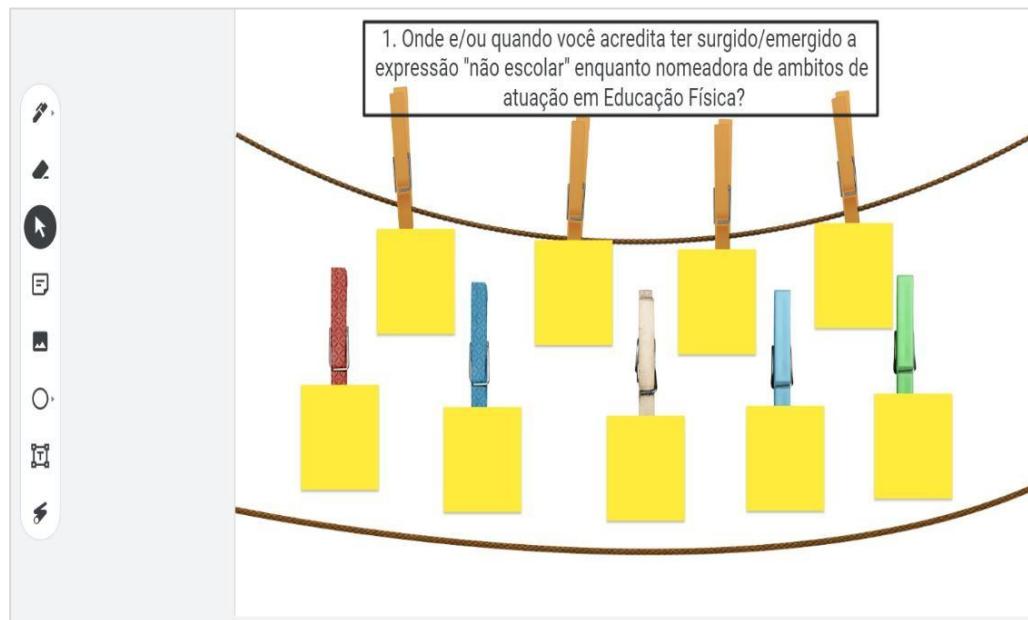
3. Ao longo da naturalização do termo “não escolar”, quais foram as mudanças na percepção pública/valorização/desvalorização em relação aos âmbitos nomeados dessa forma?
4. Onde residem as diferenças entre aquilo que é nomeado por escolar e não escolar?
5. De que modo a formação inicial em Educação Física tem acompanhado ou respondido às demandas dos âmbitos não escolares?
6. Quais foram os desdobramentos da naturalização do termo “não escolar” para as questões que permearam a formação inicial no período entre a divisão do curso em 2004 e a Resolução CNE/CES 06/2018?
7. Como você materializaria o movimento de naturalização da expressão “não escolar” através de uma ou mais imagens?
8. Quais significados podem ser atribuídos à(s) imagem(ns) escolhida(s) por você?
9. De que forma a temática e as questões apresentadas ao longo do Varal de Problemas vêm auxiliando na construção de determinadas verdades para o campo da Educação Física?
10. Obrigado por chegar até aqui! O último *frame* do Varal de Problemas ficará livre para possíveis considerações finais sobre a temática proposta ao longo deste instrumento.

A estruturação das questões buscou reforçar o compromisso com a multiplicidade de perspectivas, rejeitando uma visão totalizante sobre o objeto pesquisado ao reconhecer que a realidade é fluida e atravessada por inúmeras forças e interpretações. Ao funcionarem como aparatos desestrutivos, no sentido derridiano, as perguntas visaram colocar em suspensão rupturas, dicotomias e hierarquias que sustentam verdades no campo da Educação Física. Em que medida, então, essas questões — e não outras — foram suficientes para a produção de problemas? O que se almejava a partir dessa estruturação, tendo em vista outras incontáveis possibilidades de interpelar os docentes participantes?

Desnaturalizar categorias e abrir espaço para novas formas de pensar. Convidar e provocar o deslocamento das próprias certezas na medida em que se reconsideram pressupostos antes tidos como evidentes. Interrogar os discursos e as condições históricas que tornam possíveis determinadas práticas. Isso, portanto,

parece sintetizar aquilo que deve ser a produção de problemas a partir de um instrumento forjado pela problematização.

Figura 6 - Exemplo de uma tela de questões (questão 01)



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Ao promover a produção coletiva de problemas, dispensou-se a necessidade de identificação nas notas autoadesivas, garantindo, assim, que nem os docentes participantes nem o pesquisador proponente soubesse quem havia formulado cada problema.

No que tange às questões éticas, destaca-se que o Varal de Problemas foi submetido, juntamente com a Tese, ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da ESEF/UFPel (CEP nº 5313) e aprovado pelo parecer nº 6.616.115, em 18 de janeiro de 2024.

Os docentes participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, após a realização de todas as etapas do instrumento, tiveram suas identidades preservadas quando citados na fase analítica da investigação, sendo utilizados os pseudônimos “Docente NDE - Bacharelado” e “Docente NDE - Licenciatura”.

### 2.1.2 Fase II – Testando a resistência do varal

Ao decidir forjar um instrumento de método, considerou-se que este deveria possuir robustez suficiente para suportar os problemas e problematizações por ele produzidos e nele contidos, assim como um varal necessita resistir às tensões e pressões sem se romper. Contudo, ao utilizar expressões como resistência e robustez, não se pretendeu conferir ao varal rigidez ou imobilidade, mas, ao contrário, demonstrar que sua flexibilidade metodológica permite acomodar diferentes significados, tensões e deslocamentos.

O Varal de Problemas funcionou, então, como sustentáculo para o peso de problemas custosos e constitutivos ao campo da Educação Física, ao passo que ofertou um espaço em que os problemas produzidos não foram tomados como produtos finais, mas como amplas possibilidades de contínua problematização. Em vista disso, a decisão de proceder à validação do instrumento extrapolou a simples confirmação de sua eficácia técnica, configurando-se enquanto um movimento capaz de expor algumas das imprevisibilidades que o constituem, possibilitando a interrogação dos pressupostos implícitos em sua forja.

Ao ser posto em funcionamento em um contexto alheio ao universo da pesquisa, o processo de validação possibilitou um descentramento que revelou possíveis tensões, lacunas e desvios em relação à produção de problemas. Na medida em que o instrumento foi disponibilizado a docentes externos ao NDE da ESEF/UFPel, buscou-se verificar sua capacidade de operar com precisão e avaliar eventuais inadequações no formato das questões elaboradas em cada tela.

Com a validação, objetivou-se assegurar também a correspondência entre os pressupostos epistemológicos subjacentes ao método e sua implementação prática. Validar, nesse sentido, não apenas fortalece a confiabilidade do instrumento, mas reafirma a correspondência entre seu desenho metodológico e a fundamentação teórica que o sustenta.

Em termos práticos, a validação teve início em 20 de maio de 2024, com o envio de convites via *WhatsApp* a dois docentes do NDE do curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)<sup>2</sup>. Ambos aceitaram

---

<sup>2</sup> Tais docentes não compunham o grupo-alvo da investigação, uma vez que a aplicação efetiva do Varal de Problemas se deu na ESEF/UFPel.

prontamente participar e receberam, ainda nesta data, o *link* de acesso ao Varal de Problemas. A escolha por docentes dessa instituição de ensino superior (IES) foi motivada pela praticidade logística, decorrente do conhecimento prévio dos convidados, o que possibilitou um contato facilitado.

Foi sugerido, junto ao envio do instrumento, um prazo de até sete<sup>3</sup> dias para sua devolutiva, prazo prontamente aceito pelos docentes. Ao final do período estipulado, os problemas produzidos demonstraram validar não apenas o instrumento em termos de eficiência operacional, mas também o próprio problema de pesquisa. Dessa forma, validar instrumento e problema revelou-se substancial para o refinamento das questões inicialmente propostas, bem como para a verificação da clareza e compreensão dos participantes em relação ao objeto pesquisado.

Ademais, a validação possibilitou verificar que o Varal de Problemas seria potente não somente para estabelecer um alinhamento de problemas comuns entre pesquisadores e docentes do NDE, mas também para produzir novos problemas. Passos e Kastrup (2013) indicam as múltiplas maneiras de analisar aquilo que tomam enquanto campo problemático da pesquisa, apontando a pertinência de questões como:

Trata-se de um verdadeiro problema? O problema foi bem colocado? Foi levada em consideração a dimensão processual da investigação? Considerou-se a deriva a que se lançam tanto o sujeito quanto o objeto do conhecimento na experiência da pesquisa? (Passos; Kastrup, 2013, p. 5).

Diante disso, alguns dos problemas produzidos ao testar a resistência do varal foram: (1) o fortalecimento da distinção ‘escolar’ e ‘não escolar’ a partir da proliferação do bacharelado; (2) o fortalecimento da licenciatura no sentido de uma formação de professores ampliada; (3) as subversões às diretrizes que resultaram na divisão do curso em 2004; (4) o menosprezo à docência na educação básica enquanto profissão; (5) a inflação de mercados alternativos e o enfraquecimento de vínculos trabalhistas; e (6) a figura do *personal trainer* enquanto materialização do não escolar no imaginário social.

---

<sup>3</sup> No *Google Jamboard*, não é necessário finalizar todas as telas para que as produções sejam registradas. Assim, havia a possibilidade de preencher o instrumento em diferentes momentos durante os 7 dias disponíveis.

Esses problemas não apenas se articulam com as problematizações desenvolvidas ao longo do primeiro capítulo desta Tese, como também guardam significativa correspondência com os produtos das fases efetivas do instrumento (III e IV), que serão apresentados no capítulo seguinte por meio de uma atividade analítica.

### *2.1.3 Fase III – Pendurando os problemas no varal*

A produção de problemas junto a docentes que integraram o universo da pesquisa teve como primeiro passo o mapeamento daqueles que estavam efetivamente atuando no NDE da ESEF/UFPel. O mais recente PPC, datado de novembro de 2022, designava 11 (onze) docentes como componentes. Contudo, diante do considerável intervalo temporal e visando maior exatidão em relação aos membros, recorreu-se à ata da reunião 01/2024, ocorrida no dia 07/02/2024.<sup>4</sup>

Comparando a listagem do PPC (novembro/2022) com a ata do encontro (fevereiro/2024), verificou-se a adição de um docente e a saída de outro, que infelizmente veio a falecer. Assim, ao se decidir pelo primeiro contato via e-mail, tornou-se necessário reunir os endereços eletrônicos dos 11 (onze) docentes, os quais foram prontamente disponibilizados pela secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da ESEF/UFPel. O passo seguinte consistiu no envio de um convite, realizado em 21 de maio de 2024.

O convite apresentava brevemente os objetivos da investigação, indicando que o instrumento seria colocado em funcionamento em formato totalmente remoto, dentro de um período de até 7 (sete) dias. Conforme Tabela 3, dos convidados, 5 (cinco) aceitaram participar, 3 (três) sinalizaram não ser mais componentes do NDE, e outros 3 (três) não responderam ao convite. A estes últimos, foram reenviados outros dois convites, nos dias 03/07/2024 e 29/07/2024, novamente sem qualquer resposta obtida.

---

<sup>4</sup> Busca realizada em 15 de maio de 2024. Neste período, a reunião 01/2024 era o mais recente encontro entre os componentes do NDE da ESEF/UFPel.

Tabela 3 - Demonstrativo da composição dos docentes participantes da investigação

Total de docentes convidados	Não faziam mais parte do NDE da ESEF/UFPel	Não responderam ao convite	Aceitaram participar da investigação
11	03	03	05
Total de docentes convidados	Não faziam mais parte do NDE da ESEF/UFPel	Não responderam ao convite	Aceitaram participar da investigação
11	03	03	05

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Frente à operação delineada a partir do instrumento forjado — o qual propunha a produção coletiva de problemas — colocou-se a necessidade de aguardar o maior número possível de respostas positivas possíveis, de modo a possibilitar o envio do instrumento a todos os participantes no mesmo dia e horário. Assim, transcorridos 68 (sessenta e oito) dias após o primeiro convite, decidiu-se encerrar os movimentos de contato inicial e avançar para o próximo passo, resultando em um total de 5 (cinco) docentes participantes, todos do sexo masculino.

Ainda que o PPC apresentasse um NDE de estruturação unificada, optou-se por produzir problemas a partir da separação dos docentes em dois grupos: um composto por aqueles de maior aproximação com a licenciatura e outro por aqueles mais próximos ao bacharelado, conforme pode ser visto na Tabela 4.

Consideraram-se, a partir dessa distinção, as possibilidades em termos de atribuições e perspectivas associadas a cada um dos graus acadêmicos/cursos, pressupondo que os docentes, embora integrantes de um mesmo NDE, interferem nas dinâmicas curriculares de diferentes modos, em conformidade com as especificidades decorrentes da separação proposta pela Resolução CNE/CES 06/2018, estabelecida ao final do quarto semestre letivo.

Tabela 4 - Docentes participantes e graus acadêmicos ao qual estão vinculados

Total de docentes participantes	Vinculados à licenciatura	Vinculados ao bacharelado
05	03	02

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Tal distinção foi realizada com base no atual PPC e nos dois anteriores (licenciatura e bacharelado), publicados ainda sob a vigência do modelo formativo anterior, datado de 2019.<sup>5</sup> Com isso, foi central ao funcionamento do instrumento partir do entendimento de que um problema registrado no Varal de Problemas enviado a um dos grupos configurava-se como uma produção coletiva daquele grupo.

Ao direcionar o instrumento separadamente aos docentes vinculados ao bacharelado e à licenciatura, não se buscou viabilizar um gesto analítico segmentado, mas possibilitar a identificação de diferentes nuances em termos de compreensão, desafios e prioridades percebidas em cada grau acadêmico. Ademais, a fim de evitar que as produções assumissem um caráter de polêmica ou confronto, optou-se por preservar a independência das produções realizadas por cada grupo. Dessa forma, o grupo do NDE vinculado ao bacharelado não teve acesso ao Varal de Problemas da licenciatura, e vice-versa.

Em suma, separar os docentes participantes em dois grupos foi uma estratégia metodológica que visou garantir que as produções de cada grupo fossem mais reflexivas e menos influenciadas por perspectivas ou posicionamentos possivelmente antagônicos, promovendo, assim, autenticidade nos problemas produzidos a partir de diferentes compreensões e desafios próprios de cada contexto formativo.

Ainda nos contatos iniciais via e-mail, foram obtidos os contatos telefônicos dos docentes que aceitaram participar. Assim, por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, foram criados dois grupos: um composto por 3 (três) docentes vinculados à licenciatura e outro por 2 (dois) vinculados ao bacharelado. Diferentemente do previsto, por se tratar de uma dupla, os docentes vinculados ao bacharelado acabaram por reconhecer a autoria daquilo que já se encontrava pendurado no varal. Tal condição, entretanto, não demonstrou ter influenciado na operação do instrumento, tampouco nos problemas produzidos.

Com os grupos formados, no dia 29/07/2024 foram enviados dois diferentes *links* — um para cada grupo — direcionando os docentes participantes ao Varal de

---

<sup>5</sup> Para a identificação, foram analisadas as ementas das disciplinas dos três PPCs, buscando pelo nome dos docentes que aceitaram a participação.

Problemas. Na ocasião, sinalizou-se, assim como ocorrido na etapa de validação, que teriam até 7 (sete) dias para produzir problemas junto ao instrumento.

Transcorrido o prazo delimitado, deparou-se com um varal repleto não somente de problemas pendurados, mas também nutrido de possibilidades para os próximos passos desta Tese. Na questão número 10 de ambos os varais — que abria espaço para considerações finais —, foram registradas manifestações acerca da vontade/necessidade de tratar a temática de forma mais detalhada e pormenorizada, tendo em vista a limitação de 170 (cento e setenta) caracteres de cada nota autoadesiva do *Google Jamboard*.

A partir disso, decidiu-se propor uma nova etapa de produção de problemas aos docentes participantes. A questão que orientou a próxima decisão foi: o que fazer após pendurar problemas no varal?

#### *2.1.4 Fase IV – Retirando os problemas do varal e passando-os a ferro*

Ao se reconhecer que os problemas produzidos poderiam ser aprimorados em um espaço sem restrições, propôs-se o movimento de retirada desses problemas do varal. Contudo, colocou-se a questão: qual seria o procedimento adequado para, após a retirada, potencializá-los, conferindo-lhes maior produtividade? O que, comumente, é feito após pendurar e retirar algo de um varal?

Se o varal expõe objetos ao ar livre para que se tornem secos, o ato de passar a ferro refere-se ao processo de alisar — geralmente tecidos de uma peça de roupa — utilizando um aparelho aquecido, comumente nomeado ferro de passar. A finalidade dessa prática é, sobretudo, eliminar vincos e rugas, proporcionando um acabamento liso e esteticamente agradável à peça. Logo, um problema retirado do varal está amassado, incerto, menos confortável, desalinhado. De que maneira, então, o ato de passar a ferro pode torná-lo mais bem apresentado e alinhado?

No plano operacional, a expressão “passar a ferro” foi tomada como o ato de revisitar e refinar os problemas produzidos, permitindo que os participantes retirassem problemas do varal a fim de melhorar, por exemplo, a coerência e a clareza daquilo que havia sido produzido por cada um dos grupos. Com esse propósito, um novo convite foi enviado, via *WhatsApp*, aos 5 (cinco) docentes que penduraram problemas no varal. Dentre eles, apenas 1 (um), do grupo da

licenciatura, não aceitou participar, alegando compromissos que o impossibilitariam. O convite apresentava a possibilidade de dar sequência à produção de problemas a partir de sessões individuais em formato remoto, em dia e horário a serem agendados.

Assim, as quatro sessões ocorreram entre os meses de agosto e setembro de 2024, por meio do Serviço de Webconferências da UFPel (WebConf). A primeira sessão foi realizada no dia 27 de agosto, com duração de 52 (cinquenta e dois) minutos. A segunda ocorreu no dia 30 de agosto, com duração de 43 (quarenta e três) minutos. A terceira sessão foi realizada no dia 2 de setembro, com o tempo transcorrido de 36 (trinta e seis) minutos. A quarta fase do Varal de Problemas encerrou-se com a última sessão, ocorrida no dia 3 de setembro, com duração total de 1 (uma) hora e 6 (seis) minutos.<sup>6</sup>

As sessões iniciavam com uma provocação ao docente, convidando-o a refletir sobre a forma como se deparou, pela primeira vez, com o problema de pesquisa desta Tese. Na sequência, projetava-se o varal preenchido com as produções do grupo ao qual o docente pertencia. O movimento proposto consistia em revisitar cada uma das questões, a fim de retirar um ou mais problemas que ali estavam. Neste momento, era possível retirar problemas produzidos por si mesmo ou por um de seus pares, sem identificação de quem havia produzido tal problema.

A revisitação em forma de diálogo demonstrou proporcionar uma reflexão mais ampla e aprofundada acerca dos problemas pendurados no varal, oferecendo a oportunidade de reavaliar, esclarecer e produzir novos problemas, de modo a consolidar a produção coletiva de cada grupo. A valorização do processo de revisão crítica e o reconhecimento de que a produção de problemas não é imóvel estabeleceram um espaço para pensar coletivamente os problemas e as problematizações que movimentam esta Tese.

Por fim, considerando o exposto ao longo deste capítulo, no qual foi apresentado um instrumento forjado com o propósito de produzir problemas, destaca-se sua efetividade na geração de diferentes produtos: (1) problemas produzidos através da plataforma *Google Jamboard*, sob a limitação imposta pelo número de caracteres disponíveis; e (2) problemas produzidos a partir de um

---

<sup>6</sup> Todas as sessões foram gravadas por meio da própria plataforma WebConf, com a autorização dos participantes, sendo posteriormente transcritas.

processo de reestruturação/refinamento em sessões abertas de diálogo, conduzidas via WebConf.

Será a partir do manuseio desses problemas que se avançará, no próximo capítulo, para a fase analítica desta Tese, na qual se busca-se perseguir o problema de pesquisa: de que modo a naturalização do termo não escolar como designação dos âmbitos de atuação em Educação Física tem reverberado na formação inicial e na prática profissional na área?

## Capítulo 3 – Dobrando as próprias dobras: a extração como atividade analítica

*Longe de ser a imagem ainda incompleta e embaralhada de uma ideia que, lá de cima, eterna, deteria a resposta, o problema é a própria ideia, ou melhor, a ideia não tem outro modo de ser senão o problemático: pluralidade distinta cuja obscuridade sempre insiste de antemão, e na qual a questão não cessa de se deslocar. Qual é a resposta para a questão? O problema. Como resolver o problema? Deslocando a questão.*

(Michel Foucault)

O tecido como imagem do pensamento, o varal como espaço de exposição, o ferro de passar como utensílio de reflexão. No decorrer deste capítulo, procura-se dobrar aquilo que foi produzido, pendurado e passado a ferro. Dobrar a própria dobra: insistir, torcer, girar, dobrar novamente. Trata-se de uma decisão que efetivou a extração, permitindo que os rastros do que já havia sido pensado ganhassem novos contornos.

Logo, seguir-se-á tratando de método, pois atividades analíticas implicam atitude. É significativo, nesse sentido, revelar, em princípio, as escolhas procedimentais. Como empreender um capítulo dedicado ao tratamento dos problemas produzidos ao longo desta Tese sem antes contar — ou continuar contando — a história das decisões tomadas?

