

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GLAUREA NÁDIA BORGES DE OLIVEIRA

**A trama de um dispositivo curricular no território da formação em Educação Física:
um encontro-acoplamento, uma fratura, esboços de si**

SÃO PAULO
2020

GLAUREA NÁDIA BORGES DE OLIVEIRA

**A trama de um dispositivo curricular no território da formação em Educação Física:
um encontro-acoplamento, uma fratura, esboços de si**

Versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

SÃO PAULO

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Ot Oliveira, Glaurea Nádia Borges de
 A trama de um dispositivo curricular no
 território da formação em Educação Física: um encontro-
 acoplamento, uma fratura, esboços de si / Glaurea
 Nádia Borges de Oliveira; orientador Marcos Garcia
 Neira. -- São Paulo, 2020.
 171 p.

 Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
 Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) --
 Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
 2020.

 1. Currículo. 2. Educação Física. 3. Formação em
 Educação Física. 4. Formação de professores. 5.
 Licenciatura Ampliada em Educação Física. I. Neira,
 Marcos Garcia, orient. II. Título.

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges de. **A trama de um dispositivo curricular no território da formação em Educação Física: um encontro-acoplamento, uma fratura, esboços de si.** 2020. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. (a) Dr. (a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. (a) Dr. (a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. (a) Dr. (a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. (a) Dr. (a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. (a) Dr. (a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

A quem dedico este texto? Ao mundo.

“Do fundo do meu coração
do mais profundo canto em meu interior, ô
pro mundo em decomposição
escrevo como quem manda cartas de amor”.

(Emicida, na letra de Cananéia, Iguape e Ilha Comprida)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Ana, cuidado incansável, abraço. Ao meu pai, José, silêncio que fala, seriedade que acalenta. Ambos, e cada um a seu jeito, exemplo e amor. Àquela e àquele que me conceberam, devo a chance de haver-me com as coisas que fazem de mim o que já não sou, o que tenho sido e o que porventura serei. A ela e a ele agradeço por tudo, especialmente por serem sempre refúgio.

À minha irmã, Gláucia, pela existência vibrante e corajosa que me mostra um outro ritmo da vida; ritmo lindo, ainda que meus passos não o acompanhem. Fazer morada na selva de concreto teria sido muito mais difícil sem o auxílio dela para que ali eu chegasse e se, durante aqueles dias, eu não soubesse que ela estava do outro lado da rua.

Ao Léo, pela partilha de um viver, pelo aprendizado de uma travessia.

À UNEB, por ter tornado isso possível. Devoto particular agradecimento ao curso de Educação Física do Departamento de Educação/Campus XII, às pessoas que o levam adiante e, sobretudo, aos professores, alunos e egressos que aceitaram participar desta pesquisa. É graças a eles que a trama aqui apresentada pôde ser tecida.

Ao GPEF/FEUSP, espaço-tempo em que a Educação Física tem sido devir.

Aos colegas do grupo de orientação, pela seminal experiência de reinvenção do pensamento. E pelas sugestões valiosas que ajudaram a compor este texto.

Aos professores que cruzaram minha passagem pela FEUSP, principalmente aos que me fizeram perder o chão e, então, entender que chãos, quando ideados como pavimentos sólidos e duradouros sobre os quais confiantemente caminhamos com nossas crenças, não existem; que andamos por veredas lamacentas, tortas, esburacadas, sem qualquer destino certo, e nisso está a dádiva de persistir.

Aos docentes que integram a banca examinadora da tese, pela generosa solicitude em colaborar com este trabalho de pesquisa.

Ao professor Marcos Garcia Neira, meu orientador, a quem devo o meu último e precípuo agradecimento. Sou-lhe imensamente grata pelo acolhimento e pela oportunidade de trabalhar ao lado de um intelectual aguerrido, rigoroso, amigo, que nos motiva a seguir sem se desocupar de nós.