Diante disso, cabe anunciar, de antemão, que a escolha pelo emprego de nomenclaturas menos usuais não é meramente terminológica, mas reflexo da postura adotada frente à investigação. Buscou-se, aqui, afastar-se da ideia de análise, adotando-se *atividade analítica* como denominação para a operação apresentada. Tem-se, enquanto análise, um movimento que decompõe elementos de um objeto a fim de explicar fenômenos, relações, funções, causas. Seu modo de funcionamento é usualmente definido *a priori*, sendo determinado a acontecer rigorosamente após a produção dos dados/resultados.

Sob outra perspectiva, a atividade analítica aqui delineada fundamentou-se, sobretudo, na problematização foucaultiana, de modo que a noção de problematização enquanto “ferramenta conceitual e analítica” (Gonçalves;

Hecktheuer, 2017) continuasse a operar. Ao tomar emprestada a caracterização dos autores, vislumbrou-se a possibilidade de fortalecer uma problematização atitudinal, um exercício crítico que atravessa “os objetos pelos quais se tornou possível a convenção das três fases distintas dos estudos foucaultianos (arqueologia, genealogia e ética)” (*ibid.*, p. 33).

Ao levar em consideração que a problematização está posta, nesta Tese, para além de uma atitude operacional — configurando-se também como ferramenta conceitual e analítica —, seu processo não pode ser interrompido. Por essa razão, a atividade analítica visou não apenas sustentar seu exercício, mas, sobretudo, promover sua extração. Extrapolar a problematização requer tencioná-la ao máximo, expandindo-a para além de suas condições iniciais. Implica problematizar problematizações que, neste ponto da investigação, já não pertencem unicamente ao pesquisador.

Mas qual seria, então, o ponto culminante do exercício da problematização, se considerado que “máximo” remete à ideia de limite/término? Tratando-se de uma noção que, enquanto atitude, não busca conclusões ou respostas definitivas, extrapolar a problematização significa elevá-la ao extremo, à sua última potência. Em vista disso, seu ponto de encerramento no interior de uma investigação parece ser justamente aquele em que os próprios rigores da pesquisa a obrigam a cessar.

Retomando a metáfora das dobras, é possível conceber que há um momento em que o tecido, dobrado em demasia, enrijece a ponto de não mais permitir novas flexões. Extrapolar a problematização coloca diante de uma condição semelhante, em que pausar é inevitável — não por esgotamento conceitual, mas porque a dinâmica da investigação impõe um ponto de interrupção. Interromper o dobrar não significa, nesse sentido, abandonar o movimento, mas identificar o momento em que a complexidade da trama já não comporta novas dobras sem comprometer a integridade do objeto dobrado.

Assim, a extração não apenas mantém novos problemas em aberto, mas, por sua continuidade, assegura que todo o processo de construção da Tese seja colocado em questão. A decisão de extrapolar a problematização exige, sobretudo, um contínuo questionamento acerca da possibilidade de pensar criticamente sobre o próprio pensamento.

Diante disso, desenvolveu-se uma atividade analítica fundamentada na problematização que, embora apresente aspectos próprios, torna-se alcançável a partir da influência da cartografia de Deleuze e Foucault, o que não se traduz na adoção de um método a ser replicado. Afinal, ao operar o tratamento dos problemas produzidos estando por ela amparado, torna-se possível o exercício da inventividade, ainda que sob a influência das teorizações desses autores. Desse modo, a cartografia efetiva-se como diretriz, orientando a demarcação da singularidade da atividade analítica e, consequentemente, afastando-a de abordagens tradicionais.

No livro *Foucault*, Deleuze (1988) atribui ao filósofo a posição de “um novo cartógrafo”, destacando seu modo de fazer uso da história. A escrita na perspectiva arqueológica foucaultiana era, conforme Deleuze, um meio de compor cenários que possibilitassem investigações microfísicas, em que a cartografia permitia não apenas traçar os efeitos de determinados fenômenos, mas também oferecer um panorama detalhado de suas dinâmicas, revelando deslocamentos atravessadores de um campo do saber.

A cartografia de Foucault redefiniu, para Deleuze (1988), a forma como o poder era compreendido. O autor ressalta o ineditismo dessa abordagem, que adquire relevo em um período marcado pelo predomínio do marxismo acadêmico — no qual a obtenção e a centralização do poder eram concebidas a partir de um embate totalizante. Foucault, em contraposição, passa a caracterizar o poder enquanto um conjunto de práticas estratégicas que possibilitam conexões e convergências entre diferentes forças, tornando visíveis os modos sutis de sua operação.

Diferentemente do que é atribuído à cartografia tradicional, vinculada ao campo da geografia e centrada na representação de territórios, delimitações, relevos, formações geográficas e organização populacional, a cartografia deleuziana/foucaultiana refere-se a pesquisar acompanhando processos, concebendo modos de pensar que escapem às estruturas rígidas.

O termo “cartografia” utiliza especificidades da geografia para criar relações de diferença entre “territórios” e dar conta de um “espaço”. Assim, “Cartografia” é um termo que faz referência à ideia de “mapa”, contrapondo à topologia quantitativa, que caracteriza o terreno de forma estática e extensa, uma outra de cunho dinâmico, que procura capturar intensidades, ou seja, disponível ao registro do acompanhamento das transformações decorridas no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebedor no mundo cartografado (Fonseca; Kirst, 2003, p. 92, grifos dos autores).

Deleuze desenvolve sua cartografia em diálogo com o trabalho de Foucault, estabelecendo um intercâmbio intelectual entre dois pensadores cujas afinidades teóricas e abordagens investigativas se articulam em diferentes pontos. Prado Filho e Teti (2013) afirmam que, embora Deleuze tenha se referido a Foucault como cartógrafo pela primeira vez em 1986<sup>1</sup>, o próprio Foucault, já em 1976, apresentava elementos cartográficos em entrevista concedida. Na ocasião, analisava as investigações genealógicas desenvolvidas em *Vigiar e Punir*, bem como a aplicação da arqueologia como uma cartografia ou geopolítica dos discursos — aspectos que se tornam ainda mais evidentes por meio do:

[...] emprego de “metáforas espaciais”, tais como: posição, campo, deslocamento, território, domínio, solo, arquipélago, geopolítica, paisagem, entre outras, dando mostras de uma dimensão espaço-temporal em suas análises (Prado Filho; Teti 2013, p. 2).

Cartografar requer, portanto, perseguir pistas e deixar outras pelo caminho, a fim de impulsionar novos movimentos. Gonçalves, Silva e Hecktheuer (2016) ressaltam, nesse sentido, que para o cartógrafo a análise só pode ser realizada em exercício, pois sua posição nunca é neutra ou imparcial. Ele parte sempre de um ponto distinto, percorrendo territórios sensíveis, transitórios e instáveis. Logo, a necessidade de explicitar escolhas procedimentais não é uma exigência meramente técnica, mas um gesto que evidencia as condições de sua prática e de sua escrita, propondo uma reversão metodológica a ser experimentada e assumida enquanto atitude.

Por conseguinte, é o modo como o cartógrafo opera seus movimentos analíticos que influencia, especialmente sua postura diante do problema. Aquilo que conduz o desenvolvimento de suas análises é, portanto, o próprio problema, que se reconfigura constantemente ao longo do processo. Assim, os problemas na cartografia não são dados, visto que estão amplamente vinculados à forma como serão apresentados na investigação, pois “o cartógrafo se alimenta dos problemas que ele mesmo produz” (Gonçalves; Silva; Hecktheuer, 2016, p. 31). Ademais, o próprio problema de pesquisa não persegue respostas definitivas, mas a sustentação e a reanimação dele próprio, uma vez que “é a um problema que ela se volta e são também problemas o seu resultado” (Barros; Barros, 2013, p. 3).

---

<sup>1</sup> O Livro *Foucault* foi publicado originalmente na França em 1986, dois anos antes da primeira edição brasileira.

Se a etapa analítica não deve dissociar-se das demais etapas de uma investigação — de modo a possibilitar constantes reconfigurações —, não há, portanto, na cartografia, uma distinção rígida entre produção e análise de dados, uma vez que essa separação implicaria também uma dissociação entre sujeito e objeto.

Como consequência de separar radicalmente a análise da dita “coleta” do material de campo, há a caracterização da análise como um procedimento de decomposição em relação ao sentido, isto é, como um meio de determinar onde se localiza o sentido obtido ao final do processo — se no mundo objetivo ou na subjetividade do pesquisador (Barros; Barros, 2013, p. 6).

Assim, embora exija presença ativa no campo, a cartografia — conforme apontam Barros e Barros (2013) — não se restringe à dimensão física do pesquisador, pois não opera segundo uma lógica puramente geográfica. Cartografar é, também, estar atento às perguntas e respostas que possam vir a favorecer articulações entre sujeitos e objeto, promovendo encontros capazes de multiplicar sentidos.

Nessa direção, é possível conceber que os problemas produzidos pelo Varal de Problemas só adquiriram plena relevância para esta Tese ao ultrapassarem o plano da crítica. A vivência no campo, ao que parece, promoveu transformações de tal modo que qualquer tentativa de descrição que desconsiderasse a intervenção do instrumento não seria capaz de apreender adequadamente sua complexidade enquanto acontecimento.

Ao promover intervenção, o processo de pesquisa faz emergir realidades que não estavam “dadas”, à espera de uma observação. Além disso, há uma temporalidade na emergência dessas realidades, isto é, há um processo cujo término não coincide necessariamente com a conclusão do cronograma da pesquisa (*ibid.*).

Ao longo das diferentes fases do Varal de Problemas, buscou-se afastar os docentes participantes da posição de sujeitos-objeto de quem seriam coletados dados, atribuindo-lhes o papel de analistas de suas próprias produções. Desse modo, a atividade analítica operada não se restringiu ao trabalho do pesquisador, sendo ampliada à medida que os docentes foram convidados a revisitar os problemas pendurados no varal, reconhecendo que novas leituras poderiam fabricar novos problemas e problematizações.

Exercitar a problematização em plano coletivo redefiniu a relação dos participantes com o objeto, possibilitando a produção conjunta de problemas. Ao estar preenchido, o instrumento tornou-se mais do que um registro das produções, constituindo-se enquanto um campo vivo de implicações para aqueles que, mesmo à distância, puderam se conectar aos empreendimentos coletivos. Diferentemente de modelos de análise que sugerem que os dados/resultados a serem coletados/produzidos não possuem objetividade inerente e são, na verdade, extensões da perspectiva do pesquisador, considerou-se que não há o “eu” sem o “outro”, recusando-se, assim, a ideia de unilateralidade.

À vista disso, ao passo que propôs a construção coletiva de problemas, o instrumento ampliou os sentidos possíveis, multiplicando interpretações e singularizando experiências. Mas o que se buscou alcançar/extrair/examinar por entre o emaranhado de regularidades e singularidades materializadas na forma de problemas? A resposta é: relações com a hipótese traçada para esta Tese. Contudo, não se perseguiu sua confirmação; ao contrário, buscou-se tudo aquilo que fosse inusitado a ela, que dela escapasse. A atividade analítica desta investigação não se constituiu, portanto, enquanto um exercício de comprovação, mas como abertura irrestrita ao que poderia emergir — de modo que aquilo que era incontroverso não oferecesse valor epistemológico algum.

Ao anunciar a intenção de perseguir o inusitado em relação à hipótese, é significativo retomá-la, ainda que brevemente, mesmo havendo a possibilidade de já não se pensar da mesma forma que no momento de sua formulação, nas páginas iniciais desta Tese. Assim, acompanhou-se, enquanto hipótese, a ideia de que a naturalização da expressão não escolar opera como dispositivo que não apenas delimita e hierarquiza âmbitos de atuação profissional, mas também produz efeitos concretos na formação inicial em Educação Física, modulando concepções curriculares e pedagógicas, ao passo em que incide sobre a constituição de saberes e práticas voltadas às exigências do mercado de trabalho.

Diante dela, certos movimentos permitiram deslocar o olhar para além do que se apresentava como previsto ou evidente, abrindo espaço para problematizações que se desdobraram nas margens, nos limites e nas zonas fronteiriças — lugares de emergência do impensado, do residual, do insuspeito. Albuquerque Júnior, Veiga-

Neto e Souza Filho (2008) apontam que, dentre as principais contribuições dos trabalhos cartográficos de Foucault, está:

[...] justamente esse deslocamento do olhar daquilo que sempre foi considerado como central, nuclear, essencial para se entender o funcionamento da sociedade e das instituições, para aquilo que era descrito como periférico, marginal, menor, fronteiriço (Albuquerque Júnior; Veiga-Neto; Souza Filho, 2008, p. 9).

Voltado ao que escapou da moldura da hipótese inicial, não se buscou contrariar ou descartar verdades instituídas, mas tensioná-las de modo a produzir outras possibilidades de ver, dizer e pensar aquilo que já havia sido pensado. Os produtos do Varal de Problemas deixam, assim, de ser apreendidos enquanto totalidades fixas, configurando-se como resultado da articulação entre enunciados e práticas atravessadas por condições históricas específicas. À medida que se abandona a essencialidade, os problemas passam a operar como pontos de inflexão, fazendo emergir brechas pelas quais se torna possível problematizar, desconstruir e reinscrever sentidos.

Como o saber é perspectivo, esse olhar das margens permite constituir outras visibilidades e outras dizibilidades sobre qualquer tema ou problema que se queira colocar para o conhecimento. Conhecer é, portanto, também uma questão de localização, de colocação em um dado lugar, da abertura de um dado espaço para o pensamento (*ibid.*).

As próximas três seções, organizadas sob a forma de quadros analíticos, apresentarão problematizações concebidas a partir de problemas retirados do varal e passados a ferro pelos docentes participantes. As ações de retirar e passar a ferro já constituíam, naquele momento, parte da atividade analítica em operação, pois revelaram, sobretudo, movimentos de deslocamento de sentidos e de reposicionamento de perspectivas.

Por sua vez, os problemas anteriormente pendurados no varal, por meio da plataforma *Google Jamboard*, serviram de suporte, funcionando como referências que nutriram as problematizações subsequentes. Contudo, embora esses registros tenham sido considerados, a atenção voltou-se estritamente ao que foi dito na quarta e última fase do instrumento. Tal decisão configurou também uma forma de delimitação, uma vez que não seria viável, do ponto de vista logístico, tratar da totalidade dos problemas produzidos ao longo das diferentes etapas do Varal de Problemas.

Assim sendo, o olhar esteve voltado não para o que se apresentava enquanto regular, tampouco para o que era absolutamente singular, mas para os fragmentos descompassados/desordenados/irregulares que foram aproximados em um exercício de montagem. O objetivo não foi alinhá-los, mas permitir que, em sua aproximação, operassem na emergência de novos problemas. Por consequência, repetições revelaram-se diferentes, e as diferenças, ainda que sutis, obrigaram ao deslocamento do pensamento. Ao não se perseguir a confirmação da hipótese, mas do inusitado, fez-se ecoar o que escapava, reconhecendo-se a potência do saber contido na evasão.

À luz do que foi anunciado na abertura deste capítulo, reitera-se que a atividade analítica desta Tese concentrou-se na problematização de produtos — apresentados sob a forma de problemas — advindos do Varal de Problemas, percorrendo linhas de pensamento até então não traçadas e abrindo espaço para formas de pensar capazes de desestabilizar o já pensado.

### 3.1 Quadro A – Verdade do agora: a Educação Física de nosso tempo

*A gente tá falando da naturalização do termo e da percepção que as pessoas tiveram, se valorizou ou não valorizou. Eu acho que ela teve um impacto na questão da formação. No público em geral, do médico, da pessoa que não tem nenhuma formação, Educação Física é a pessoa que trabalha com exercício físico, com o movimento humano, com os esportes etc.*  
 (Docente NDE – Bacharelado 1)

O fragmento apresentado suscita, prontamente, à seguinte questão: o que é Educação Física? Epistemologicamente, a resposta não é — e nem pode ser — superficial, uma vez que este campo do conhecimento vem sendo continuamente redesenhado e atravessado por diferentes rationalidades desde sua institucionalização no Brasil. Entretanto, se o presente não decorre linearmente de um passado fixo, mas se constitui nas dobras e deslocamentos entre repetições e rupturas, torna-se possível refletir sobre o próprio pensamento: qual é a Educação Física do tempo atual?

Diante dessa inquietação, não se trata de recapitular, mais uma vez, a linha do tempo já sedimentada nas narrativas acadêmicas: da fase higienista às práticas militarizadas da década de 1930; da pedagogização escolanovista à incorporação do fenômeno esportivo competitivo nos anos de 1970. Isso porque, embora tais deslocamentos componham o percurso histórico da Educação Física, interessam não quanto etapas de uma linha evolutiva, mas como saberes que, em diferentes períodos, delinearam possibilidades em termos de significados, práticas e objetivos atribuídos à área.

Concebe-se, então, a Educação Física enquanto um acontecimento — o que não se traduz em continuidade linear do passado, mas em algo que se corporifica no presente, emergindo a partir de um conjunto de reconfigurações institucionais e de disputas entre diferentes rationalidades. Assim, o que mobilizou, ao longo deste quadro que se inicia, foi a problematização desse acontecimento, a problematização daquilo que, a partir dele, acontece agora, no tempo presente. De que forma se materializa, então, a imprecisão em torno do que é a Educação Física atualmente, de modo a refletir na formação inicial e na atuação profissional?

A decisão de perseguir tal questionamento efetivou-se ao serem identificados certos problemas produzidos junto aos docentes participantes, tais como: (1) a desajustada compreensão acerca da profissão; (2) o reingresso de sujeitos que buscam titulação em ambos os graus acadêmicos; (3) os descompassos provocados pela Resolução 06/2018; (4) o desinteresse pela licenciatura frente à valorização do bacharelado; e (5) o alinhamento das IES às demandas do mercado e as distintas respostas de instituições públicas e privadas nesse sentido.

Embora as alternâncias de modelos formativos ocorridas nas últimas décadas — marcadas por momentos de unificação, cisão e tentativas de recomposição —, parece permanecer, no imaginário social, a ideia de uma atuação em Educação Física única, coesa e reconhecida por uma identidade estável. Ao tratarem da mudança na percepção pública sobre os âmbitos de atuação não escolares e sua consequente valorização/desvalorização, os docentes participantes apontaram para uma mudança pouco significativa, conforme excerto a seguir. Não estaria, então, a percepção desacertada de unidade acobertando os embates e as rupturas que atravessam a própria constituição do campo?

*Dentro dos profissionais a gente vai ter uma percepção, se for na sociedade de uma maneira geral acho que isso aí não teve impacto nenhum. As pessoas não têm detalhes das formações da profissão. Elas imaginam professor de Educação Física e profissional de Educação Física como um personagem que tiveram algum contato (Docente NDE – Bacharelado 1, 2024).*

Mesmo que formalizada em marcos legais, a cisão entre licenciatura e bacharelado parece não produzir os efeitos esperados em contextos que excedem os círculos institucionais, o que contribui para a persistência de uma imagem imprecisa acerca da atuação de professores e profissionais. Tal cenário revela uma racionalidade que tende a organizar o campo pela funcionalidade, pela utilidade prática e pela prestação de serviços, em detrimento de suas especificidades epistemológicas e pedagógicas.

A construção da imagem social da Educação Física extrapola o âmbito acadêmico e a definição legal. Ou melhor, a ideia que se tem sobre a sua função e o maior ou menor prestígio que diferentes segmentos da sociedade brasileira atribuem aos profissionais da Educação Física dependem de fatores que escapam ao controle das instituições normatizadoras (Proni, 2010, p. 9).

Na perspectiva de Proni (2010), a separação dos graus acadêmicos fragmentou a identidade profissional da Educação Física, intensificando a segmentação do mercado de trabalho, acompanhando sua diversificação e a incorporação de novas possibilidades de atuação. Mais do que uma reconfiguração interna da área, tal movimento tem contribuído para a construção de diferentes imagens sociais da profissão, que operam na legitimação de saberes, práticas e âmbitos em detrimento de outros, como vê-se a seguir.

*As vezes os profissionais quando entravam, nesses últimos anos, não sabiam nem o que era licenciatura e bacharelado. Tinham que escolher e tavam na licenciatura e queriam atuar só na academia, por exemplo (Docente NDE – Bacharelado 1, 2024).*

*[...] se nós perguntarmos para um ingressante da Educação Física aqui, qual a diferença da licenciatura e do bacharelado eu me arrisco a dizer que alguns alunos ingressantes não saberão com firmeza, com certeza, responder essa pergunta (Docente NDE – Bacharelado 2, 2024).*

Ao final da década de 1980, um ano após a publicação dos pareceres que oficializaram a divisão do curso, Do Carmo (1988) já sinalizava a forma contraditória em que a diferenciação entre licenciatura e bacharelado vinha sendo concebida. Segundo o autor, removia-se o critério de intencionalidade objetiva, dando lugar à subjetividade dos docentes, que passavam a atribuir maior ou menor ênfase a determinados conteúdos a partir de suas competências e desejos.

Esta limitação metodológica, da não diferenciação, constitui um complicador a mais para o entendimento coerente da proposta. E nos perguntamos: quais são os condicionantes que estão possibilitando e exigindo esta forma de diferenciação - licenciado x bacharel? Seria a incapacidade histórica das instituições formadoras de professores em dimensionar suas falhas e limitações no campo da licenciatura, onde é gritante o descompasso entre as disciplinas pedagógicas e disciplinas de conteúdos, em termos de articulação? (Do Carmo, 1988, p. 2).

Ao colocar a criação do curso de bacharelado em questão, Do Carmo (1988) levantou a hipótese de que tal medida poderia representar uma pseudosolução, a fim de camuflar o fracasso das licenciaturas da época — uma resposta apressada a demandas externas que, longe de resolver o problema, contribuiria para o desentendimento social acerca da atuação profissional em Educação Física. Sua previsão era de que, caso fosse adotada a lógica de responder às exigências do mercado, configurar-se-ia o risco de uma constante adaptação dos arranjos curriculares a modismos e tendências apontados pela mídia, em uma perspectiva na qual formação e atuação passariam a seguir o ritmo ditado por um mercado em expansão.

Como um possível desdobramento da previsão feita pelo autor, observa-se, na atualidade, um movimento recorrente de acadêmicos que concluem a formação em um dos graus acadêmicos e, posteriormente, ingressam no outro, impulsionados pela crença de que é necessário possuir ambas as habilitações. Nesse sentido, emergem duas questões: quais discursos e expectativas profissionais têm sustentado essa sensação de necessidade? Esse trânsito entre habilitações não estaria reproduzindo, em grande medida, a persistente confusão social em torno dos papéis, competências e possíveis âmbitos de atuação de licenciados e bacharéis?

Junto à sobreposição de formações, parece instalar-se a ideia de que apenas uma “formação completa” garantiria legitimidade e maior empregabilidade. Corroborando tal perspectiva, Iora, Da Silva Souza e Lorensi Prietto (2017)

investigaram as demandas formativas vivenciadas por egressos de cursos de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a partir do olhar de 42 (quarenta e dois) acadêmicos que, entre 2008 e 2015, optaram por realizar a segunda formação após se depararem com diferentes exigências do mercado de trabalho.

Os autores identificaram que a principal motivação para o retorno dos egressos à formação em outro grau acadêmico estava na ampliação de suas possibilidades de atuação profissional. De modo geral, considerável parte daqueles que inicialmente cursaram o bacharelado buscou a licenciatura como forma de acesso a concursos públicos, visando maior estabilidade financeira. Já os que concluíram primeiro a licenciatura retornaram ao bacharelado com o objetivo de atuar em um mercado mais liberal, como forma de complemento de renda.

Essa relação se estabelece por a formação inicial em EF estar organizada pela teoria das competências, que busca apresentar para o *graduando* conhecimentos baseados no progresso da técnica. Essa formação está relacionada às novas exigências do chamado “mundo globalizado”, que canaliza um novo discurso para a Educação. [...] Toda essa relação acaba gerando para o trabalhador uma constante adaptabilidade nas suas competências, para manter-se na empregabilidade nos campos de trabalho (Iora; Da Silva Souza; Lorensi Prietto, 2017, p. 11).

A investigação também apontou, em seus resultados, que os acadêmicos entrevistados reconhecem que, embora a segunda graduação amplie seus conhecimentos, esse aprofundamento poderia ser contemplado em um único curso de maior duração, visto que o objeto de estudo de licenciados e bacharéis permanece o mesmo. Do mesmo modo, defenderam a necessidade de uma rediscussão curricular, manifestando o desejo por uma formação unificada (*ibid.*).

Recorrer a uma segunda habilitação, ao mesmo tempo em que se defende um modelo de formação unificada, não estaria evidenciando — mais uma vez — o persistente desentendimento acerca dos contornos da formação inicial e da atuação profissional em Educação Física? A escolha por percorrer dois caminhos formativos seria, nesse caso, uma forma de resistência à fragmentação imposta ou a reprodução da lógica de acúmulo de títulos como garantia de inserção no mercado de trabalho? Estariam as fronteiras da licenciatura e do bacharelado borradas, com pouca nitidez entre o que significa ser professor e ser profissional? Ou estariam os próprios acadêmicos, em alguma medida, desejando ocupar simultaneamente essas duas

posições? Em suma, trata-se do ponto mais alto dessa cisão ou da urgência de sua superação?

Em relação às mudanças propostas pelas últimas DCNs, cabe destacar que a possibilidade de dupla titulação permaneceu. Após a tentativa do CNE de reunificar a formação por meio de uma minuta<sup>2</sup> — proposta que encontrou respaldo em setores progressistas da área e forte resistência de grupos ligados ao mercado e ao sistema CONFEF/CREFs —, a solução adotada foi o já mencionado ingresso único (Art. 5º, item I), para, posteriormente, separar os graus acadêmicos por meio da escolha da etapa específica.

Entretanto, o Art. 30 da Resolução 6/2018 permite que as IES ofereçam a possibilidade de dupla formação em licenciatura e bacharelado, mediante o cumprimento das exigências previstas. Na prática, isso assegura que, respeitadas as condições, as instituições possam emitir um diploma com as duas titulações via apostilamento — movimento que, em certa medida, tensiona o projeto inicial do CNE, expresso na minuta que visava retomar uma formação desvinculada da segmentação por âmbitos de atuação.

Silva (2011) investigou, por meio de pesquisa documental, as diferenças e semelhanças entre os cursos de licenciatura e bacharelado de uma mesma IES da Bahia. Ao constatar que a fragmentação profissional não estava plenamente demonstrada, apontou que a instituição enfrentava, naquele período, dificuldades em definir de forma clara as concepções, os objetivos e os perfis profissionais de seus cursos, o que impedia uma distinção efetiva entre os dois graus acadêmicos. Como possíveis causas, o autor mencionou a falta de clareza nas resoluções que orientam a formação e a dificuldade de conceber uma diferenciação em cursos que têm, desde sua origem, a docência como eixo central da intervenção profissional.

Destacou ainda que as mudanças promovidas pelas resoluções CNE/CP nº 01/2002 — que estabelece diretrizes para as licenciaturas em geral — e CNE/CES nº 07/2004 — específica para os cursos de graduação em Educação Física — tiveram impactos significativos na organização e estruturação de diferentes cursos, resultando em:

---

<sup>2</sup> Trata-se de uma minuta de Projeto de Resolução que previa a criação de uma licenciatura ampliada e a extinção dos cursos de bacharelado em Educação Física (Brasil, 2015).

[...] muita confusão tanto para as instituições de ensino quanto para os estudantes, o que gerou problemas na estruturação dos currículos das licenciaturas e bacharelados organizados pelas instituições de ensino superior do país, pois não conseguiam criar uma identidade para a área e, em última instância, prejudicou a consolidação da imagem deste profissional na sociedade (Silva, 2009 *apud* Silva, 2011, p. 2).

Embora as investigações de Iora, Da Silva Souza e Lorensi Prietto (2017) e Silva (2011) tenham sido desenvolvidas em um cenário no qual a formação se organizava a partir da separação entre licenciatura e bacharelado desde o ingresso, seus apontamentos continuam mobilizando questões que tensionam a configuração atual. A unificação no ingresso, de fato, soluciona a histórica cisão da área? Ao que parece, a resposta para tal questão é não. O atual modelo formativo sugere que a divisão não se encerrou, mas se reinscreveu nas tramas que atravessam a formação. Nesse sentido, mais do que constatar mudanças formais, importa interrogar as condições que permitem a manutenção — ainda que sob novas roupagens — do dualismo que insiste em organizar o campo.

Se este quadro analítico se iniciou a partir da imprecisão que atravessa o imaginário social acerca do que é a Educação Física — e que também alcança, em parte, os ingressantes dos cursos de formação inicial —, neste ponto o deslocamento se dá em direção a apontamentos sobre a própria formação inicial. Tal movimento mostra-se inevitável e, em certa medida, estratégico. Afinal, não é no interior dos processos formativos que se produzem e se legitimam parte dos discursos que compõem esses (des)entendimentos?

Ainda que tais concepções não se constituam exclusivamente no interior dos espaços acadêmicos, é nesse contexto que se encontram elementos centrais para a validação de verdades, sendo nele operada a articulação de grande parte dos conhecimentos, práticas e representações que sustentam o campo. Se a formação atua como eixo central na construção de imagens e sentidos, ao voltar o olhar para os modos pelos quais os cursos estruturam seus percursos acadêmicos, não se estaria, ao mesmo tempo, interrogando as condições que sustentam o campo e as posições possíveis para seus sujeitos?

*Lá nos anos 1990 ela tinha uma discussão que a Educação Física era um curso superior que não formava nem para o trabalho na escola nem para o trabalho como técnico desportivo. Essa era uma discussão muito forte quando eu fiz a graduação, lá no final dos anos 1980, início dos anos 1990. Se por um lado se havia muita crítica ao próprio modelo formativo, dizendo exatamente isso, que não formava para nada, depois com a formação de licenciatura e bacharelado além dessas críticas vem esse processo de cisão na área (Docente NDE - Licenciatura 1, 2024).*

*Uma das críticas que os caras fizeram dessa formação que nós chamávamos de três mais um, era que as vezes a pessoa não fazia nem o estágio na escola, ou fazia só o estágio na escola e não fazia estágio fora. E que a formação era muito tecnicista para trabalhar na escola. Por isso, então, uma licenciatura voltada para as ciências humanas. Então, desde 2002, são mais de vinte anos que a gente tá com essa questão aí, e tu tá debatendo agora. Ela continua viva. A gente tá no ABI agora debatendo. O que a gente pode melhorar na nossa formação pra que se avance como profissão? (Docente NDE - Bacharelado 1, 2024).*

Os posicionamentos dos docentes participantes reforçam a ideia de que a formação inicial constitui um terreno perdurável de tensões, embates e problemas que, embora continuamente discutida, questionada e reformulada, aparenta nunca ter sido pacificada. Segue-se, ainda hoje, produzindo novas versões de antigas inquietações, apenas reconfiguradas pelas condições de nosso tempo? É possível, então, considerar que o atual modelo de formação carrega consigo muitos dos dilemas que, longe de terem sido superados, continuam a operar como forças silenciosas na constituição do campo?

As DCN da Educação Física aprovadas em 2018, que trouxe no rastro uma demorada elaboração, não agradaram a comunidade acadêmico/científica da área. Engrossam a fila das suas antecessoras, que também receberam críticas contundentes. Como antes, também agora ocorreram alterações substanciais durante o processo e, desta vez, o sistema CONFEF/CREFs foi quem virou o jogo, ao extirpar a Minuta apresentada em 2015 que, no campo dos embates, direta ou indiretamente teve apoio de todos os que defenderam a dupla formação, o que já satisfazia a questão central da demanda do conselho profissional: manter o bacharelado (Ventura; Anes 2020, p. 14).

Em outro ponto, Ventura e Anes (2020) destacam que, apesar de assegurar a permanência do bacharelado, a Resolução 06/2018 tornou-se alvo de fortes críticas

por parte de formadores e pesquisadores da área, que identificaram no novo texto retrocessos em relação a propostas anteriores. Dessa forma, a diretriz agradou a um segmento específico na mesma medida em que aprofundou tensões históricas acerca da formação inicial em Educação Física.

Deve-se registrar ainda que há críticas contundentes sobre o método de exposição do texto, incluída aí a própria escrita, que leva a ambiguidades, equívocos e dúvidas, as quais certamente provocarão muita confusão e muitos embates na revisão dos PPC dos cursos de graduação em Educação Física, pelo país afora (Ventura; Anes, 2020, p. 9).

A Resolução gerou descontentamento, em primeiro lugar, entre os que defendiam a formação ampliada, pois, de um lado, retirou a possibilidade de que essa ampliação ocorresse a partir da licenciatura e, de outro, negou ao licenciado o acesso a conteúdos que poderiam ser abordados na escola. Ademais, ainda que tenha ampliado o acesso de bacharéis aos âmbitos escolares, não estabeleceu um caminho para que o licenciado pudesse posteriormente se tornar bacharel, embora tenha mantido o movimento inverso, previsto na Resolução CNE/CP nº 2/2015. Do mesmo modo, não satisfez aqueles que defendiam a dupla formação como via para garantir a qualidade da licenciatura, uma vez que a definição da carga horária como referência e a possibilidade de oferta de uma formação integrada implicam na efetividade do que é proposto pela Resolução 06/2018 (Ventura; Anes, 2020).

Nesse sentido, docentes participantes demonstraram ideias semelhantes ao defender que a manutenção da formação com dois graus acadêmicos distintos é fundamental para o aprofundamento das discussões acerca da formação de professores. A existência de um percurso específico voltado à licenciatura garantiria a aproximação com questões relacionadas à escola, à docência e aos processos educativos, elementos que, segundo suas manifestações, tendem a se diluir em um curso único/generalista.

*Eu vi um grupo que tinha avançado no debate no sentido de que a divisão tinha fortalecido a licenciatura no sentido de que tu podias dedicar um curso mais especificamente a escola e focar lá. [...] Talvez seja mais fácil eu formar um professor focado na escola, com uma qualidade, em quatro anos, do que eu formar um bacharel que de conta de esporte, treinamento esportivo, saúde, lutas, atividades aquáticas, esportes na natureza, etc (Docente - NDE Licenciatura 1, 2024).*

*E temos um curso de formação de professores, a licenciatura, também com possibilidade de se reforçar, de se fortalecer, de fazer dele um espaço importante de luta, de valorização do professor de Educação Física do espaço escolar [...] Mas, entre os aspectos positivos, que pra mim pesam mais, o fato de que esta diferenciação, esse distanciamento entre os percursos formativos poderá ou poderia representar uma qualificação da formação do professor da educação básica, do professor de Educação Física do espaço escolar. A minha preocupação era essa, na formação dos professores (Docente - NDE Bacharelado 2, 2024).*

A defesa da licenciatura parece emergir como uma tentativa de preservar a especificidade da formação docente, resistindo a projetos formativos que, ao se ampliarem, terminariam por fragilizar a centralidade da escola e das práticas pedagógicas no interior dos cursos. Em contrapartida, Ventura e Anes (2020) apontam que argumentos como o do fortalecimento de uma identidade própria para a licenciatura constituem, ao mesmo tempo, uma sinalização positiva às determinações do mercado — que busca constantemente delinear um sujeito para atuar na escola e outro para atuar fora dela.

Entendemos que por detrás da defesa de uma identidade própria para a licenciatura há questões a serem explicadas e, por conta disso, retrucamos os interlocutores desta proposta: identidade própria para a licenciatura depois de todo esse acúmulo produzido e apropriado historicamente pela área, tendo esta modalidade de formação no centro e, durante muito tempo, única? Seria a licenciatura a não ter uma identidade? A formação por IES civis na área tem início lá em 1939, o bacharelado entra em 1987, mas não ganha lastro até a metade da primeira década deste século e a licenciatura que precisaria de identidade? (Ventura; Anes, 2020, p. 7).

Fazendo reverberar os tensionamentos apontados por Ventura e Anes (2020), Figueiredo e Alves (2020) defendem que as diretrizes da Resolução 6/18 deveriam exigir um trabalho prévio de esclarecimento acerca da realidade dos âmbitos de atuação de licenciados e bacharéis. No que se refere à licenciatura, consideram de fundamental importância que o ingresso ocorra de forma consciente, tendo clareza de que se trata de um curso voltado à formação de professores. Questionam, ainda, se o modelo formativo atual conseguirá assegurar os conhecimentos indispensáveis à atuação na educação básica, uma vez que se dedica à licenciatura apenas em quatro dos oito semestres letivos, no caso de escolha por esse grau acadêmico.

Como garantir os pressupostos básicos e os conhecimentos necessários à atuação docente nessa metade de curso? Se considerarmos os estudos do campo da formação docente, bem como o que dizem as Diretrizes, o curso de formação de professores deverá garantir, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência, conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento, fundamentos e metodologias, conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, direitos humanos, diversidade étnicorracial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens (Figueiredo; Alves, 2020, p. 44).

Junto ao problemático arranjo curricular, evidencia-se a difícil tarefa de concentrar a formação em licenciatura somente em metade do curso, o que representa cerca de 1.600 (mil e seiscentas) horas, em contraste com os parâmetros estabelecidos para os demais cursos de formação de professores — que contam com o dobro da carga horária, distribuída ao longo de quatro anos. Diferentemente da licenciatura em Educação Física, a formação desses cursos inclui práticas pedagógicas desde o ingresso, estágios supervisionados e espaços de aprofundamento em áreas específicas. Nesses termos, Figueiredo e Alves (2020) afirmam que se torna cada vez mais irrealizável o desenvolvimento de uma formação docente sólida e compatível com as exigências legais e formativas do campo.

Ao explorarem outra faceta da formação proposta pela Resolução 06/2018 — a escolha por um dos dois graus acadêmicos ao final do quarto semestre letivo —, Ventura e Anes (2020) apontam que a mídia desempenha papel substancial naquilo que denominam “fetichização do bacharelado”, o que acaba por estimular, em certa medida, acadêmicos a tomarem decisões que ecoam as lógicas neoliberais.

O momento coloca o bacharelado como uma opção preferencial, fetichizada, já que a escola está desenhada pelo cenário da barbárie e, na contrapartida, em especial as academias de ginástica, transpiram serem espaços imunes aos problemas sociais. Isso, somado à falta de políticas públicas para o campo da educação, cujo discurso falece logo após o período eleitoral, a falta de concurso, substituído pela contratação de professores temporários induzirá uma demanda maior pela escolha do bacharelado, o que tornará impraticável manter a licenciatura (Ventura; Anes, 2020, p. 10).

Contudo, esse não nos parece ser um cenário recente, tampouco exclusivo ao campo da Educação Física. Almeida, Tartuce e Nunes (2014) realizaram uma investigação com estudantes do ensino médio de oito cidades brasileiras, evidenciando, há mais de uma década, o pouco interesse pela carreira docente. Na

ocasião, 83% dos participantes declararam não desejar seguir a profissão de professor, enquanto 32% afirmaram ter considerado a docência, mas desistiram posteriormente. As razões apontadas para essa rejeição variaram desde a baixa remuneração e as precárias condições de trabalho, passando por dificuldades relacionadas ao comportamento dos alunos, até a percepção de desvalorização social da profissão.

*Tem uma questão social mais ampla que é a desvalorização da carreira de professor, que não é da Educação Física, é no geral. Tu tinhas um certo status em ser professor até um determinado momento histórico no Brasil e isso começa a despencar. Hoje, ser professor não tem status nenhum, não tem glamour (Docente NDE - Licenciatura 1, 2024).*

*E essa glamourização do bacharelado, a ponto do nosso ABI oitenta e tantos por cento quererem bacharel? De cem a gente não tem vinte para a licenciatura. Depois os caras se formam tão ganhando oito, dez reais a hora. Mas o licenciado tá lá, com plano de saúde, com aposentadoria, ganhando o mínimo cinco, seis mil. Tá muito melhor do que eles. Eu acho que tem muita influência de mercado, muita influência de imagem, dessa conectividade que a gente tem (Docente NDE - Bacharelado 1, 2024).*

Frente ao cenário de esvaziamento do interesse pelas licenciaturas, iniciativas recentes, como o Programa Pé-de-Meia Licenciaturas, surgem como estratégias para tentar reverter esse quadro. Instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em janeiro de 2025, o programa prevê o pagamento de uma bolsa mensal a estudantes ingressantes em cursos de licenciatura que tenham obtido média igual ou superior a 650 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com a finalidade de reduzir a evasão e atrair candidatos com alto desempenho acadêmico para a formação docente, o Pé-de-Meia Licenciaturas busca reposicionar a docência como uma escolha profissional desejável, em meio a um contexto marcado pela precarização e pela histórica desvalorização do magistério.

*E eu trabalho nas duas e discuto várias questões com eles, principalmente com os licenciados. Mas as vezes eles vão lá, e eu sou supervisor de estágio aqui em uma escola, e não tem quadra. O cara dá aula no pátio, então se alguém tá com alguma turma livre tá cruzando no meio do pátio dele. Não tem nem goleira. Então, isso aí também desestimula. Tu vens aqui dá uma aula e faz aula com um monte de bola de vôlei, na disciplina de vôlei. Faz um trabalhinho em dupla, dá tua aula. Tu chegas lá tu tens uma bola ruim as veze. Então, isso desestimula. Mas tem gente que gosta, eu não quero perder a esperança (Docente NDE - Bacharelado 1, 2024).*

*Isso parte de uma ideia, ainda que reconhecendo a dificuldade da carreira de professor, da precarização da escola como um todo, como um fator pesando bastante para a queda do prestígio da nossa profissão. Eu sempre identifiquei, que parte dessa desvalorização do professor de Educação Física na escola também tinha a ver com a nossa formação (Docente NDE - Bacharelado 2, 2024).*

Em vista disso, para o campo da Educação Física, quais efeitos são produzidos quando, ainda na metade do curso, os acadêmicos são levados a escolher onde desejam atuar? Ainda que essa decisão tenha sido postergada em relação ao modelo formativo anterior — no qual ocorria já no ingresso —, que tipo de vivência formativa está sendo oferecida antes dessa escolha? Em que medida os percursos anteriores ao momento da definição por licenciatura ou bacharelado condicionam ou restringem a visão dos acadêmicos acerca dos diferentes âmbitos de atuação? Até que ponto há autonomia em uma decisão atravessada por dispositivos que operam silenciosamente, como o próprio binarismo entre o escolar e o não escolar, orientando expectativas, desejos e estratégias curriculares?

Ao enrijecer caminhos possíveis a partir de uma escolha que, embora adiada, permanece orientada por uma lógica de segmentação e especialização, não estaria a formação inicial em Educação Física correndo o risco de cristalizar precocemente identidades profissionais baseadas em dicotomias, em vez de fomentar deslocamentos, intersecções e tensionamentos acerca das possibilidades de atuação profissional?

Independentemente de se conceber a intensificação do interesse pelo bacharelado enquanto um movimento impulsionado pela “glamourização”, apontada

por um dos docentes, e/ou pela “fetichização”, discutida por Ventura e Anes (2020), torna-se explícita a perda de prestígio da docência na educação básica — frequentemente associada a condições precarizadas, à baixa valorização social e ao sucateamento das instituições públicas. Em contrapartida, ao se considerarem suas condições efetivas de trabalho — estabilidade, remuneração regular, férias e licenças asseguradas —, configura-se um quadro contrastante em relação a uma parcela dos âmbitos não escolares, marcados pela informalidade, instabilidade e ausência de direitos mínimos. A atuação escolar está, de fato, atravessando uma crise tão profunda ou tendo sua imagem fabricada por um jogo de interesses que, constantemente, desmobiliza ingressantes e reforça a crença de que fora da escola há um campo mais valoroso e promissor?