“A nossa questão não é a nostalgia nem a esperança, mas a perplexidade. E é o Presente o que nos é dado como o incompreensível e, ao mesmo tempo, como aquilo que nos dá o que pensar. Por isso, ao nosso tempo não lhe cabe um tom elegíaco, de perda e lamento, no qual ressoaria a perda do que fomos e já não somos; nem um tom épico, de luta e entusiasmo, no qual caberia a conquista do que seremos e, entretanto, não conseguimos ser; nem tampouco um tom clássico, de ordem e estabilidade, no qual caberia o repouso satisfeito do que somos. O nosso não é o lamento nem a serenidade, mas o desconcerto. Por isso, o nosso é, melhor dizendo, um tom caótico no qual o incompreensível do que somos se nos mostra disperso e confuso, desordenado, desafinado, em um murmúrio desconcertado e desconcertante, feito de dissonâncias, de fragmentos, de descontinuidades, de silêncios, de casualidades, de ruídos.
[...] porque nossas ideias, nossas palavras e nossas experiências não podem ser senão babélicas”.

(LARROSA; SKLIAR, 2011, p. 8-9).

RESUMO

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges de. **A trama de um dispositivo curricular no território da formação em Educação Física:** um encontro-acoplamento, uma fratura, esboços de si. 2020. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

A presente pesquisa toma como objeto de investigação o currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII, localizado no horizonte discursivo de uma concepção formativa denominada licenciatura ampliada. A noção foucaultiana de dispositivo é a ferramenta conceitual que municia esta empreita analítica. Com ela, esboçamos um gesto metodológico de feitiço cartográfico, engendrado a partir de um *corpus* empírico que integra duas ordens de discursividade. Uma delas reúne textos legais, jurídicos, institucionais e acadêmicos; a outra materializa narrativas de professores, egressos e alunos concluintes do curso. A composição, a interpelação e o atravessamento dessa plataforma documental são concitados pela seguinte questão: como se constituiu, como opera e que efeitos produz o dispositivo curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII, tendo em vista as relações entre verdade, governo e subjetivação aí implicadas? O ponto de partida para a problematização dessa questão é o *ethos* de uma profissionalidade unificada-ampliada que desponta como verdade no currículo em causa; um *ethos* que enuncia a unicidade integradora de uma trajetória formativa e a vincula à aquisição de um vasto repertório de habilidades profissionais, demandadas pela atuação tanto em contextos escolares quanto não escolares. Num primeiro plano analítico, rastreamos as circunstâncias que, num conjunto multifacetado, condicionaram a configuração ímpar desse dispositivo curricular e ensejaram o seu atrelamento a um outro dispositivo, a licenciatura ampliada, cúmplice do avivamento do *ethos* mensageiro de uma profissionalidade unificada-ampliada. Em seguida, olhamos para o funcionamento desse *ethos* no fluxo corrente do dispositivo, sondando suas ressonâncias na engrenagem curricular e nos processos de subjetivação profissional. A contrapelo de uma operação simbólica autenticada no interior do dispositivo curricular, por meio da qual se presume que os liames entre o currículo do curso e a licenciatura ampliada ter-se-iam instituído por um simples procedimento de captura-anuência, o encontro entre esses dois dispositivos denota-se como um acoplamento pragmático e tardio, efetuado no bojo de uma profusão de desencadeamentos que passam a perturbar os nexos entre formação e trabalho que escoram o dispositivo curricular. A função originalmente generalista do currículo é, então, sobreposta pela função de unificação-ampliação, doravante pondo em marcha um mecanismo disjuntivo, que implode a ofensiva de uma matriz profissional una, plena, ilimitada em seus atributos, e a transfigura num agenciamento binário e conflituoso, fomentador de modos destoantes de pensar e descrever a si mesmo no exercício da profissão. Daí que a inteireza fleumática pretendida nessa seara formativa se dissolve, fazendo-nos ver a sua inexequibilidade e atestando a condição indômita de um currículo.

Palavras-chave: Currículo. Educação Física. Formação em Educação Física. Formação de professores. Licenciatura Ampliada em Educação Física.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges de. **The plot of a curricular device in the territory of Physical Education training: a meeting-coupling, a fracture, sketches of oneself.** 2020. 171 pages. Thesis (Doctoral degree in Education) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2020.