Em uma investigação que buscou compreender o modo como a área da Educação Física tem se organizado no mercado de trabalho, Fonseca e Souza Neto (2020) demonstraram que os profissionais atuantes no treinamento esportivo e no setor *fitness* compõem o grupo com a menor média salarial da categoria. Esse dado reforçou a hipótese dos autores de que um número significativo de profissionais acaba migrando para a atuação na educação básica em busca de maior estabilidade e segurança financeira. O fato de os âmbitos escolares apresentarem uma faixa salarial mais estável — aspecto que pode estar relacionado à regulação promovida pelas políticas públicas — constitui, segundo os autores, a principal justificativa para tal migração.

Diante dessa conjuntura, apostar na retomada de uma formação unificada/generalista reaparece como possibilidade em resposta às fissuras que atravessam o modelo formativo atual. Ainda assim, cabe indagar: a unificação seria suficiente para desestabilizar os efeitos da desvalorização da licenciatura e da glamourização/fetichização do bacharelado? Ao promover a reconciliação do que atualmente são dois graus acadêmicos distintos, estar-se-ia confrontando as tensões que se acumulam na formação inicial ou apenas promovendo um movimento de reacomodação curricular que, ao tentar apagar os traços da cisão, acabaria por silenciar os conflitos que dela se constituíram?

Castellani Filho (2016) entende que reinstaurar uma licenciatura ampliada, com atuação irrestrita, não seria capaz de transformar a realidade concreta da área, visto que academias, clubes esportivos, recreativos ou voltados ao alto rendimento

continuarão a existir e a demandar profissionais aptos a atender com eficiência às expectativas de seus públicos. Há, segundo o autor, teses equivocadas nesse sentido, como:

A obsessiva defesa da Licenciatura Ampliada vista como acesso irrestrito ao trabalho, independentemente de sua configuração, desconsiderando o fato dela ter prevalecido de 1939 a 2004 (junto com o bacharelado “acadêmico” de 1987 a 2004) longe de ter ficado próxima tanto do conceito de Formação Ampliada quanto daquele propiciador da qualificação necessária para a intervenção em todo o universo do mundo do trabalho (Castellani Filho, 2016, p. 5).

Entre os docentes participantes, a ideia de retomar uma formação unificada/generalista emergiu enquanto possibilidade diante das limitações percebidas no modelo atual. Primeiro, como uma tentativa de resgatar a formação generalista mais tradicional, capaz de proporcionar base comum suficientemente ampla à atuação escolar e não escolar. Depois, surgiu na forma de proposta de arranjo alinhado ao curso de Medicina, onde se teria uma formação ampla de quatro anos, comum a todos os ingressantes, seguida de um processo de especialização mais bem direcionado após a conclusão do curso, conforme o interesse de atuação.

*Eu fico pensando um pouco na medicina. Se a gente pensasse uma analogia com a medicina, o cara faz cinco anos praticamente de curso geral, depois ele vai fazer mais um ano, dois, pra se especializar em algo. E se a gente fizesse uma Educação Física de quatro anos geral, o ABI com quatro anos, e mais um ano de especialização? Aí o cara se especializa em: professor de Educação Física com especialização em academia, ou especialização em esporte, ou especialização em escola. Seria uma coisa, talvez, do ponto de vista, de fantasia na minha cabeça, seria o ideal. Porque tu tens conteúdo para três, quatro anos gerais que são importantes para qualquer profissional que vai atuar na Educação Física, qualquer área. E aí tu poderias te aprofundar num campo. Mas, fazer um curso de quatro anos de graduação para nossa área é difícil, imagina fazer um curso de seis anos (Docente NDE - Licenciatura 1, 2024).*

*Então, o que demarca muito são as disposições legais que nos levam pra: bom, vamos garantir isso, o licenciado tem que ter essa forma. A gente podia buscar outra possibilidade. Uma licenciatura ampliada, alguma coisa assim. De repente o CONFEF, que pode reconhecer isso ou não, consegue captar essa ideia. Porque os caras são irredutíveis, não posso dizer que o cara é bacharel se ele não é (Docente NDE – Bacharelado 1, 2024).*

Aproximando-se ora da defesa de uma base comum, ora de contornos mais dinâmicos, os fragmentos parecem desvelar, sobretudo, disputas de sentido em torno da própria ideia de unificação por parte dos docentes participantes. Estratégia de fortalecimento da área ou risco de apagamento das diferenças? Afinal, que unidade é essa que se pretende produzir — e quais seriam suas implicações?

Um “bacharelado transvestido de licenciatura” (Castellani Filho, 2016). Essa seria, para o autor, uma das mais prejudiciais implicações da retomada de um modelo único de formação, que, mesmo centrado na licenciatura, se estenderia para além dos âmbitos escolares a ponto de disfarçar o bacharelado sob a aparência de formação docente. Longe de fortalecer a formação de professores atuantes na educação básica, tal movimento poderia, ainda mais, contribuir para sua desqualificação, uma vez que implicaria no esvaziamento das especificidades pedagógicas em nome de uma suposta versatilidade (Castellani Filho, 2016).

*Para mim a Educação Física é uma só, eu sou do tempo das antigas, para mim é uma só. E a gente tem condições, se a gente quisesse, e deixasse essa briga de lado, de ter a profissão do jeito que a gente quisesse. Fazer as nossas próprias diretrizes. Eu acho que a gente seria mais integrado. Iria ter menos briga dentro da categoria, menos discussão e um melhor entendimento para a sociedade. É essa minha defesa desde o início. Porque tu juntas toda essa carga horária que tem e parece que nunca tá pronto (Docente NDE - Bacharelado 1, 2024).*

Aparentar nunca estar pronto. Tal condição pode ser compreendida como um desdobramento do desenfreado dinamismo do mercado e de suas exigências específicas para a atuação em Educação Física. A vontade por uma formação pronta/completa/integral/absoluta, expressa por docentes participantes, confronta-se

com a realidade da insuficiência e da incompletude. O que está em jogo? O arranjo curricular enquanto estrutura capaz de garantir uma formação coesa e consistente em seus elementos teóricos e práticos ou sua capacidade de acompanhar as transformações e demandas de uma área marcada pela desmedida variabilidade?

*Como que o curso vai dar conta das coisas? A gente acaba não dando conta. Se a gente pensar a universidade privada, ela tem uma flexibilidade maior, uma agilidade maior para atender, por exemplo, demandas momentâneas, as coisas do momento. Então, agora o fitness tá em alta, vamos botar um professor que atue com academia para dar aula de ginástica em academia, uma cadeira, uma disciplina. [...] A não ser que o aluno opte por ir aprofundando ao longo do curso, mas o curso em si vai ser generalista. Ou ele faz algumas coisas que alguns cursos fazem: aqui a ênfase é tal* (Docente NDE - Licenciatura 1, 2024).

*Estar atento a isso, estar atento a dinâmica do mercado no sentido dos espaços de atuação profissional é uma necessidade, é um compromisso nosso. Só que uma universidade pública, as condições para ela responder isso são um pouco mais difíceis do que seria na privada [...] que tu podes contratar professor horista, que pode demitir, que pode contratar com maior facilidade. Porque a gente não muda um corpo docente de uma hora para outra, a gente não consegue dar essa outra cara, não consegue responder tão rapidamente* (Docente NDE - Bacharelado 2, 2024).

Como dar conta de acompanhar a fluidez com que o mercado reorganiza demandas e inaugura novas possibilidades de atuação profissional em Educação Física? No contexto das universidades públicas, amplamente atravessadas por restrições orçamentárias, infraestrutura limitada e dificuldades de atualização curricular, o período previsto para a conclusão de um curso pode ser marcado por burocracias rígidas, concursos públicos espaçados e estruturas internas pouco responsivas às transformações dos possíveis âmbitos de atuação.

Em instituições privadas, onde a racionalidade empresarial se impõe com maior naturalidade, a contratação de docentes e a abertura de disciplinas parecem responder de forma mais imediata às exigências do mercado, operando com agilidade na incorporação de conteúdos, métodos e tendências. Tamanha assimetria entre público e privado, instiga-se a pensar: os cursos de Educação Física de IES

privadas estariam sendo sistematizados a partir da performance da empregabilidade e do atendimento imediato de demandas? Em que medida isso constitui-se um problema?

Broch *et al.* (2020) observaram mudanças significativas na distribuição de matrículas de cursos de Educação Física em IES públicas e privadas ao longo de quinze anos. Em 1991, o setor público concentrava 46% das matrículas, enquanto o privado detinha 54%. No decorrer dos anos, a criação do curso de bacharelado alterou consideravelmente essa proporção: em 2005, apenas 20% das matrículas estavam em instituições públicas, frente a 80% em privadas. Dez anos depois, em 2015, a disparidade persistia, com o setor público respondendo por 21% e o privado por 79% do total.

Segundo os autores, há nesse movimento uma transferência significativa das responsabilidades do ensino superior para o setor privado — como resposta imediata às demandas sociais por qualificação da formação inicial. As instituições passam, assim, a operar sob princípios empresariais, priorizando metas e resultados na medida em que são compreendidas enquanto prestadoras de serviços, assumindo características de uma organização empresarial e comprometendo sua responsabilidade social e compromisso com a formação humana (Broch *et al.*, 2020).

Com isso, intensifica-se a tendência à mercantilização do ensino superior, alternando entre diferentes formas de privatização e manifestando-se por meio de três arranjos institucionais principais: oferta pública com financiamento privado, oferta privada com financiamento público e oferta privada com financiamento igualmente privado (Figueiredo; Alves, 2020).

[...] assentou-se a impressionante expansão das IES privadas com fins lucrativos, ofertando vagas privadas com financiamento público em diferentes cursos de graduação. Assistimos a um período de “bonança”: criação de cursos em descompasso com as necessidades da região, inclusive de Educação Física; oferta de vagas anuais em excesso; salas de aula lotadas; alta empregabilidade para docentes e, ao mesmo tempo, baixos salários; formação profissional aligeirada; criação de inúmeros cursos na modalidade a distância, dentre outros (Figueiredo; Alves, 2020, p. 35).

Na medida em que a capacidade de resposta ao mercado passa a funcionar como critério de avaliação da formação inicial, instala-se um jogo de forças em que as universidades públicas são deslocadas de sua posição tradicional de referência, sendo interpeladas por uma lógica que as desafia em seus próprios fundamentos.

Configura-se, assim, um impasse no qual “por um lado, o ensino superior tem por encargo a tarefa de distribuir conhecimento, por outro lado, está aprisionado na busca por maximizar sua produção” (Broch *et al.*, 2020, p. 6).

*Vejo a área da saúde como uma área emergente. E nós aqui do curso buscamos qualificar o currículo não só com disciplinas, mas com espaços de formação complementar, projetos de extensão dessas áreas. São demandas que, diria sem nenhum problema, sem medo de errar, que há dez anos atrás não era uma demanda que estava na mesa, não era um espaço de atuação, pelo menos na realidade de Pelotas. Lá em dois mil e doze, dois mil e treze, como coordenador de curso, uma das mudanças que o NDE da época indicou era que nosso curso tivesse uma disciplina obrigatória de musculação, por exemplo. Essa era a demanda da época. Ela era totalmente vinculada com os espaços de atuação, com as academias de ginástica, com instrutores de musculação. Então, hoje nós temos outras demandas (Docente NDE - Bacharelado 2, 2024).*

Em consonância com o posicionamento do docente, Figueiredo e Alves (2020) argumentam que a própria Resolução 06/2018 evidencia o predomínio das demandas do mercado sobre a formação inicial. Segundo as autoras, as DCNs refletem mais fortemente a influência de forças políticas vinculadas ao mercado do que a escuta daqueles que se opunham à cisão entre licenciatura e bacharelado, revelando a força de um mercado que tem conseguido intervir diretamente na configuração dos âmbitos de atuação, moldando diretrizes conforme seus interesses. O que se observa, portanto, é cada vez menos uma construção coletiva e cada vez mais a naturalização de um projeto de regulação estratégica.

O que se buscou delinear, neste primeiro quadro analítico, foi uma composição de disputas que tensionam a formação e a atuação em Educação Física a ponto de produzirem verdades. O entendimento social acerca da relação professor/profissional mostra-se ainda desajustado, carregando marcas de uma fragmentação que naturaliza a dualidade dos percursos formativos, colocando em questão o reingresso para a obtenção de ambas as titulações: escolha individual ou sintoma de uma formação historicamente marcada pela instabilidade?

A Resolução 06/2018, longe de pacificar o cenário, parece solidificar os descompassos: descontenta, desorganiza e reafirma uma condução normativa que se mostra mais atenta às demandas de mercado do que aos esforços empreendidos no interior do campo para a qualificação e fortalecimento da formação. No jogo de preferências que se instala, assiste-se à desvalorização crescente da licenciatura e ao enaltecimento do bacharelado, instaurando uma hierarquia silenciosa que opera tanto na produção de desejos quanto na definição das trajetórias possíveis de formação. As IES, por sua vez, mobilizam-se de modo desigual frente às pressões mercadológicas — as privadas, mais ágeis em aderir a essas demandas; as públicas, mais enrijecidas por resistências e contradições internas.

Resta, assim, ecoar a seguinte questão: quais são os desdobramentos dessa configuração sobre a formação inicial e a atuação profissional em Educação Física? É nesse terreno instável, quase movediço, que o próximo quadro buscará se deslocar — não em busca de respostas, mas na companhia de inquietações, em uma relação ainda mais íntima com a naturalização da expressão não escolar enquanto nomeadora de âmbitos de atuação.

### 3.2 Quadro B – Resquícios de um território colonizado: a quem pertence a Educação Física?

*Boa parte do referencial da Educação Física escolar está no não escolar. Quase como se o não escolar fosse mais forte do que o escolar. E que vai determinando aquilo que se desenvolve dentro da escola. E aí tem um elemento paradoxal nesse sentido: o escolar vai se afirmado por aquilo que não tá na escola, aquilo que não é escolar. Esse jogo me parece bem difícil de lidar*  
 (Docente NDE – Licenciatura 2).

Ao abrir o segundo quadro analítico a partir do posicionamento de um dos docentes participantes, emergem inversões inquietantes e paradoxais: a legitimidade da Educação Física enquanto campo do conhecimento estaria fora da escola? Seria o não escolar o legítimo depositário de saberes, práticas e sentidos que, posteriormente, adentrariam os muros da escola?

Diante desse movimento, o percurso de análise se orienta pelo tensionamento dessas questões, impulsionado por diferentes produtos do Varal de Problemas, entre

os quais destacam-se: (1) a fragilidade epistemológica da Educação Física; (2) o esporte enquanto prática hegemônica; (3) o deslocamento da ideia de intervenção pedagógica para a de prestação de serviço; (4) o interesse pela atuação não escolar anterior à divisão do curso e à regulamentação da profissão; e (5) o fortalecimento do mercado *fitness*.

Nos primeiros movimentos de análise acerca da fragilidade epistemológica da Educação Física, a atenção não se concentrou propriamente na debilidade em si, mas nos processos que a constituem e nos efeitos que dela decorrem. Nesse sentido, a leitura de Garcia e Bungenstab (2023) instigou a revisitá-la, ainda que brevemente, certos tensionamentos históricos que compõem esse cenário, auxiliando a ilustrar a instabilidade com a qual o campo ainda convive.

De acordo com os autores, foi no período entre as décadas de 1960 e 1980 que a Educação Física brasileira passou a unir esforços no sentido de se constituir como campo científico nos moldes tradicionais da época. Influenciada e mobilizada pela ascensão do fenômeno esportivo no país, a área voltou seu foco para a busca de bases científicas que possibilitassem a otimização do rendimento esportivo. Com o processo de redemocratização, diferentes campos ligados à educação iniciaram processos de autoavaliação fundamentados em teorias críticas, em contraposição ao modelo educacional vigente durante o período ditatorial. Assim, ainda que de forma tardia em relação a outros campos, a Educação Física revisitou suas bases, reconhecendo a necessidade de entrar em crise para superar práticas ultrapassadas (Garcia; Bungenstab, 2023).

Desse contexto pode-se sintetizar alguns elementos medulares que fizeram parte do processo de desenvolvimento do debate epistemológico da Educação Física brasileira. Primeiramente, havia genuínas preocupações naquele período, tais como: a) como o campo da Educação Física se justificaria no universo acadêmico-científico? b) de que forma se daria o processo de produção científica da área? e, principalmente, c) qual era a especificidade da Educação Física? (Garcia; Bungenstab, 2023, p. 3).

Contestações relacionadas à identidade, especificidade, relevância social e legitimidade da Educação Física emergiam à medida que críticas eram direcionadas às práticas tradicionais de ensino. Entre os principais alvos destacavam-se: a centralidade do ensino na técnica, a reprodução acrítica do modelo esportivo nas aulas, a predominância de conteúdos ligados exclusivamente ao esporte, a valorização do alto rendimento em detrimento da participação, a exclusão sistemática

de estudantes com menor habilidade e o foco excessivo na aptidão física. Em termos gerais, tratava-se de críticas a uma prática pedagógica marcada pela transmissão de saberes de forma reprodutiva.

[...] a Educação Física entrou em dois cenários de crise: no primeiro cenário (década de 1980), em que o debate epistemológico se engendrava no campo da Educação Física brasileira, o caráter da crise girava especialmente em torno de um esforço político-ideológico para construir uma nova identidade que assegurasse a sua legitimidade, a sua função e o seu papel no bojo da sociedade brasileira. Enquanto no segundo cenário (década de 1990), a crise se desdobrou para a esfera epistemológica. No cenário da década de 1990, o debate epistemológico da Educação Física brasileira se intensificou. Os intelectuais do campo direcionaram seus esforços para tratar questões de ordem epistêmicas, dado que, além de uma crise de identidade, a Educação Física brasileira enfrentava a indefinição epistemológica (Lima, 2000 *apud* Garcia; Bungenstab, 2023, p. 3).

Quais seriam os meios possíveis para alcançar a robustez epistemológica em um campo marcado por crises, dualidades e fragmentações? Como articular as principais problemáticas que o atravessam de modo a facilitar a construção de consensos minimamente compartilhados? Considerando que o panorama atual da formação inicial evidencia a incessante produção de subjetividades profissionais sem um lastro epistemológico estável — interpeladas por políticas ora unificadoras, ora segregadoras —, não se está diante de um terceiro cenário de crise?

A própria oscilação entre modelos formativos, ao permitir que a identidade epistemológica da Educação Física esteja em constante negociação, não apenas coloca em risco nomenclaturas e definições institucionais, mas também agrava, de forma ainda mais preocupante, a corrosão de um núcleo epistemológico capaz de assegurar sua nitidez conceitual. Até que ponto a diversidade de práticas, discursos e intervenções abarcadas sob o nome de Educação Física contribui, de fato, para seu fortalecimento enquanto campo do conhecimento?

Na direção desse tensionamento, Vargas e Moreira (2012) sinalizam para a expressiva quantidade de sujeitos vinculados à Educação Física que buscam respaldo e reconhecimento em outras ciências. Tal tendência estaria relacionada à percepção de que o campo, por si só, não seria suficientemente capaz de oferecer prestígio e fundamentação, de modo que:

[...] surgem muitos especialistas em Fisiologia, Psicologia do Esporte, Sociologia do Esporte etc., mas poucos em Educação Física. Acrecenta-se que a prática pedagógica de EF não parece ser preocupação das subáreas mencionadas (Vargas; Moreira, 2012, p. 6).

Ao retomarem a histórica questão sobre a Educação Física ser ou não uma ciência, Vargas e Moreira (2012) propõem uma nova formulação, deslocando o foco para aquilo que torna tal inquietação tão perdurable. Para os autores, compreender sua persistência requer, sobretudo, a assimilação do “status que a ciência possui na contemporaneidade, pois toda e qualquer disciplina, de qualquer área, precisa e procura assumir um status científico” (Vargas; Moreira, 2012, p. 6).

Insistimos: os professores de EF, de um modo geral, precisam aceitar que a área não pode corresponder ao tão almejado status científico. Esse reconhecimento pode facilitar o florescer do conhecimento produzido nas (e entre) diversas subáreas da EF, fortalecendo a identidade de um campo epistemológico que ainda se mostra frágil na contemporaneidade (Vargas; Moreira, 2012, p. 17).

Por outro ângulo, Bracht (2000) considera necessário, antes mesmo de discutir se a Educação Física é ou não uma ciência, questionar o que, afinal, se entende por ciência. À época de sua publicação, embora já se reconhecesse o ofício dos cientistas, não havia consenso sobre os contornos ou características que definiriam, de forma inequívoca, o que seria a ciência. Diante disso, o mais pertinente seria tensionar as possibilidades e os limites da razão científica, buscando estabelecer bases para uma correspondência desejável entre Educação Física e ciência, adotando dois pressupostos como ponto de partida:

a) de que a Educação Física não é uma ciência, que sua característica central é a de ser uma prática de intervenção social imediata, que obviamente não pode prescindir do conhecimento científico para efetivar tal intervenção; b) que não é possível satisfazer critérios epistemológicos que permitam identificar uma ciência (seja da Educação Física, do Movimento Humano ou da Motricidade Humana) (Bracht, 2000, p. 55).

Ao problematizar se toda e qualquer investigação sobre a motricidade humana deveria, necessariamente, estar vinculada ao campo da Educação Física, das Ciências do Esporte ou da Ciência do Movimento Humano, Bracht (2000) argumenta que não é preciso manter, a qualquer custo, uma unidade conceitual ou institucional. Entretanto, ainda que não se oponha ao surgimento de novos campos do conhecimento relacionados à Educação Física, o autor já alertava para que não fossem confundidos com ela e, ao mesmo tempo, defendia a importância de buscar estabelecer vínculos possíveis entre eles.

A recusa à necessidade de unidade conceitual entre campos configura, por sua vez, outra problemática relação: à medida que a Educação Física procura

afirmar-se enquanto campo autônomo de conhecimento, mantém-se subordinada a modelos científicos externos que pouco dialogam com suas especificidades. Nesse sentido, cabe questionar se a busca por legitimidade não estaria apoiada em paradigmas que, por vezes, desconsideram a complexidade da cultura corporal e do movimento humano?

Não se trata de advogar uma ‘reserva de mercado’, no sentido corporativo. Trata-se de levantar e analisar as diferentes facetas da problemática, para que uma área emergente em termos de pesquisa não se veja tolhida pela colonização por áreas já consolidadas como a fisiologia, a física, a sociologia, a psicologia, que possuem maior poder político, principalmente numa situação de carência crônica de recursos. É claro que, ao contrário da Medicina, a EF ainda tem o agravante de ter que justificar sua importância social. Daí que ela passa a ser confundida com o esporte, que é um fenômeno que lhe empresta prestígio (Bracht, 2000, p. 60).

Mesmo que influenciada por um pensamento científico de cunho objetivo, a Educação Física não parece ter conseguido responder de forma satisfatória às exigências impostas por essa racionalidade. Por conseguinte, tem se consolidado cada vez mais enquanto um espaço de aplicação de saberes produzidos em outros campos, e cada vez menos como um campo de produção e legitimação de conhecimentos próprios.

[...] como, na formação docente, lidar com a inevitável aplicação de conhecimentos de diferentes campos na EF, para valorizá-la e abrir perspectivas para renovadas formas de acesso ao conhecimento e de prática pedagógica? (Vargas; Moreira, 2012, p. 11).

As questões levantadas por Bracht (2000) e Vargas e Moreira (2012) permitem apontar outro traço da indefinição em torno da identidade epistemológica da Educação Física: a marginalização dos conhecimentos de caráter pedagógico, o que contribui, em certa medida, para o desprestígio da formação voltada à docência. Nesse contexto, saberes associados ao esporte, por exemplo, ao adquirirem centralidade, passam a ocupar uma posição hegemônica que acentua a negligência de dimensões mais subjetivas do movimento humano.

*Se a gente for pensar, de maneira geral, o esporte colonizou a Educação Física a tal ponto, que a formação é para o esporte e não para uma prática cotidiana de atividades. É como se o esporte tivesse, em certa medida, ocupado o espaço no imaginário social, daquilo que poderia representar a ideia de uma Educação Física. E os outros temas, como a ginástica, a dança, enfim, eles acabam se transformando quase que em penduricalhos (Docente NDE - Licenciatura 2, 2024).*

Se o esporte colonizou a Educação Física, como afirma um dos docentes participantes, o que tal constatação revela sobre os caminhos trilhados por este campo do conhecimento? De que modo tensionar essa relação sem que isso implique negar o esporte enquanto conteúdo da Educação Física escolar? Como reposicioná-lo em um contexto mais amplo, que reconheça sua importância, mas que igualmente valorize práticas e saberes historicamente marginalizados? Até que ponto a hegemonia esportiva atende aos interesses da escola e da própria Educação Física — e até que ponto os sufoca?

Rodrigues (2023) destaca, nesse sentido, o predomínio do esporte ao apontar que as percepções acerca da escolha pelo curso de Educação Física — tanto na licenciatura quanto no bacharelado — tendem a convergir em função das experiências escolares centradas na prática esportiva, representando o principal fator de motivação para o ingresso na graduação e evidenciando um vínculo significativo entre as práticas corporais vivenciadas na escola e a decisão por seguir academicamente na área. Tal associação é ilustrada pela autora por meio de entrevistas com acadêmicos, nas quais estes recordam vivências escolares em que o esporte teve papel de destaque.

Embora as produções acadêmicas ensaiem, há algumas décadas, uma dissociação do rendimento esportivo, a Educação Física na escola ainda parece aprisionada por essa lógica. Qual seria, então, a margem possível para a ressignificação de sentidos quando os vínculos entre teoria e ação pedagógica permanecem (ainda) tão fragilizados? No intuito de extrapolar a problematização, tensionando os próprios tensionamentos, cabe indagar: o que a Educação Física produz efetivamente em termos de saberes? Se esportes, danças, lutas, ginásticas e jogos — e as manifestações corporais que deles derivam — já existiam antes da institucionalização da Educação Física, qual vem sendo o papel do campo em sua

disseminação? A conceitualização dessas práticas é uma construção da Educação Física ou um movimento de apropriação e sistematização de saberes pré-existentes?

É viável afirmar, portanto, que são as práticas oriundas dos âmbitos não escolares que servem de aporte para a legitimação da Educação Física enquanto campo do conhecimento? Além disso, acadêmicos que optam pela licenciatura o fazem por identificação com a atuação escolar ou com as múltiplas práticas que ocorrem para além dela? Ao considerar a influência do esporte na escolha formativa, conforme apontado por Rodrigues (2023), cabe outra questão: um professor entusiasta do esporte escolar não seria, antes de tudo, um sujeito que escolheu a Educação Física movido por um apreço pelo esporte em sua vertente competitiva — de pouca aproximação com os códigos da escola?

Diante desses tensionamentos, torna-se pertinente problematizar não apenas as práticas que legitimam a Educação Física, mas também a própria nomeação que sustenta sua identidade institucional. O termo “Educação Física” seria apenas um rótulo tradicionalmente aceito ou estaria integrado a um movimento que condiciona as formas pelas quais o campo é estruturado e reconhecido? Caso essa designação opere como moldura que delimita o que pode ou não ser incluído em seu escopo, pensar outras possibilidades pode vir a abrir espaço para a emergência de abordagens alternativas, assim como para o reconhecimento de saberes e práticas historicamente marginalizados. Seria, essa, uma via capaz de conter os limites impostos por essa nomeação, ao colocar em xeque as consequências dos balizamentos que ela produz sobre os sujeitos pertencentes a este campo?

Inezil Penna Marinho anunciava, ainda em 1983, que o professor de Educação Física carregava consigo uma “pesada cruz”: sua própria denominação — a qual entendia ser pejorativa e profissionalmente estigmatizada. Para o autor, nomear como ‘professor de Educação Física’ aqueles que educavam a expressão corporal humana e desenvolviam a potencialidade do movimento seria tão questionável quanto tratar psicólogos como professores da alma ou da mente. Ainda, em aproximação com a área da psicologia, propunha renomear a Educação Física como “Cinesiologia”, e seu professor como “cinesiólogo”, afirmando que:

[...] a denominação, hoje mundialmente difundida, de professor de Educação Física é inadequada, para traduzir o título que deverão ostentar, ao lado dos psicólogos - que se ocupam da mente do homem - aqueles que estudam gestos, atitudes e movimentos do corpo humano, permitindo-lhe uma expressão corporal tão importante como a expressão verbal. A palavra

está para a manifestação do pensamento como o movimento o está para a do corpo. Por esta razão, achamos que Cinesiologia - o termo que faz par com a Psicologia, assim como Cinesiólogo encontra a sua correspondência com Psicólogo (Marinho, 1983, p. 13).

Outras possibilidades, como substituir professor por “cinesiodidata” e Educação Física por “Cinesiodidática”, foram também apresentadas por Marinho (1983) enquanto neologismos de raiz grega que nomeariam com maior precisão e rigor o escopo da atividade desenvolvida neste campo. Ghiraldelli Júnior (1988), sob outra ótica, propôs que o professor passasse a ser chamado de “educador do movimento”, considerando sua atuação como agente cultural ativo na relação com o movimento humano e na incorporação de valores, normas e sentidos culturais.

Ao educador do movimento caberia, sobretudo, uma tarefa vinculada aos processos de formação cultural dos sujeitos. Seu trabalho não se limitaria à instrução de gestos técnicos ou ao desenvolvimento de capacidades físicas, atuando de modo incisivo na inscrição de sentidos, valores e formas historicamente construídas de viver o corpo e o movimento. Na contramão da reducionista tarefa de conduzir uma formação que transporta para seu interior os efeitos da hegemonia cultural vigente, Ghiraldelli Júnior (1988) afirma que o educador do movimento teria a responsabilidade de “engravidar o movimento humano de cultura e, mais precisamente, de uma determinada cultura” (*ibid.*, p. 53).

Propostas como as de Marinho (1983) e Ghiraldelli Júnior (1988) exprimem uma inquietação comum: a de que o termo “Educação Física” poderia não abranger adequadamente as dimensões culturais, sociais e educativas das práticas corporais. Nesse contexto, desestabilizar a nomeação requer ampliar a reflexão acerca da identidade e dos objetivos do campo — considerando aspectos como sua emergência e legitimidade social.

No movimento de propor outras designações, como “cinesiólogo”, “cinesiodidata” ou “educador do movimento”, não estariam os autores tensionando, em certa medida, as tradicionais vinculações da Educação Física com o biológico, o técnico e o normativo? Que outras formas de pensar o movimento humano poderiam emergir se outros sentidos fossem atribuídos a este campo do conhecimento?

É justamente a partir de um movimento que põe em suspensão uma nomeação já naturalizada, que se restabelece a articulação com o problema da expressão “não escolar”, largamente utilizada para designar os âmbitos de atuação

profissional em Educação Física. Colocá-la sob tensionamento tem se constituído, neste trabalho, em um exercício de pensamento que abre brechas para o reexame das estruturas que ela sustenta e das dicotomias que silenciosamente organiza — produzindo efeitos concretos sobre a formação inicial e a atuação profissional.

No contexto desse exercício, destaca-se algo que chamou atenção ao longo da última década, no percurso investigativo (Linck, 2015; 2018) que resultou nesta tese: a produção científica voltada aos âmbitos não escolares caracteriza-se por um relativo vazio. Trata-se de um território povoado por questões de natureza prática, como a execução e o fazer técnico, e despovoado de abordagens que contestem suas implicações políticas, formativas e epistemológicas. Na Educação Física que acontece fora da escola há apenas utilidade e aplicabilidade?

A existência desse vazio não significa, entretanto, a ausência de olhares problematizadores sobre a formação inicial ou sobre os efeitos da cisão entre licenciatura e bacharelado. É expressiva a quantidade de investigações — majoritariamente de perspectiva crítica — que denunciam as injunções políticas que atravessam a configuração curricular e a regulamentação da profissão, concentrando-se especialmente nos limites impostos à atuação escolar. Em contrapartida, são pouco recorrentes os trabalhos que tematizam os âmbitos não escolares — que continuam orbitando à margem. A escassez de problematização pode ser compreendida enquanto um traço de uma naturalização tão solidificada, a ponto de fazer com que o relativo vazio sequer se apresente como problema?

Para além da lacuna bibliográfica, considera-se pertinente suspeitar que este é um indício da existência de um jogo de forças que estabiliza esse território despovoado, operando sob a aparência de obviedade. Nessa direção, um dos docentes participantes ressalta que os âmbitos de atuação não escolares possuem uma arquitetura teórica frequentemente desconsiderada, defendendo que deveriam receber um tratamento mais criterioso. Além disso, aponta que a liberalização do campo constitui uma das principais causas de seu desprestígio científico e epistemológico.

*Se por um lado a gente foi encorando, do ponto de vista epistemológico, do ponto de vista da produção científica na área, por outro lado, passamos por um movimento de ruptura. E esse movimento de ruptura vai colocando a Educação Física como um campo liberal, deslocando sua ideia de intervenção pedagógica para prestação de serviço. E isso em certa medida impacta muito na ideia de como se vai pensar a intervenção nos espaços não escolares. Tanto é, que se tu for pensar, na própria ESEF tem essa discussão. Não é unânime ali que a Educação Física é um campo de intervenção pedagógica. Há muitos colegas ali que advogam numa direção contrária, dizendo que a Educação Física é um campo que presta serviço a sociedade como qualquer outro, como se fosse um engenheiro. E a gente percebe que isso é um empobrecimento da ideia do não escolar (Docente NDE – Licenciatura 2, 2024).*

Nota-se que há, neste ponto, um reordenamento simbólico no qual o não escolar, antes concebido como complementar, passa a ocupar posição central. Essa centralidade, contudo, não decorre de um reconhecimento epistemológico ou pedagógico, mas de um movimento em que a lógica de mercado se sobrepõe, ditando o que vale como atuação legítima e prestigiada. O que era periférico torna-se, então, o eixo — porém sob termos que, longe de potencializarem, acabam por empobrecer a complexidade dos âmbitos não escolares.

De outro lado, alguns questionamentos se impõem: o que resta à escola, ao professor e ao cotidiano pedagógico senão o lugar da falta, do limite, da precariedade, da contenção? O professor teria se conformado a estar à sombra, diante do brilho supostamente autônomo daquele que, fora da escola, se performa como empreendedor e gestor de si? Na medida em que se reconhece a depreciação da docência enquanto um agente propulsor de uma virada neoliberal, pode-se inferir que, para que o não escolar se tornasse objeto de desejo, foi necessário, antes, esvaziar a escola de sentido — fazendo-a perder voz, prestígio e protagonismo. Ainda sobre perda, o vazio de produções que tensionem questões dessa ordem evidencia que se está perdendo, também, o incômodo com a perda.

É do cenário de fragilização institucional da escola que a aspiração pelos âmbitos não escolares emerge com contornos mais evidentes — uma aspiração que, vale destacar, não se inaugurou com a divisão entre licenciatura e bacharelado,

tampouco com a regulamentação da profissão. Conforme aponta um dos docentes participantes, tal intencionamento já se manifestava de forma latente no período em que o curso ainda se organizava no formato de licenciatura plena. Ainda assim, a posterior cisão contribuiu para a consolidação do não escolar como categoria distinta, enquanto a regulamentação, por sua vez, tratou de normatizar essa distinção.

*A regulamentação ela vai, acho que formalizar um tensionamento que existia na área. Já havia colegas que tinham essa intencionalidade, que entravam pensando em ser técnicos etc. Até que ponto isso já não é anterior a própria regulamentação? [...] Me parece que sempre houve um certo tensionamento entre essa questão do espaço escolar e não escolar. A gente não nomeava isso, de certa forma, porque era um curso de licenciatura. Então se partia da ideia de que todo mundo ia ser professor. Mas havia um tensionamento, porque havia colegas que tinham um certo apreço e interesse nesse campo da escola, mas tinham colegas que não gostavam, que não queriam escola e já estavam na graduação naquela época pensando em ginástica, em academia, enfim, tinham identidade com esporte (Docente NDE – Licenciatura 1, 2024).*

*Eu vi alunos do currículo da licenciatura plena bastante decididos sobre a área de atuação que não a escolar e tendo que se deparar com toda as disciplinas de estágio, escola. Aquilo era algo tão... eles não queriam estar ali sob hipótese alguma. Aquilo só ajudava a aumentar uma distância do ambiente escolar. Era horrível (Docente NDE - Bacharelado 2, 2024).*

No interior da convivência forçada entre projetos profissionais distintos, divisão e regulamentação parecem ter oficializado o que já se manifestava — intenções, práticas e rejeições que colidiam com a concepção hegemônica de formar professores de Educação Física. Nesse contexto, a expressão não escolar, para além de nomear e demarcar âmbitos de atuação, tem operado como um gesto de acomodação de interesses divergentes?

*A escola não merece esse aluno que não quer ela, e nega tão veemente como nega. Eu acho que não é bom para escolar e nem é bom para o aluno. Eu vi a separação como algo positivo nesse aspecto. Por isso nunca me incomoda tanto a questão da separação escolar e não escolar* (Docente NDE – Bacharelado 2, 2024).

A perspectiva adotada pelo docente — de que a escola não merecia o acadêmico que não pretendia nela atuar — não apenas evita problematizar a lógica que mantinha tal afastamento, como também o assume enquanto algo desejável. Isso traz à tona uma questão: a divisão do curso, ao contornar o desconforto gerado por conteúdos que não dialogavam diretamente com o interesse preliminar de atuação, acabou por suprimir experiências capazes de provocar deslocamentos e reconfigurações identitárias? Sendo o currículo um espaço de formação, e não de confirmação das preferências prévias de acadêmicos, sua operação deveria girar justamente em torno do tensionamento constante entre o que se é e o que se pode vir a ser. Logo, em que medida o empobrecimento da potência formativa da diferença configura um problema?

O choque entre o familiar e o estranho — entre o que se busca e o que se encontra — pode ser entendido como um aspecto que torna a formação inicial um lugar de contínua desestabilização, a qual, longe de constituir uma interferência indesejada, é parte integrante da experiência formativa. Nesse contexto, a recorrente intenção de atuar fora da escola, manifestada mesmo antes da divisão formal do curso, revela que os âmbitos não escolares já eram reconhecidos enquanto possibilidades. O que antes se apresentava como aspiração passou, então, a se formalizar, legitimando e conferindo respaldo institucional a práticas que, até então, ocupavam posições periféricas na área.

*Eu me formei no final de 1994, início de 1995, e naquela época uma das primeiras coisas que eu fiz foi atuar de personal, eu fui dar aula individualizada para uma pessoa e tal. Na época, assim, a ideia de personal era uma novidade. No meio de 1995, as pessoas não tinham a ideia desse sujeito que dá aula individualizada. O personal tava surgindo, era uma coisa do momento. [...] Os meus colegas de graduação muitos atuavam em academia antes de se formar, davam aula de step, de ginástica. Era uma disputa de mercado, porque tu querias de certa forma legitimar certos espaços e criar um certo muro que impedisse outras pessoas de atuarem ali. [...] Uma das questões que a gente levantava era isso, assim: como que tu legitimas um campo? É a partir do fortalecimento desse campo ou da criação de regras e normas? Hoje a gente vê que tem regras e normas há quanto tempo e agora há pouco existia essa polêmica dos coaches, dos influencers. Isso tudo permanece (Docente NDE - Licenciatura 1, 2024).*

A busca por legitimidade tornou-se, então, concreta: havia a necessidade de “criar um muro”, isto é, operar distinções, traçar fronteiras e proteger territórios. Mas o que, afinal, legitimou numerosos âmbitos de atuação não escolares? Teria sido o exercício de suas práticas ou foram eles próprios, ao se tornarem legitimados, que passaram a autorizar a prática?

Furtado (2020) identificou uma contradição no avanço das discussões sobre a formação inicial em Educação Física a partir do final da década de 1980. Entre a crítica ao paradigma da aptidão física e o avanço das exigências de um mercado de trabalho cada vez mais orientado pela lógica produtivista, a área passou a lidar com renovadas possibilidades de atuação. Intensificava-se, assim, a demanda por sujeitos moldados justamente sob o paradigma criticado, em especial aqueles voltados ao setor *fitness*, associados à conformação de um novo perfil profissional.

É consenso entre os pesquisadores da formação em Educação Física que este crescimento do mercado de trabalho pressionou o campo ao demandar um profissional formado a partir de um conjunto de conhecimentos que favoreceriam a atuação profissional em contextos distintos aos da educação formal (Furtado, 2020, p. 116).

O início dos anos 2000 marcou, por outro lado, a retomada desses debates, desta vez impulsionados por comissões de especialistas atuantes no período. Ao revisitarem antigas tensões — sobretudo aquelas relativas às disputas

epistemológicas e à dicotomia entre licenciatura e bacharelado —, colocavam em evidência a permanência de impasses estruturais no interior do campo. Adicionalmente, a interferência do mercado voltou a se fazer notar, agora de maneira mais intensa, tanto do ponto de vista quantitativo — em virtude do crescimento acentuado da indústria do *fitness* e da expansão de cursos em IES privadas —, quanto qualitativo, uma vez que os interesses mercadológicos encontravam-se organizados e articulados politicamente por meio do sistema CONFEF/CREFs (Furtado, 2020).

Ao analisar a ascensão e popularização das academias de ginástica no país durante a década de 1990, Furtado (2020) aponta que o acirramento da competição, próprio do sistema capitalista, alcançou também esse setor, promovendo mudanças em sua organização que iam desde a introdução de políticas econômicas neoliberais até o aumento da demanda pelos serviços oferecidos nesses espaços. Anos antes, o mesmo autor já havia identificado outro aspecto relevante: a incorporação da lógica da venda à atuação profissional, em situações nas quais o professor era responsável por convidar, convencer e adaptar sua abordagem aos diferentes perfis de alunos, utilizando-se de técnicas adequadas de atendimento.

Portanto, o professor é vendedor na academia, porque precisa vender a renovação do plano, porque precisa fidelizar o cliente e assim contribuir para o marketing de aderência e, porque precisa vender as modalidades que objetivam proporcionar que a academia seja um espaço mais agradável e que aumente a sua capacidade de suporte. [...] Assim, não só a academia é sedutora e possui um ambiente de conquista, mas o próprio professor também o é (Furtado, 2007, p. 149).

Nesse cenário, alunos passam a ser projetados como clientes, enquanto professores são convertidos em vendedores. A mercadoria — isto é, a prática corporal — deixa de ter o consumo como finalidade principal, sendo concebida prioritariamente para a venda. Em que medida essa racionalidade transformou o ambiente das academias e gerou implicações para a atuação do professor de Educação Física, cujo papel de educador viu-se esvaziado diante de novas exigências de natureza comercial?