This research has as object of investigation the curriculum of the Physical Education course of UNEB/Campus XII, located in the discursive horizon of a formative conception called extended degree. The Foucauldian notion of device is the conceptual tool that supports this analytical enterprise. With it, we sketched a methodological approach of cartographic form, produced from an empirical corpus that integrates two orders of discursivity. One of them congregates juridical, legal, institutional and academic texts; the other materializes narratives of teachers, graduates, and graduating students of the course. The composition, interpellation and crossing of the documentary platform are concurred by the following question: how is it constituted, how does it operate and what effects does the curricular device of the Physical Education course at UNEB/Campus XII produce, in view of the relations among truth, government and subjectivation involved in it? The starting point for the problematization of this question is the *ethos* of a unified-extended professionalism that emerges as truth in the curriculum in question; an *ethos* that enunciates the uniqueness that integrates a formative trajectory and links it to the acquisition of a wide range of professional skills demanded by acting in both school and non-school contexts. In the first analytical step, we traced the multifaceted set of circumstances that conditioned the unique configuration of this curriculum device and which led to its attachment to another device, the extended degree, partner in reviving the messenger *ethos* of a unified-expanded professionalism. Then, we turned our attention to the functioning of this *ethos* in the current flow of the device, probing its resonances on the curricular gear and on the processes of professional subjectivation. In contrast to a symbolic operation authenticated within the curriculum, whereby it is assumed that the links between the curriculum of the course and the extended degree would have been instituted by a simple capture-consent procedure, the encounter between these two devices denotes a pragmatic and late coupling, carried out in the midst of a profusion of triggers that begin to disturb the links between training and work that support the curricular device. The originally generalist function of the curriculum is then overlaid by the unification-extension function, setting in motion a disjunctive mechanism that implodes the offensive of a unified, full, unlimited professional matrix in its attributes, and transfigure it into a binary and conflicting agency that fosters conflicting ways of thinking and describing oneself in the exercise of the profession. Hence the phlegmatic completeness intended in this formative field dissolves, making us see its unworkability and attesting to the untamed condition of a curriculum.

Keywords: Curriculum. Physical Education. Physical Education training. Teacher training. Extended Degree in Physical Education.

SUMÁRIO

À GUISA DE UM PREFÁCIO, UM DESABAFO-MANIFESTO	10
INTRODUÇÃO.....	11
1 A FERRAMENTA E O GESTO DE ANÁLISE.....	26
1.1 O conceito de dispositivo.....	26
1.2 <i>Uma</i> atitude cartográfica.....	39
2 (RE)CONFIGURAÇÕES DO DISPOSITIVO CURRICULAR: DO ARRANJO GENERALISTA AO ENCONTRO COM A LICENCIATURA AMPLIADA	51
2.1 Um outro dispositivo: a licenciatura ampliada	56
2.2 Um acoplamento estratégico.....	77
3 UM <i>ETHOS</i> PROFISSIONAL FRATURADO.....	105
3.1 O desmembramento da maquinaria curricular	108
3.2 Contornos de si gestados entre os fragmentos do dispositivo	123
<i>O professor crítico</i>	124
<i>O personal trainer</i>	130
<i>O formando confuso</i>	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	155