A dinâmica de atuação em academias estava, segundo Furtado (2007), diretamente vinculada à lógica de funcionamento desses espaços, os quais dependiam do professor para a oferta dos serviços comercializados. No caso do *personal trainer*, modalidade de atendimento prestado ao aluno sem a intermediação

da academia, o valor recebido girava em torno de R\$ 37,00 (trinta e sete reais) por hora, enquanto o valor repassado pelas academias aos professores por aulas coletivas, como musculação e ginástica, variava geralmente entre R\$ 5,00 (cinco reais) e R\$ 10,00 (dez reais). Para o autor, tamanha disparidade evidenciava, naquele período, um modelo de remuneração suficiente apenas para assegurar o funcionamento das atividades, ao mesmo tempo em que maximizava a margem de lucro das academias sobre o serviço oferecido aos clientes.

O preço pago pelo aluno à academia para ter acesso ao serviço é inferior ao pago pelo aluno ao professor personal trainer. A academia por produzir em massa esse serviço tem condições de reduzir custos e abaixar o preço. Mas a produção em massa de uma mercadoria perde em qualidade para a produção personalizada, pois essa última pode atender melhor às especificidades das necessidades de um indivíduo (Furtado, 2007, p. 177).

A emergência do *personal trainer*, enquanto possibilidade de atuação à margem do que estava instituído no período da licenciatura plena, sinaliza o modo como determinados âmbitos não escolares foram se constituindo — não a partir de uma autorização prévia, mas do exercício de práticas que produzem um fazer que se impõe na experiência cotidiana e adquire legitimidade à medida que circula, conquista mercado e, consequentemente, gera demanda.

*A ideia desse bacharel era um bacharel profissional liberal que ia atuar com cliente. Naquela época não existia, mas ia ser a ideia do empreendedor, o cara que vai se virar por conta, que vai empreender, que vai criar, que vai ser dono da própria academia, vai ser personal. O personal era um exemplo muito presente ali naquele momento. Porque tu não era nem funcionário de uma academia, tu eras autônomo, tuias ter os teus clientes e tu ia atuar como professor ou treinador particular daquelas pessoas (Docente NDE - Licenciatura 1, 2024).*

Em outra passagem, o mesmo docente expõe um deslocamento significativo: a tensão que antes se estabelecia entre professor e técnico — tão notável em décadas anteriores — cede lugar a uma renovada tensão entre o professor e um novo profissional que despontava. Professor, treinador, técnico, instrutor, *personal trainer*, profissional: o curso dessas redefinições de papéis evidencia mudanças na forma com que determinados âmbitos de atuação se tornaram legítimos?

*Antes tu tinhas a tensão entre professor e técnico. Porque o campo do esporte era um dos campos que demandava profissional, alguém da Educação Física. Então tu agregas na Educação Física o técnico em desporto. Agora o técnico em desporto já está dado que é professor de Educação Física, então, agora a tensão é com o campo da atividade física e saúde, com o campo do fitness, para contrapor no sentido de formalizar algo para além da escola. Se eu não vou para a escola para onde eu vou? [...] Eu acho que talvez essa naturalização se dê muito em função do fortalecimento da formalização de um campo que não existia, que era um campo de certa forma informal mesmo. [...] Tem muito a ver com o momento em que a gente passa a fortalecer esses espaços, digamos assim, não formais, enquanto espaços da Educação Física. (Docente NDE – Licenciatura 1, 2024).*

A informalidade de âmbitos de atuação antes ocupados por sujeitos cuja atividade profissional se sustentava na experiência vivida, nos saberes práticos e no reconhecimento comunitário, passa a ser legitimada por um processo em que o informal se torna formal e o mesmo sujeito se faz professor. Quais subjetividades são convocadas e que identidades se fortalecem nesse movimento? Até que ponto a centralidade formadora da docência vem sendo suprimida por um modelo empresarial de atuação em Educação Física?

*Então tu tens que vender um serviço, tem que vender uma ideia de que o sujeito tem que ser magro. Isso já existia, antes da regulamentação. Antes desse fortalecimento dessa ideia do não escolar isso estava dado. Então, isso de vender o corpo perfeito e todas essas buscas vão fortalecer de certa forma essa diferenciação, mas eu não sei se existe uma diferenciação tão clara. Existe no sentido de a gente dizer assim, no discurso, o que é da escola é da escola. E tudo que não é da escola é não escolar. [...] Mas é bem complicado diferenciar essas fronteiras, são fronteiras muito cinzentas, não são tão delimitadas. Do ponto de vista social tu tens essa intensificação dessa lógica capitalista, de vender um produto. Então, quem vende um produto não precisa ser um professor. Ele é um empreendedor. Então não é escolar (Docente NDE – Licenciatura 1, 2024).*

O recorrente tensionamento acerca do que é ou não legítimo enquanto âmbito de atuação em Educação Física não se esgota em uma disputa conceitual, tampouco em uma questão de nomenclatura — uma vez que práticas e discursos que atravessam o campo deslocam, de forma contínua, as fronteiras entre o pedagógico e o não pedagógico, o escolar e o não escolar, o professor e o profissional. Tais atravessamentos parecem sustentados por verdades que, gradativamente, vão sedimentando determinadas formas de inserção, reconhecimento e exercício profissional no interior da área.

Nesse contexto, setores como o *fitness*, a estética, o rendimento e a reabilitação emergem enquanto motores que impulsionam a expansão do campo. O *fitness*, por exemplo, passa a constituir-se como um espaço de notória valorização profissional, configurando novas demandas formativas, redefinindo critérios de competência e reposicionando o prestígio social da atuação em Educação Física — cada vez mais associada a uma lógica empreendedora. Mas o que isso revela, por outro lado, sobre a potência do não escolar? E sobre as verdades que pavimentaram sua ascensão? O problema da legitimidade de âmbitos de atuação reside no dualismo escolar e não escolar ou no interior das questões de mercado, que parecem assumir um papel regulador mais incisivo do que a própria formação inicial?

Ao manter esse dualismo sob tensão, nota-se uma postura condescendente diante do uso do “não escolar” como designação de âmbitos de atuação também por parte de docentes participantes. Essa posição, mais do que reproduzir uma forma de nomeação já existente — que, por si só, valida e garante a manutenção dessa diferença —, também subsidia a produção de um quadro de referência capaz de sustentar o não escolar como o outro em relação à escola. Seria essa condição de exterioridade necessária à reafirmação da norma que define o que é escolar?

Ao considerar, junto a Foucault (2001), que a norma é historicamente construída e que as leis jurídicas e naturais funcionam como referenciais para definir aquilo que se encontra fora dela, observa-se que tal quadro de referência, ao mesmo tempo em que constitui o não escolar enquanto categoria reconhecível e inteligível, também se torna funcional à sua consolidação como um campo outro, alheio ao que se reconhece como educativo, didático, pedagógico e institucional.

O binarismo entre escolar e não escolar resulta, portanto, da operação de uma norma que produz polarizações à medida que limita as possibilidades de existência

a dois polos excludentes. Assim, se o processo de normalização não implica o estabelecimento de uma exterioridade absoluta entre o normal e o anormal — pois este último emerge do interior do normal como seu desvio —, aquilo que se naturalizou nomear por não escolar não se situa fora do escolar, visto que configura uma produção inscrita em sua própria lógica normativa. Quando se assume que esse “não” atua em oposição direta à escola, e que os âmbitos assim designados funcionam em uma esfera paralela à Educação Física escolar, torna-se pertinente interrogar se essa nomeação é, de fato, coerente. Ou melhor: é possível pensá-la por outra via que não a da negação?

Mais do que contestar o emprego da expressão não escolar, como se fosse possível simplesmente substituí-la por outra mais adequada, importa tensionar os efeitos produzidos por sua repetição e sedimentação enquanto categoria. Quais possibilidades de pensamento se abrem ao desordenar essa nomeação hierárquica?

Retomando Derrida (1973), que a partir da desconstrução oferece ferramentas potentes à problematização das estruturas de polaridade, torna-se possível conceber as hierarquias enquanto formas de organização que privilegiam um termo em detrimento de outro. Desse modo, inseridos nessa lógica de dominação, “escolar” e “não escolar” não coexistem em equilíbrio, mas se configuram como arranjos de poder nos quais um termo, invariavelmente, subordina o outro.

A articulação com os referenciais de Foucault e Derrida mostrou-se substancial ao tensionamento de alguns dos processos que constituem o não escolar enquanto categoria atravessada por dinâmicas de normatividade e hierarquização. Com Foucault, a historicidade da norma possibilitou problematizar as condições que tornam essa categoria reconhecível e funcional. O desestrutivismo de Derrida, por sua vez, deslocou o foco para as oposições binárias que a sustentam, por meio das quais se legitimam e naturalizam relações de poder assimétricas.

Amparado por esse instrumental teórico-metodológico, buscou-se, ao longo deste segundo quadro analítico, evidenciar a complexidade que habita o não escolar enquanto forma de nomear âmbitos de atuação em Educação Física. Considerando a fragilidade epistemológica do campo — marcada por crises históricas que desafiam sua legitimidade social — e a hegemonia do esporte, tensionou-se a centralidade que este ocupa e a colonização simbólica que exerce sobre práticas e processos formativos. Do mesmo modo, colocou-se em suspensão a própria nomeação do

campo, apontando para sua insuficiência em abarcar as múltiplas expressões culturais, sociais e educativas que compõem as práticas corporais. Diante da dualidade entre escolar e não escolar, evidencia-se uma normatização que domina, exclui e naturaliza hierarquias — instituindo a ideia de um “outro” ao restringir possibilidades de coexistência e reconhecimento mútuo.

No exercício de perseguir a emergência do não escolar enquanto designação, impõe-se a necessidade de lançar luz sobre contextos históricos e políticos do campo: que forças vêm atuando para manter certas distinções como naturais e desejáveis, enquanto outras são descartadas ou marginalizadas? É nesse horizonte de tensões e disputas que se inscreve o próximo quadro analítico, voltado a compreender como a racionalidade neoliberal e as exigências do mercado vêm operando na delimitação e atribuição de prestígio aos diferentes âmbitos de atuação em Educação Física.

### 3.3 Quadro C – Sujeitos em fabricação: entre o olhar que vigia e a atuação que performa

*Ser professor hoje não é um atrativo. As pessoas não querem, quando tu tens um outro viés, que é essa possibilidade de ser profissional de Educação Física. Para além de professor eu posso ser um profissional. [...] Que são profissionais liberais que atuam com cliente, o profissional de Educação Física vai se identificar com essa lógica, que vai ser construída pela regulamentação muito nesse viés. Profissional liberal, que interage com sujeitos que são clientes*  
 (Docente NDE – Licenciatura 1)

A epígrafe de abertura do terceiro e último quadro analítico desta Tese retoma a desvalorização do professor e da docência, convocando à retomada desse problema por outra via. Se, no primeiro quadro, o pensamento foi movimentado a partir do esvaziamento do interesse pela licenciatura em favor da exaltação ao bacharelado em Educação Física, aqui busca-se, em princípio, tensionar o modo como a figura do professor vem sendo gradualmente deslocada diante da consolidação de outro sujeito — forjado sob os moldes do neoliberalismo.

Trata-se de um deslocamento típico dessa racionalidade, a qual reconfigura parâmetros de prestígio ao associá-los à autonomia individual, à liberdade de

mercado e à performance competitiva. É desse cenário que o profissional de Educação Física emerge enquanto autor de sua própria trajetória, uma figura bem-sucedida e supostamente livre dos entraves da burocratização trabalhista. Entretanto, tal narrativa de valorização mostra-se menos sustentada por efetivos avanços nas condições de trabalho e mais ancorada em uma lógica meritocrática, que invisibiliza precariedades e intensifica a responsabilização individual. Assim, o que se apresenta não é apenas o reposicionamento social do professor, mas também a ressignificação do próprio sentido da atuação docente?

*Eu podia pensar o profissional de Educação Física como um agente público, que trabalha na UBS, que trabalha com políticas públicas para esporte e lazer. Mas a própria negação desse sujeito público tá implícita na construção da profissionalização. Pelo menos no grupo que vai propor esse modelo de profissionalização, criação do CREF e CONFEF. Foi um grupo que trazia como pano de fundo, como fundamentação, a lógica desse profissional liberal (Docente NDE – Licenciatura 1, 2024).*

*O campo passa a se liberalizar de tal forma, e se assume a lógica de mercado que expressa muito bem isso. Quando tem muita oferta, o valor, no caso enquanto mercadoria, diminui. Então, a gente vê pessoas hoje aí recebendo dez, vinte reais uma hora/aula na academia. Nesse sentido, pensar como o campo vai se constituindo nessa ideia do não escolar é uma ideia para e passa a pensar como ele vai se constituindo como um campo escolar, na Educação Física escolar, na escola (Docente NDE - Licenciatura 2, 2024).*

Embora a imagem de um professor subjugado por um profissional liberal seja inicialmente destacada, a construção deste quadro também se orientou por outros problemas produzidos pelos participantes: (1) o sistema CONFEF/CREFs como mecanismo de controle punitivo que atravessa e molda a formação inicial e a atuação profissional; (2) a aspiração pelo restabelecimento de um modelo unificado de formação; e (3) a defesa do uso da designação “professor” para sujeitos atuantes em âmbitos não escolares.

Com a finalidade de desacomodar ainda mais a estrutura de hierarquização presente na diáde professor/profissional, optou-se por retomar questões que, já no primeiro capítulo desta Tese, possibilitaram conceber o neoliberalismo como um

modo de operar sobre os sujeitos e suas condutas. Segue-se aqui amparado por Brown (2019), Dardot e Laval (2016) e Lazzarato (2012), os quais compreendem o neoliberalismo como uma forma de vida, e por Foucault (2012), que o define enquanto uma arte de governo. Se, em um primeiro momento, a centralidade esteve voltada à concorrência e à redução da intervenção estatal na composição de um mercado de trabalho mais instável e competitivo, agora a atenção recai sobre outra faceta do neoliberalismo: quais são os seus efeitos na constituição de um profissional moldado à imagem do empresariamento de si?

Foucault (1986) propõe que o neoliberalismo seja tomado como um acontecimento discursivo que reorganiza as relações entre saber, poder e subjetivação. Sob essa perspectiva foucaultiana, Avelino (2016) destaca a importância de superar uma compreensão meramente político-ideológica, ampliando o olhar para os desdobramentos dessa racionalidade na constituição de sujeitos que conduzem suas vidas à semelhança de empresas, em uma busca incessante por eficiência, produtividade e competitividade.

Tais sujeitos, segundo Avelino (2016), não nascem econômicos, mas podem tornar-se assim quando inseridos em ambientes propícios à internalização de valores empresariais. Nesse sentido, mais do que simplesmente conduzir condutas, o neoliberalismo opera pela manipulação de variáveis com o objetivo de produzir comportamentos econômicos a partir de um modelo de governamento voltado à gestão das diferentes esferas da vida social.

[...] o neoliberalismo forneceu ao poder político uma racionalidade governamental que permitiu integrar à economia um amplo conjunto de técnicas comportamentais. Permitiu articular aos princípios da economia um extenso campo de práticas de condução das condutas. Foi esse tipo de “ambientalidade aberta às vicissitudes”, na expressão de Foucault, o que permitiu indexar ao comportamento econômico toda e qualquer conduta não econômica que – única exigência! – não seja indiferente aos estímulos do ambiente (Avelino, 2016, p. 276).

Ao exceder os limites da esfera estritamente econômica, o neoliberalismo passa a capilarizar-se nas políticas públicas, instituições e práticas sociais, reinventando finalidades e modos de funcionamento. No contexto educacional, a expressão máxima dessa racionalidade pode ser identificada, segundo Soler *et al.* (2022), na disseminação da teoria do capital humano — um dispositivo estratégico

de governança adotado por diversos países ocidentais, especialmente a partir da década de 1980.

Por se tratar de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que potencializam o trabalho e, consequentemente, a geração de valor econômico nas práticas sociais cotidianas, o capital humano inscreve-se enquanto um processo contínuo de aprimoramento das competências individuais. Nesse movimento, promove a transformação do trabalhador em um empreendedor de si mesmo, responsável por moldar sua subjetividade na busca por resultados equivalentes aos de uma empresa (Soler *et al.*, 2022).

No cenário da formação inicial, a lógica do capital humano manifesta-se de forma contundente por meio da intensificação de estratégias de empresariamento: currículos são reorganizados com base em métricas de desempenho, e dispositivos de gestão passam a orientar-se predominantemente por interesses mercadológicos. Estaria a universidade funcionando cada vez mais como engrenagem de um modelo financeiro no qual aprender equivale a performar? A formação em Educação Física, inserida nesse horizonte, vem sendo ressignificada como espaço de legitimação de práticas orientadas pelas demandas de mercado?

Analizando a dinâmica curricular de um curso de Educação Física ofertado por uma IES privada, Nunes e Neira (2018) identificaram modos de subjetivação que projetam a figura de um sujeito por eles denominado “EU S/A”. No percurso de idealização dessa identidade, a formação é vista como mercadoria — seja na forma de prêmio e distinção, seja como instrumento de autopromoção — impulsionando a performatividade institucional por meio de práticas que evidenciam o próprio esforço, em um contexto no qual “ficar em evidência é a norma. É a chance de o sujeito EU S/A mostrar quem é” (Nunes; Neira, 2018, p. 14).

O que se produz para ser consumido tem que estar indexado à lógica do desejável, e isso, no interior do currículo da formação superior, significa eficiência e performance. No plano pessoal, ser eficiente é algo que somente pode ser alcançado com o mérito individual, o que propaga a concepção de que qualquer um pode conseguir aquilo a que se propõe, contanto que trabalhe duro e com muita vontade. O resultado é a consagração do indivíduo como sujeito vencedor, empreendedor, que dá visibilidade às estratégias de superação das dificuldades da vida, às suas fórmulas para o sucesso (*ibid.*, p. 15).

Ao favorecer a emergência do “EU S/A”, a atual conjuntura da formação inicial em Educação Física tem funcionado como um aparato da racionalidade neoliberal,

na medida em que estimula um constante investimento em si sob o risco de exclusão do consumo, do trabalho e da vida social. Tal vínculo em forma de serventia já se fazia presente no próprio processo de elaboração da Resolução nº 06/2018, uma vez que as discussões que culminaram em sua publicação tiveram seu curso alterado pelo golpe de 2016 e pelo consequente afastamento da presidente Dilma Rousseff. Entre os primeiros atos do governo constituído pela trama golpista<sup>3</sup> esteve o arquivamento da Minuta (Brasil, 2015), que propunha a retomada de uma formação unificada e a consequente extinção do bacharelado.

Nesse contexto, conforme apontam Anes *et al.* (2021), um grupo hegemônico — que até então se colocava em oposição ao governo democraticamente eleito — assumiu a condução dos trabalhos no CNE, revogando a proposta anterior e impondo uma nova agenda. Essa guinada, entretanto, não se restringiu a aspectos técnicos ou administrativos, mas incidiu diretamente sobre políticas que, ao atenderem a interesses empresariais por meio de flexibilizações, evidenciam:

[...] um processo de revisão das DCNEF cuja abertura se estabeleceu no Governo democraticamente eleito de Dilma Rousseff e seu encerramento ocorreu noutro Governo, resultante do movimento golpista que teve desfecho na posse do então vice-presidente Michel Temer. Dentre as intervenções do Governo Michel Temer, ainda em maio de 2016, vê-se a revogação da nomeação dos membros do CNE indicados pelo Governo Dilma Rousseff, fato que culminou no processo de desmonte, deste Conselho, pela redefinição dos intelectuais operantes no campo da sociedade política. Redefinição esta, fundamental para implementar os interesses de determinados grupos sociais correspondentes aos interesses hegemônicos (Anes *et al.*, 2021, p. 11).

O cenário político-institucional instaurado a partir do governo Michel Temer foi marcado, conforme aponta Maciel (2021), por uma investida antidemocrática sobre os espaços coletivos de debate em torno da formação docente e da profissionalização em Educação Física. Nesse contexto, ocorreram tanto a revogação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que tratava da formação de professores, quanto a desconsideração da Minuta que apresentava novas diretrizes para a área. Com a supressão de importantes debates e as mudanças na composição do CNE, setores empresariais ligados à educação, ao *fitness* e às

---

<sup>3</sup> Michel Temer assumiu a presidência do Brasil em 31 de agosto de 2016, após exercer interinamente o cargo por pouco mais de três meses, em decorrência da finalização do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff.

correntes tradicionais da cultura corporal passaram a ganhar maior visibilidade junto ao sistema CONFEF/CREFs.

A efervescência política, somada ao caráter reacionário do governo interino, trouxe um espectro de incertezas sobre as DCN. Todo o trabalho que vinha sendo realizado em torno de alguns possíveis avanços na Minuta de 2015, ainda que marcado por muitas contradições, viu-se suplantado e surgiu, como de improviso, nos últimos dias do mandato do governo Temer, a Res. CNE/CES nº 06/18 (Maciel, 2021, p. 10).

É preciso considerar que os governos que sucederam o golpe de 2016 propiciaram um terreno fértil para a execução de um projeto neoliberal. Inicialmente, sob Michel Temer, implementou-se um conjunto de medidas de austeridade fiscal, marcado pela Emenda Constitucional nº 95 — que congelou investimentos sociais por duas décadas — e por reformas estruturais que buscaram reduzir o papel do Estado, flexibilizar direitos e reorientar políticas públicas segundo a lógica do mercado, evidenciando, assim:

[...] a prioridade do governo de Michel Temer em favorecer as grandes empresas financiando severos ataques à classe trabalhadora, revelando seu caráter inescrupuloso ao tentar ampliar e relegar milhares de trabalhadores à miséria, à precarização e à degradação de sua força de trabalho ao investir em mudanças na legislação trabalhista na defesa e perpetuação dos interesses do mercado em detrimento das condições de reprodução da vida da classe trabalhadora brasileira (Santana, 2024, p. 6).

Posteriormente, com a eleição de Jair Bolsonaro, assistiu-se à radicalização dessa racionalidade, impulsionada por medidas que articulavam a desregulamentação de direitos sociais e trabalhistas a um discurso moralizante e autoritário. Com o objetivo quase explícito de fragilizar a organização da classe trabalhadora e restringir sua capacidade de reivindicar direitos, essa articulação intensificou as formas de precarização do trabalho, por meio da introdução de novos ritmos e categorias laborais, materializadas em dinâmicas como “a terceirização, a pejotização, a uberização, a informalidade e os contratos atípicos de trabalho” (Dutra; Lima, 2023, p. 17).

O avanço da agenda neoliberal no país, alavancando a subjetividade que a embasa, encontrou em 2018, oportunisticamente, condições ideais (descrença na política, mobilização afetiva do discurso contrário à corrupção e de outros ressentimentos sociais) para a ascensão de uma liderança política atrelada a uma base que, como visto, tem sido vinculada por cientistas políticos, sociólogos e historiadores ao neofascismo (*ibid.*, p. 24).

Em meio a uma crise política que deslegitimou instituições e intensificou conflitos sociais, a identidade neofascista de Bolsonaro foi, então, acionada. Dutra e Lima (2023) destacam que, nesse quadro sociopolítico, ela se expressou com maior contundência ao ser nutrida pela ampla circulação de discursos que disseminavam narrativas de revanchismo, ressentimento, tradicionalismo e negacionismo. De forma complementar, Santana (2024) identificou uma acentuada redução dos recursos destinados à fiscalização do trabalho durante os quatro anos de governo<sup>4</sup>. Em 2021, o repasse caiu para R\$ 24,1 milhões, representando cerca de 50% a menos do que a média anual registrada entre 2013 e 2018, que era de R\$ 55,6 milhões — em uma tendência de retração já observada em 2019 e 2020, com repasses de R\$ 29,3 milhões e R\$ 26 milhões, respectivamente.

Nesse mesmo período, outras medidas adotadas pelo governo impactaram deliberadamente a classe trabalhadora, variando desde as tentativas de extinguir a obrigatoriedade da multa do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) em casos de demissão até propostas de desmonte da Justiça do Trabalho e de alterações na legislação sindical. Ao se alinharem às demandas do mercado, tais providências contribuíram para a flexibilização das relações laborais, favorecendo vínculos empregatícios de menor custo e menor proteção social (Santana, 2024).

Via de regra, essas políticas foram depreciativas para os trabalhadores, pois precarizaram as relações de trabalho enquanto aumentavam a margem de lucro dos patrões; ou seja, medidas que na verdade favoreceram apenas empresas e mercado e que deixaram a classe trabalhadora mais desprotegida ao acionar mecanismos mais intensos de extração do sobretrabalho e tornar mais tênue a linha que separa o que é legal e ilegal no estabelecimento dos limites da exploração capitalista sobre o trabalho (Santana, 2024, p. 11).

A naturalização da precariedade do trabalho manifesta-se, segundo Dutra e Lima (2023), por meio de um conjunto de estratégias, entre as quais se destacam a aproximação entre o trabalho formal e o informal, bem como a exaltação do sujeito-empresa e da lógica do autossacrifício. Sustentadas por um discurso cada vez mais ostensivo — que nega a própria razão de ser do Direito do Trabalho —, tais ações resgatam princípios do livre mercado e tensionam as dinâmicas sociais que se estruturam ao seu redor. Compreender os fatores que conduzem diferentes camadas sociais à atração por esses movimentos implica, portanto, considerar aspectos como:

---

<sup>4</sup> Jair Bolsonaro presidiu o Brasil de 1º de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022.

[...] a fragilização dos sindicatos e das suas lutas, inclusive por meio da construção do inimigo; a emulação do discurso do sujeito-empresa e do auto sacrifício, associada a um descrédito nas estruturas estatais e nos sistemas de proteção coletiva; o saudosismo, por parte de determinadas camadas ressentidas por ameaças aos seus privilégios, não apenas do regime militar, mas também de estruturas e relações de trabalho em moldes informais, semi-escravagistas, extremamente precários e violentos, invocadas como passado digno do valor do trabalhador brasileiro, em sua agregação nacional pautada no sacrifício; e, sobretudo, na colocação dos “inimigos” (politicamente identificados ou oponíveis enquanto classe) em posição de desvantagem (Dutra; Lima, 2023, p. 26).

Ao retomar a configuração formativa proposta pela Resolução 06/2018, que deslocou atribuições coletivas para o campo da individualização e da autogestão, evidencia-se uma lógica em que a docência é concebida como performance e a formação enquanto um produto orientado por interesses econômicos e empresariais. Em vista disso, Maciel (2021) salienta que o sistema CONFEF/CREFs, ao assumir um papel de interlocutor privilegiado a partir da instauração do golpe, desempenhou atuação decisiva na interrupção do debate em torno da Minuta de 2015 e, uma vez beneficiado pelo novo cenário político e econômico, passou a representar deliberadamente as intenções de grupos alinhados à consolidação do projeto neoliberal em curso no país.

Convém questionar, ainda, se, ao pleitear o papel de garantidor de uma Educação Física de qualidade, o sistema CONFEF/CREFs não estaria operando como um agente centralizador que concentra decisões, sustenta uma visão parcial da área e responde a interesses muitas vezes distantes do que poderia vir a ser de interesse público?

A própria Lei nº 9.696/1998 já caracterizava, no entendimento de Coimbra (2010), um mecanismo de coerção, ao estabelecer, antes de tudo, a obrigatoriedade de registro nos conselhos profissionais para o exercício da profissão. Para o autor, ainda que a regulamentação tenha sido inicialmente reivindicada por setores da própria Educação Física — como estratégia de demarcação de âmbitos de atuação —, os conselhos que dela resultaram consolidaram-se como instâncias impositivas, utilizando esse enquadramento legal para coagir trabalhadores sob pena de sanções, como a perda do emprego ou processos por exercício ilegal da profissão.

*As resoluções e mais a regulamentação atuaram nesse cenário. Tenho convicção disso. É um instrumento legal de coação, de punição inclusive. Profissional fora da área responde um processo ético. Então, tudo isso tá dentro da nossa formação também. Porque quando tu tá formando tu tá pensando no depois, lá no campo de atuação, mercado de trabalho. O CREF e o CONFEF, na verdade, a questão da formação nem é competência do conselho. O conselho tem que simplesmente habilitar aquilo que as instituições quiserem. Isso é a primeira coisa que as pessoas precisam entender (Docente NDE - Bacharelado 1, 2024).*

Em nome de um suposto ordenamento, a atuação em Educação Física vem sendo submetida a formas de controle que capturam sua autonomia — aqui entendida como a possibilidade de escolher, exercer e reinventar o próprio fazer profissional. No decorrer de quase três décadas de regulamentação, a área passou a ser rigidamente condicionada por normas, pareceres e resoluções que, embora revestidos de uma aparência de legalidade, atuam prioritariamente como estruturas de regulação, mais voltadas à contenção do que à qualificação. Assim, diante de uma trama que introjeta a sensação de vigilância permanente — em que tudo é visto, regulado e, quando necessário, punido —, torna-se pertinente aproximar o funcionamento do sistema CONFEF/CREFs ao do panoptismo.

Embora o conceito de panóptico tenha sido originalmente formulado por Jeremy Bentham, no século XVIII, como um modelo arquitetônico destinado à observação contínua, foi Foucault (1987) quem o deslocou de sua materialidade física para concebê-lo enquanto uma tecnologia política exercida por meio da vigilância e da normatização.

O edifício é circular. Os apartamentos dos prisioneiros ocupam a circunferência. [...] Essas celas são separadas entre si e os prisioneiros impedidos de qualquer comunicação entre eles, por partições, na forma de raios que saem da circunferência em direção ao centro, estendendo-se por tantos pés quantos forem necessários para se obter uma cela maior. O apartamento do inspetor ocupa o centro (Bentham, 2000, p. 18).

O mesmo autor acrescenta ainda:

Você ficará satisfeito em observar que, embora o ponto mais importante seja, talvez, o de que as pessoas a serem inspecionadas devam sempre sentir-se como se estivessem sob inspeção, essa não é de forma alguma, a única possibilidade [...] O que é também de importância é que, para a máxima proporção de tempo possível, cada homem deve realmente estar

sob inspeção. [...] Não apenas isso, mas quanto maior for a probabilidade de que uma determinada pessoa, em um determinado momento, esteja realmente sob inspeção, mais forte será a persuasão – mais intenso, se assim posso dizer, o sentimento que ele tem de estar sendo inspecionado (Bentham, 2000, p. 25).

Excedendo a concepção de cerceamento centrada em uma torre de vigilância, o panóptico foucaultiano atravessa diferentes instituições e domínios da vida social, operando pela possibilidade constante de observação e pela internalização de normas pelos próprios indivíduos. Submetidos a um campo de visibilidade do qual têm consciência, esses sujeitos passam a aplicar sobre si os limites do poder, assumindo-os espontaneamente e tornando-se, ao mesmo tempo, objetos e instrumentos do controle, à medida que incorporam em suas práticas os comandos que os mantêm regulados (Foucault, 1987).

É polivalente em suas aplicações: serve para emendar os prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos. É um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de instrumentos e de modos de intervenção, que se podem utilizar nos hospitais, oficinas, nas escolas, nas prisões. Cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema panóptico pode ser utilizado (Foucault, 1987, p. 181).

A eficácia da vigilância deixa, portanto, de depender exclusivamente de muros ou celas, deslocando-se para a naturalização de práticas que conformam condutas e possibilitam a gestão dos corpos sob o amparo da legalidade. Para além da presença física do vigia, trata-se de um mecanismo de exposição que opera por meio de uma transparência forçada, instaurando a sensação contínua de estar sob monitoramento.

Ao difundir-se por múltiplos domínios com a promessa de otimizar o funcionamento das instituições e ampliar o alcance do controle em nome do progresso, o sistema CONFEF/CREFs, enquanto instância disciplinar, estabelece procedimentos normativos que viabilizam a aproximação aqui proposta. Entre eles, destacam-se: o registro obrigatório, que funciona como dispositivo jurídico de filtragem, delimitando quem está autorizado a exercer legalmente a profissão; a fiscalização acompanhada da ameaça de sanções, configurando-se como estratégia de contenção e ordenamento preventivo; e a formulação de códigos éticos e

diretrizes que induzem à autogestão, promovendo a responsabilização individual pela conformidade aos padrões legitimados pelo próprio conselho.

Diferentemente do que se materializa em prisões, fábricas, hospitais ou escolas, a atividade do sistema CONFEF/CREFs corporifica uma forma distinta de panoptismo — menos visível, mas não menos eficaz. O olhar vigilante já não parte de torres nem percorre corredores; ele prescreve comportamentos sob amparo normativo e captura subjetividades ao produzir verdades, impondo-se não pela força, mas pela adesão. Nesse exercício de poder que fabrica sujeitos conformes por meio da coerção, o edifício circular dá lugar às exigências burocráticas e à autoridade conferida pelo credenciamento e pela habilitação.

*Me preocupa mais a relação do sistema CREF e CONFEF com o profissional licenciado. A obrigatoriedade e o reconhecimento legal disso por secretarias de educação, dessa vinculação. Sinceramente, entendo o vínculo do profissional da escola diretamente ligado seja a seu sistema municipal, seja seu sistema estadual, ou federal. Desculpa, eu não consigo ver a relação e a necessidade do sistema CREF e CONFEF se relacionar a isso. [...] Agora, a nossa regulamentação, a nossa carreira, a que devemos explicação, com quem debatemos, não passa pelo CREF e CONFEF (Docente NDE – Bacharelado 2, 2024).*

O posicionamento apresentado no excerto torna oportuna, neste ponto, a aproximação com Neira e Borges (2018). Os autores alertam para ações do sistema CONFEF/CREFs que colocam em risco a atuação de professores de Educação Física na educação básica, destacando que, apesar da existência de pareceres judiciais contrários, a exigência do registro profissional persiste, desconsiderando que compete às secretarias estaduais e municipais de educação a supervisão do exercício do magistério nesse nível de ensino.

A pressão que o sistema CONFEF/CREFs vem exercendo sobre algumas secretarias de educação, seja na esfera estadual ou municipal, tem levado os setores de recrutamento dos Estados e municípios a exigirem o registro de todos os professores de Educação Física. As recentes investidas nas escolas, por intermédio de fiscais, adquiriram um caráter policial, constrangendo os docentes não registrados ao sistema perante toda a comunidade escolar. Votando a necessidade de legalizar e valorizar a profissão, a entidade fez lobby junto a setores governamentais e posicionou-se como aparelho controlador da atividade docente da área (Neira; Borges, 2018, p. 2).

É relevante observar que a discussão empreendida por Neira e Borges (2018) concentrou-se em um documento publicado em 2014 pelo próprio sistema CONFEF/CREFs, intitulado “Recomendações para a Educação Física escolar” — apresentado como “um instrumento norteador para a intervenção profissional responsável e qualificada no ambiente escolar” (Conselho Federal de Educação Física, 2014, p. 1). A análise da proposta revelou um processo de participação reduzida, marcado pela subtração de sujeitos que, potencialmente, poderiam ter contribuído para a construção do texto. A ausência de pluralidade também se manifestou nas referências bibliográficas utilizadas: das quase cem obras citadas, apenas oito tratavam da Educação Física escolar, sendo cinco delas documentos curriculares oficiais de níveis federal, estadual e municipal.

[...] salta aos olhos a presença hegemônica de textos institucionais e publicações estrangeiras destinadas aos temas saúde e desenvolvimento motor. A sociedade do discurso consubstanciada no CONFEF (2014) fecha as portas ao professor real que, eventualmente, desconhece métodos sofisticados de pesquisa em laboratório, não faz parte das associações europeias e estadunidense de ciência, não assina os periódicos estrangeiros qualificados e não domina a língua inglesa (Neira; Borges, 2018, p. 16).

Somado a isso, ressaltam o caráter utilitarista do documento, apontando que o modelo de avaliação por ele proposto se fundamenta em uma lógica de performatividade vinculada ao discurso biológico — a qual reduz o trabalho docente à execução de procedimentos curriculares ajustados à perspectiva empresarial, numa dinâmica em que “as *Recomendações* normalizam e instrumentalizam a conduta do professor para que atinja as metas estabelecidas externamente” (Neira; Borges, 2018, p. 14, grifo dos autores).

Na busca por consolidar-se enquanto presença atuante na educação básica, o sistema CONFEF/CREFs demonstra, de um lado, o esforço para ampliar o quadro de professores registrados e, de outro, a intenção de intervir na organização curricular da Educação Física em âmbito nacional. De que forma a expansão do controle profissional afeta a autonomia docente? Em que medida o registro obrigatório e a interferência nos currículos podem operar como estratégias de reconfiguração das práticas pedagógicas? Que efeitos essa dupla intencionalidade gera nas formas de resistência perante esse órgão de vigilância institucional?

É justamente desse panorama — condicionado pela intensificação das investidas neoliberais — que emerge, entre os docentes participantes, a aspiração

pela retomada de uma formação única. Ora, haveria outra maneira de desviar da autoridade conferida às instâncias político-institucionais que deliberam no sentido de fragmentar, regular e hierarquizar saberes e práticas na Educação Física?

*Tenho para mim, por mais que possa ser contraditório, como uma preferência pessoal, uma vinculação com a escola e com o escolar. Dentro daquilo que é possível, busco uma vinculação com a escola. Eu sempre interpretei e lutei dentro do processo de organização curricular desses dois cursos em separado pela valorização do escolar. Sempre tive uma preocupação muito grande com a nossa formação de professores. [...] Ainda que eu tenha sido coordenador do curso de bacharelado, a minha preferência e a minha maior preocupação ao longo desse tempo é a qualificação do professor que vai atuar na educação básica (Docente NDE – Bacharelado 2, 2024).*

*Quando eu entrei, em 1986, a nossa resolução era de 1969 ainda, uma resolução antiga. Eram três anos, mil e oitocentas horas de curso. E eu e mais muitos professores dos antigos fizemos mil e oitocentas horas e nem por isso somos menos professores do que aqueles que estão fazendo três mil e duzentas e mais mil e seiscentas. Então eu penso que o cara ter a dupla formação, que seria o ideal para atuar plenamente, é muito tempo. Eu acho que a gente precisa chegar numa forma de melhorar isso. Teve toda uma discussão, uma disputa de grupos em relação a concepções também, só que eu acho que a gente precisa avançar nisso. De poder chegar a algo que vai beneficiar os profissionais e a sociedade como um todo (Docente NDE – Bacharelado 1, 2024).*

Ao expressarem o desejo pela reunificação, docentes vinculados ao bacharelado subvertem as posições que lhes foram atribuídas no jogo discursivo instituído na Educação Física, pois, em vez de endossarem a divisão do curso como garantia de especificidade e excelência técnica, evocam a necessidade de recompor a unidade da formação. Ainda assim, seria a unificação, por si só, suficiente para restaurar o campo formativo e reconstruir os vínculos entre os diferentes âmbitos de atuação? A ideia de melhor atender aos interesses coletivos, associada por um dos docentes à retomada do modelo unificado, esteve presente durante os anos de vigência da licenciatura plena?

*Mas eu, por questões éticas, em qualquer que seja o espaço, não consigo me dissociar da tarefa da formação humana. Ainda que seja no esporte de rendimento, ainda que seja no fitness. É um espaço pedagógico que via de regra deve respeitar que há uma pessoa ou pessoas com quem eu tô lidando. [...] Assumo que convivo com espaços de atuação em que se abre mão desses pressupostos mais humanos, por conta de busca por rendimento, da busca por resultado esportivo, e que de certa forma se convive com algumas ideias, ou alguns pressupostos que não compactuam com aspectos morais e éticos dos quais não abro mão. Na escola, em tese, não há discussão sobre isso, a escola é para todos. A nossa atuação ela não discrimina. Agora, esse mesmo hábito pedagógico, em diferentes lugares, em diferentes conteúdos, ele tem pressupostos que eu acho que são em qualquer área de atuação. O que justifica, inclusive, a gente pleitear o papel de professor independente do espaço de atuação (Docente NDE – Bacharelado 2, 2024).*

Defender uma profissão única em Educação Física — a de professor — põe em xeque a eficácia dos próprios dispositivos de cisão implementados desde a divisão do curso. O inusitado, diante do desconforto provocado pelos limites impostos pela fragmentação, está no lugar ocupado: o bacharelado, ou seja, o produto da dualidade curricular. Quais sentidos, então, atravessam a reivindicação do docente pela retomada do diálogo com a licenciatura? Essa inflexão sugere que os desdobramentos da cisão superaram o plano institucional ao incidir sobre a organização do trabalho docente, produzindo um tipo de descompasso formativo que compromete a potência política, pedagógica e epistemológica do campo.

Ao escaparem dos lugares aos quais foram posicionados, os docentes participantes colocam em circulação novas possibilidades de pensamento. O eco de suas vozes não apenas desafia o controle da dualidade, mas também a ressignifica, produzindo ruídos capazes de expor fissuras em seu funcionamento. Mais do que resistência, denúncia ou militância, essas vozes fazem emergir questões que desestabilizam verdades já naturalizadas, como: é, de fato, rígida e incontornável a oposição entre licenciatura e bacharelado em Educação Física — tantas vezes apresentada como um antagonismo irreconciliável?

No percurso que culmina no último quadro analítico desta tese, o exercício da problematização possibilitou conceber as relações de poder que atravessam o campo da Educação Física enquanto forças produtivas, capazes de fabricar posições, inscrever obrigatoriedades e delinear condutas. Tendo como ponto de partida a desvalorização da docência, buscou-se tensionar o esvaziamento da figura do professor diante da consolidação de um sujeito moldado pela racionalidade neoliberal: o profissional de Educação Física.

Nesse sentido, observa-se que a disseminação da teoria do capital humano configura-se como uma engrenagem central na intensificação de práticas de empresariamento no interior dos currículos, operando como estímulo ao investimento constante e individualizado. Ainda debruçados sobre o atual cenário da formação inicial, destaca-se que a Resolução 06/2018 se efetivou em um contexto favorável à incorporação de interesses econômicos e empresariais — uma conjuntura marcada pela deslegitimação das instituições e pelo acirramento de polarizações político-sociais.

Nos passos finais, o sistema CONFEF/CREFs foi compreendido como uma instância disciplinar que exibe traços do mecanismo panóptico ao impor vigilância e condicionar a atuação sob ameaça de sanções. Frente à radicalização das lógicas neoliberais, a pretensão de retomar o modelo unificado de formação em Educação Física emergiu entre os participantes, indicando que os efeitos da fragmentação curricular ultrapassam as fronteiras institucionais ao repercutirem na materialidade do trabalho docente.

O quarto capítulo desta Tese não se propõe a encerrar discussões, mas a expandi-las. Longe de oferecer respostas conclusivas, assume a problematização como método e afirma a incompletude como postura investigativa. Nesse movimento, coloca em questão a nomeação dos âmbitos de atuação em Educação Física, tensionando as fronteiras entre escolar e não escolar e interrogando os efeitos de verdade que tais designações produzem. Assim, mais do que propor novas classificações, o próximo capítulo busca afirmar a potência do inacabamento, entendendo que é justamente no movimento de desestabilizar certezas que se abrem caminhos para outros modos de pensar.

## Capítulo 4 – Apontamentos para seguir pensando

Os enrijecimentos científicos que se buscou desordenar impõem, entre outras coisas, que as últimas linhas de um trabalho de investigação assinalem o fim. Contudo, o teor de encerramento atribuído à seção que se inicia reside unicamente em sua posição — o último bloco de texto. Ainda assim, concluir anima e permite, uma vez mais, a desordem: e se este desfecho fosse tomado como uma introdução, ou como convite à continuidade do pensamento?

Que sentido haveria em concluir quando se está amparado pela problematização — essa que recusa o repouso, desafia os pontos de chegada e desloca incessantemente os modos de pensar? Foi exatamente esse movimento que orientou o percurso investigativo aqui desenvolvido, iniciado muito antes das primeiras palavras escritas. Pois bem, se esta Tese nasceu das “últimas linhas” de um Trabalho de Conclusão de Curso, por que não poderia, também, constituir-se como ponto de partida para novas inquietações?

Não se deve esperar, portanto, que estes breves apontamentos ofereçam respostas irrefutáveis ou solucionem impasses, já que o constante movimento de pensar situou a análise diante de um problema do tempo presente, no qual âmbitos de atuação não escolares se constituem cotidianamente. É possível que, durante o processo de escrita, uma nova expressão ou experiência vinculada às práticas corporais tenha sido instituída e, com ela, novas demandas formativas e profissionais. De que modo a naturalização da designação “não escolar” ecoa na formação inicial e na atuação profissional em Educação Física? No encalço dessa questão, buscou-se compreender como a fabricação dessa verdade, em forma de nomeação, vem influenciando a idealização e a implementação de políticas, bem como de estratégias pedagógicas e curriculares para o campo.

Afinal, a Educação Física do tempo presente é produto de múltiplos fabricantes: políticas curriculares, demandas mercadológicas, normativas institucionais, práticas profissionais e expectativas sociais. Mas o que torna tão intensas as dinâmicas de mudança e contestação em seu domínio? Pode-se afirmar que sua fragilidade epistemológica e institucional oferece um terreno fértil à emergência de novos discursos e práticas, que rapidamente se enraízam e a reconfiguram. Essa contínua reinvenção, contudo, não se apresenta apenas como

reflexo de uma receptividade passiva, mas, sobretudo, como abertura a saberes que se movimentam nas fronteiras entre o estabelecido e o provisório, entre o tradicional e o inovador.

Quanto ao método desta Tese, rejeitam-se as perspectivas que insistem em encará-lo enquanto esquema fixo, único e universal. Nesta investigação, e para esta investigação, ele se apresenta como móvel, plural e provisório, sensível às inflexões de um trajeto marcado por decisões que não encerram sentidos, mas integram soluções transitórias — delineadas no esforço de manter a problematização em curso. Mais do que forjar ou aplicar instrumentos, tais ações se revelam como fases de um processo mais amplo e artesanal: uma tessitura inacabada, organizada no próprio percurso da pesquisa.

Ao empreender uma atividade analítica própria, recusara-se também os modos de análise que, em geral, se limitam a operações puramente reprodutoras. Em seu lugar, a problematização foi colocada sob a condição de extração: levada ao limite e estendida para além de suas condições iniciais. Tal postura possibilitou colocar em suspensão problematizações que, a partir de certo ponto, deixaram de ser exclusivamente desta investigação para habitar um campo compartilhado, permeado por diferentes vozes, entrelaçamentos e novas camadas de significados.

Considerando-se dispensável a retomada dos desenhos analíticos edificados em cada um dos três quadros, renova-se aqui o convite para seguir pensando: se nomear não é um ato neutro ou meramente descritivo, mas uma força que traça fronteiras e incide diretamente na conformação de determinados saberes, seria legítimo atribuir o nome de “extraescolares” a todos os âmbitos de atuação em Educação Física situados fora do escopo da educação básica? E se, por outra via, optássemos por chamá-los de “pós-escolares”?

Enquanto o primeiro termo carrega em sua raiz a ideia de algo que transborda, que ultrapassa os limites do escolar sem, no entanto, romper com sua ligação constitutiva, o segundo propõe uma abertura temporal e conceitual, reconhecendo esses âmbitos como territórios que se articulam a partir da escola, mas não se esgotam nela. Estaria, então, este texto, em suas linhas finais, resolvendo o problema de pesquisa que orientou esta Tese? A resposta, evidentemente, é não.

Ainda que pareça ampliar os contornos tradicionais do campo ao evitar a lógica da negação, o esforço de propor outras formas de nomeação não é suficiente

para dissolver a relação contraditória que persiste, sugerindo a permanência de um vínculo com a escola difícil de ser plenamente apagado. Para aqueles que caminham ao lado de Foucault, a exigência por uma nova designação totalmente desvinculada de sentidos anteriores talvez nem se coloque como necessária. Afinal, a potência analítica não está na expressão em si, mas nos efeitos de verdade que produz e nas práticas que mobiliza ao fabricar sujeitos e orientar modos de pensar e agir.

Ademais, caso fossem renomeados como “extraescolares” ou “pós-escolares”, não se estaria reforçando justamente aquilo que se pretende desestabilizar: a centralidade da escola como referência normativa, já presente na noção de “não escolar”? Se o “não” que nega a escola não propõe uma alternativa, mas apenas confirma sua desafeição, por que, então, preconizar outro aprisionamento na mesma oposição binária (*escolar versus não escolar*)? Mais do que uma nova designação, o campo da Educação Física — imerso em uma matriz de pensamento que exige polos fixos e territórios definidos — demanda o tensionamento da própria estrutura que sustenta a escola enquanto eixo organizador. A possibilidade de desvinculação não parece residir, portanto, na negação da escola, mas no deslocamento do olhar, isto é, no movimento que coloca em circulação outros modos de existência formativa e profissional que não dependam dela como parâmetro.

Por outro lado, assiste-se, de forma concomitante, à própria instituição escolar sendo submetida a profundos processos de ressignificação. A expansão da racionalidade neoliberal, marcada pela ênfase na eficiência, no desempenho e na lógica da empregabilidade, não apenas projeta visibilidade sobre práticas antes marginalizadas, mas também redefine as finalidades da escola. Embora não se trate de sua superação, observa-se uma reorganização segundo novos parâmetros, o que permite inferir que o escolar, enquanto norma, permanece atuante no campo da Educação Física — ainda que sob renovada roupagem.

E se o ponto de tensão não estiver estritamente naquilo que se naturalizou chamar de “não escolar”, mas na insistência em nomear, ordenar e estabilizar aquilo que se escapa? As últimas linhas desta Tese não encerram essa nem qualquer outra questão. Ao contrário, a partir delas, propõem-se novas dobras, pois, ao desestabilizar essa fronteira, não se busca oferecer uma nova classificação ou uma nova estrutura rígida, mas afirmar a incompletude do saber como postura

investigativa. É possível uma Educação Física que não precise delimitar seus âmbitos de atuação por aquilo que eles não são? Talvez. O que se pode afirmar com maior certeza é que a incerteza e a irresolução são o próprio chão sobre o qual se caminha — um terreno em que as problematizações, ao tocarem seus próprios limites, não recuam, mas se refazem em outros modos de pensar como e por que certas coisas se tornaram problema.

## Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Estudos Foucaultianos).

ALMEIDA, Patrícia Albiere de; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina Muniz Rossa. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio? **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 103-121, 2014.

ANES, Rodrigo Roncato Marques; VENTURA, Paulo Roberto Veloso, MAIA, Júlio César; MARTINS Wilmont de Moura. As políticas públicas da formação em educação física e sua interface com a revisão curricular imposta pelas DCNEF. **Formação em Movimento**, v. 3, i. 2, n. 6, p. 587-610, jul./dez. 2021.

AVELINO, Nildo. Foucault e a racionalidade (neo)liberal. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 21. Brasília, set./dez. 2016, p. 227-284.

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25 – n. 2, p. 373-390, maio/ago. 2013.

BATISTA, Bruno Nunes. O que Foucault tem a nos dizer sobre métodos investigativos em Educação? **SABERES**, Natal RN, v. 19, n. 2, ago. 2018, p. 155-173.

BENDRATH, Eduard Angelo. Escola, educação não-formal e a formação do profissional de Educação Física. **Revista Motrivivência**. Ano XXII, n. 35, p. 286-300 dez./2010.

BENTHAM, Jeremy. O Panóptico ou a casa de inspeção. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRACHT, Valter. Educação física & ciência: cenas de um casamento(in)feliz. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 1, p. 53-63, set. 2000.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 set. 2022.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Decreto nº 52.682, de 14 de outubro de 1963**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-52682-14-outubro-1963-458043-publicacaooriginal-1>. Acesso em: 03 nov. 2022.

BRASIL, **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 3 de 16 de junho de 1987**. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/1990/Res0387-cef.htm>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Lei Nº 9.696 de 1º de setembro de 1998**. Brasília, 1998a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm). Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física – Brasília: Ministério da Educação/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, de 31 de março de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**. Secretaria de Educação Superior. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010. 99 p. Disponível em: <https://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BRASIL. **Minuta de Projeto de Resolução para audiência pública de 11/12/2015**: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, Licenciatura. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Proposta%20de%20Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_DCN%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%A9sica%20licenciatura.pdf](http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Proposta%20de%20Resolu%C3%A7%C3%A3o_DCN%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%A9sica%20licenciatura.pdf). Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES Nº 6 de 18 de dezembro de 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020**. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90811-resolucoes-cne-ces-2020>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL, Justiça Federal. Tribunal Regional da 1ª Região. **DECISÃO: Professores e escolas exclusivas de artes marciais não precisam de registro profissional em Conselho Regional de Educação Física**. (2022). Disponível em:

<https://portal.trf1.jus.br/portaltrf1/comunicacaosocial/imprensa/noticias/decisao-professores-e-escolas%20exclusivas-de-artes-marciais-não precisam-de-registro-profissional-em-conselho-regional-de-educacao-fisica>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BROCH, Caroline; TEIXEIRA, Fabiane Castilho; SOUZA, Juliano de; RINALDI, Ieda Parra Barbosa. A expansão da Educação Física no ensino superior brasileiro. *J. Phys. Educ.*, v. 31, e3143, 2020.

BROSSAT, Alain. Caixa de ferramentas ou supermercado de ideias? **Mnemosine**, v.14, nº 1, p. 274-279 (2018). Tradução de BROSSAT, A. Boîte à outils ou supermarché d"idées ?. In: BERT, J.-F. & LAMY, J. Michel Foucault: un héritage critique. Tradutor: Alessandro Francisco. Paris: CNRS, 2014, p. 263-267.

BROWN, Wendy. **Nas Ruínas do Neoliberalismo**: A Revolução Oculta do Neoliberalismo. São Paulo: Politéia, 2019.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: A história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1988. - (Coleção Corpo & Motricidade).

CASTELLANI FILHO, Lino. A formação sitiada. Diretrizes curriculares de Educação Física em disputa: jogo jogado? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.

COIMBRA, Tatiane Caneiro. O reordenamento do trabalho do professor de educação física e a organização empresarial do âmbito do fitness: CONFEF/CREF, ACAD E SINDACAD. **Motrivivência**, Ano XXII, n. 35, p. 62-78, dez./2010.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Resolução CONFEF nº 046, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/resolucoes/res-pdf/82.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Recomendações para a Educação Física escolar**. 2014. Disponível em: [https://listasconfef.org.br/arquivos/publicacoes/RECOMENDACOES\\_PARA\\_A\\_EDUCAAO\\_FISICA\\_ESCOLAR2.pdf](https://listasconfef.org.br/arquivos/publicacoes/RECOMENDACOES_PARA_A_EDUCAAO_FISICA_ESCOLAR2.pdf). Acesso em: 29 mai. 2025.

CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Qual a forma correta de se referir**: Educador Físico, Professor de Educação Física ou Profissional de Educação Física? CREF-14, GO-TO, 2016. Disponível em: [http://www.cref14.org.br/visualizar\\_resposta.php?id=50](http://www.cref14.org.br/visualizar_resposta.php?id=50). Acesso em: 23 set. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p., 2016.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. 1ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Miriam Schnaiderman e Renato Janine Ribeiro, tradutores. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

DO CARMO, Apolônio Abadio. Licenciado e/ou Bacharelado alguns entendimentos possíveis. **Motrivivência**, dez. 1988 – p. 73-76.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-22, jan/jun. 2012.

DUTRA, Renata Queiroz; LIMA, Renata Santana. Neofascismo, neoliberalismo e direito do trabalho no governo Bolsonaro. **Rev. Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, 2023, p.1771-1804.

ELÍBIO JÚNIOR, Antônio Manoel. **A História do Tempo Presente**: reflexões sobre um campo historiográfico. *Cadernos do Tempo Presente*. 2021 – p.13-27.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. 2<sup>a</sup> ed. Vega, 2000.

FAÉ, Rogério. A genealogia em Foucault. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 409-416, set./dez. 2004.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80 - 108, jan./mar. 2018.

FERREIRA NETO, João Leite. Pesquisa e metodologia em Michel Foucault. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, jul./set. 2015, v. 31 n. 3, p. 411-420.

FIGUEIREDO, Zenóbia Christina Campos; ALVES, Cláudia Aleixo. Formação de professores de educação física no Brasil: implicações e perspectivas. *In: Formação profissional e mundo do trabalho* [recurso eletrônico] / organizadores Marta Genú Soares, Pedro Athayde, Larissa Lara. – Natal, RN: EDUFRN, 2020. 180 p.: il., PDF; 598 Kb. – (Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE; 4).

FONSECA, Rubiane Giovani; SOUZA NETO, Samuel de. O profissionalismo na educação física: conflitos e disputas de jurisdições profissionais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, p. 1099-1110, out./dez. 2015.

FONSECA, Rubiane Giovani; SOUZA NETO, Samuel de. Educação Física, profissionalização e mercado de trabalho: uma análise sobre o projeto profissional. **Movimento**, [S. l.], v. 26, p. e26024, 2020.

FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes. **Cartografia e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. **A Microfísica do Poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2001.
- FOUCAULT, Michel. Poder e saber. *In: Ditos & Escritos IV*: Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. Polêmica, política e problematizações. *In: Ditos & Escritos V*: Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- FURTADO, Roberto Pereira. **O não-lugar do professor de Educação Física em academias de ginástica**. 2007.187f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- FURTADO, Roberto Pereira. Novas diretrizes e antigos debates: uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Educação Física – Resolução CNE/CES 006/2018. *In: Formação profissional e mundo do trabalho* [recurso eletrônico] / org. Marta Genú Soares, Pedro Athayde, Larissa Lara. – Natal, RN: EDUFRN, 2020. 180 p.: il., PDF; 598 Kb. – (Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE; 4).
- GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Institut International Des Droits De L'enfant (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suiça). out./ 2005.
- GARCIA, Silas Alberto; BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. Balanço do desenvolvimento epistemológico da Educação Física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 2023; 45: e20230030.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.
- GONÇALVES, Arisson Vinícius Landgraf; HECKTHEUER, Luiz Felipe Alcântara. Foucault: a verticalidade pela problematização. *In: Educação profissional em destaque*: Filosofia em diálogo com outros saberes. Organização: Aline Cardoso de Oliveira Macedo [et al.] – Santa Maria: NTE da UFSM, 2017.

GONÇALVES, Arisson Vinícius Landgraf; LOCKMANN, Kamila; HECKTHEUER; Luiz Felipe Alcântara. A problematização como lição de método em Michel Foucault: quatro regras para pensar a pesquisa em educação. *In: Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG*: retratos de 10 anos de história / Gabriela Medeiros Nogueira, Gustavo da Silva Freitas, Magda de Abreu Vicente (organizadores) – Curitiba: CRV, 2023. 170 p.

GONÇALVES, Arrison Vinícius Landgraf; SILVA, Méri Rosane dos Santos; HECKTHEUER, Luiz Felipe Alcantara. Sobre a constituição de um cartógrafo e o ensaiar-se em territórios vulneráveis. *In: Percursos metodológicos de cartógrafos no educar*. Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura, Débora Pereira Laurino (Orgs.). - Rio Grande: Editora da FURG, 2016. 176 p.

IORA, Jacob Alfredo; DA SILVA SOUZA, Maristela; LORENSI PRIETTO, Adelina. A divisão licenciatura/bacharelado no curso de educação física: o olhar dos egressos. *Movimento*, v. 23, n. 2, abr./jun., 2017, p. 461-473.

LAZZARATO, Maurizio. **A Fabricação do Homem Endividado**: Ensaio Sobre a Condição Neoliberal. São Paulo: n-1 edições, 2012.

LINCK, Lucas Costa. **Treinador de Futebol Profissional e Formação Inicial em Educação Física – seria esta uma relação necessária?** 2015. 23f. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física - Licenciatura) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

LINCK, Lucas Costa. **Formação inicial em Educação Física**: acadêmicos confluentes e a problematização sobre campos de atuação. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018.

MACHADO, Roberto. **Foucault, ciência e saber**. 3<sup>a</sup> ed. Jorge Zahar Editor Ltda. 2007.

MACIEL, Thiago Barreto. Do golpe jurídico-parlamentar ao golpe nas DCN da educação física brasileira: O sistema CONFEF/CREFs como mediador. **Formação em Movimento**, v. 3, i. 2, n. 6, p. 564-586, jul./dez. 2021.

MARINHO, Inezil Penna. **Nova denominação para o professor de Educação Física**: Educação Física uma expressão inadequada. Centro de Memoriais do Esporte, Brasília, DF, 1983. 21p. Disponível em:  
<http://hdl.handle.net/10183/169630>. Acesso em: 22 fev. 2025.

MORAES, Marcos Vinicius Malheiros. “Genealogia - Michel Foucault”. *In: Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2018. Disponível em:  
<http://ea.fflch.usp.br/conceito/genealogia-michel-foucault>. Acesso em: 15 set. 2024.

MOREIRA, Antonio Flavio. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**. Curitiba, nº 17, Editora da UFPR. p. 39-52. 2001.

NEIRA, Marcos Garcia; BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. Esquadrinhar e Governar: análise das recomendações do CONFEF para a Educação Física escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 571-590, abr./jun. 2018.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Regulamentação da profissão e movimento Nacional contra a regulamentação do Profissional de educação física. *In: Os Bastidores da Regulamentação do Profissional de Educação Física*. Renan de Almeida (org). Vitória, ES: UFES, Centro de Educação Física, 2002. 138 p.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. Tese de doutorado. Niterói, Rio de Janeiro: UFF, 2004.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. EU S/A: a identidade desejada na formação inicial em Educação Física. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e174633, 2018.

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges de; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições foucaultianas para o debate curricular da educação física. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 35, Ed.198117. 2019.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 51-75, jan./jun. 2002.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Siero; CARNICEL, Amarildo (orgs). **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra: setembro; Campinas: Unicamp/CMUm, 2007.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. **Rev. Psicol.**, v. 25 – n. 2, p. 391-414, mai./ago. 2013.

PEDROSO JUNIOR, Neurivaldo Campos. Jacques Derrida e a desconstrução: uma introdução. **Revista Encontros de Vista**, ed. 5, p. 48-59. 2021.

POPKEWITZ, Thomas. História do Currículo, Regulação Social e Poder. *In: O Sujeito da Educação*: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Editora Vozes. 1994.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbaró**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013.

PRONI, Marcelo Weishaupt. Universidade, profissão Educação Física e o mercado de trabalho. **Motriz**, Rio Claro, v. 16 n. 3 p. 788-798, jul./set. 2010.

QUELHAS, Álvaro de Azeredo; NOZAKI, Hajime Takeuchi. A formação do professor de Educação Física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência Ano XVIII**, n. 26, p. 69-87, jun./2006.

RODRIGUES, Gabriella Camargo. **Percepções sobre licenciatura para acadêmicos de Educação Física de instituições privadas de ensino em Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Mestrado Profissional em Educação, Unidade Litoral Norte: Osório, 2023.

SANTANA, Aurelane Alves. As políticas neoliberais dos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro contra a classe trabalhadora brasileira. **OKARA: Geografia em debate**, v. 18, n. 1, p. 177-188, 2024.

SILVA, Osni Oliveira Norberto da. Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: diferenças e semelhanças. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 124, set./2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2021.

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

SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar y; VAZ, Rafael Araldi; RAASCH, Patrícia Tatiana; P. T., PACKER, Lara Nadine Kanitz; SILVA, Miguel Alois Pitze. (2021). Michel Foucault, a educação e o neoliberalismo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.38.e35257. 2022.

SOUZA, Mérito de; LANGARO, Fabíola. Desconstruir para problematizar matrizes identitárias. **Psicologia: ciência e profissão**, 2011, 31 (3), p. 568-581.

STEINHILBER, Jorge. **Profissional de Educação Física...Existe?** Sprint. Rio de Janeiro. 1996.

TAFFAREL, Celi Zulke. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, v. 30, n.1, jan./jun. 2012.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-787, set./dez. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Resolução nº 22, de 19 de julho de 2018**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2018/08/Res.-Cocepe-22.2018.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2023.

VARGAS, Cláudio Pellini; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A crise epistemológica na educação física: implicações no trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.146, p. 408-427, maio/ago. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [34]: 83 - 94, set./dez. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana Luiza. Esquecer Foucault. **Pro-Posições**. v. 25, n. 2 (74) p. 67-82, mai./ago. 2014.

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 trabalho* [recurso eletrônico] / organizadores Marta Genú Soares, Pedro Athayde, Larissa Lara. – Natal, RN: EDUFRN, 2020.180 p. (Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE; 4).

VINCI, Christian Ribeiro. A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. **Filosofia e Educação** – vol. 7, n. 2 – Campinas, SP. Jun./set. 2015.

YAZBEK, André Constantino. **10 lições sobre Foucault**. 6<sup>a</sup> ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.