À GUIA DE UM PREFÁCIO, UM DESABAFO-MANIFESTO

Esta tese é resultado de um labor aflito, lacerado por dores muito mais pungentes do que as que usualmente acometem a rotina acadêmica. Com o país sob a batuta de um inepto truculento, que toma a educação como inimiga e, junto com ela, os professores, os estudantes, os pesquisadores, a universidade e o próprio pensamento, produzir uma pesquisa no campo educacional, problematizando uma prática de formação, foi tarefa das mais árduas, daquelas que nos fazem pensar seriamente em desistir. Quiçá para nos embrenharmos nas lutas cuja urgência ecoa em nossos ouvidos. Ou porque o desalento é tanto, que deixamos de discernir as razões de ser dos nossos fazeres. Ou, simplesmente, porque o fôlego acaba. A decepção reiterada, em doses subsequentes, por vezes nos ata as mãos. Forcejando-se para sobreviver aos ataques diuturnamente desferidos contra a educação – e a toda ordem de investidas que têm destituído direitos, agredido a nossa precária liberdade, exaltado a imbecilidade e sufocado a vida –, este estudo chega, enfim, ao seu termo. Uma pesquisa que há de se converter em força potencializadora de uma existência que insiste em (re)existir, que se recusa a ser soterrada pelo chorume corrosivo que transborda do nosso presente e que permanecerá junto da revolta ante o suplício e o aniquilamento a que tantas existências têm sido submetidas pela perversidade de nossas desastrosas formas de gerir a condição humana. Uma pesquisa feita NA UNIVERSIDADE PÚBLICA, SOBRE A UNIVERSIDADE PÚBLICA, PARA A UNIVERSIDADE PÚBLICA, PELA UNIVERSIDADE PÚBLICA, que, com uma esperança desprovida de qualquer sabor quimérico, faz coro a Chico Buarque: *apesar de você, amanhã há de ser outro dia.*

INTRODUÇÃO

Pesquisar é, antes de tudo, inquietar-se. É uma inquietude, então, que se afigura como o elemento disparador do movimento que anima esta pesquisa. Um desassossego, provocado por coisas aparentemente corriqueiras.

Imersos que nos encontramos no universo curricular e formativo da Educação Física, exercendo a docência num curso de licenciatura, somos amiúde infundidos pelos discursos que o sustentam. Neles, insistem em se repetir, quase se esganiçando, enunciados que apregoam uma contundente noção de dever, que alvitram, numa modulação marcadamente prescritiva e sentenciosa, modos de ser, agir e pensar necessariamente desejáveis para os profissionais da área, alinhavados à determinação de como hão de ser levadas a cabo as práticas que conduzirão os sujeitos à encarnação de tais modos.

Até aí, nenhuma novidade, a julgar pelo fato de que, como prática integrante do campo educacional, a formação em Educação Física é legatária do discurso pedagógico moderno, cujo marco inaugural situa-se, precisamente, na pressuposição de um sujeito que deve ser guiado a um estado de aperfeiçoamento, que lhe subjaz como destino e lhe é inescusável, bem como na definição do caminho a ser percorrido para a consecução desse estado. O que nos suscita espanto é a tenacidade com que esse querer ordenatório tem se materializado, a persistência assumida por essa entonação de mando sobre o que se tem de fazer para que os futuros profissionais ajam de determinadas formas consideradas mais autênticas e mais corretas, e, principalmente, a naturalidade com que temos encarado essa retórica, esse imperativo do dever que tipifica não apenas os currículos de formação, mas, igualmente, o debate acadêmico que os toma como objeto.

Ao fitar a modernidade, ao invés de considerá-la sob a perspectiva do tempo, do *chronos*, simplesmente enquanto um período da história, Foucault (2013b) preferiu compreendê-la como um *ethos*, na acepção grega conferida a esse termo; um *ethos* como expressão de uma atitude de modernidade, “[...] um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa” (FOUCAULT, 2013b, p. 341-342). Inspirados pelo pensador francês, talvez possamos ensaiar uma mirada equivalente, de intentos todavia muito mais modestos, com a qual nos é possível argumentar que os currículos de formação em Educação Física são, eles mesmos, portadores de um *ethos*, de uma atitude, na medida em que sua ação é marcada por um certo modo de proceder. No mesmo passo, esses currículos também proclamam

aos sujeitos formas de se conduzir relativas à profissão de que aqui se trata. Em síntese: o *ethos* desses currículos é caracterizado, justamente, pela projeção de *ethos* singulares de profissionalidade. Projeção que se imbrica com o discurso acadêmico-científico, carregando consigo porções generosas de absolutismo.

Ao nos reconhecermos acossados pelo dogmatismo desse *ethos* curricular, não pretendemos afirmar que a formação em Educação Física deva desobrigar-se de apontar direções. Afinal, além da especificidade diretiva própria de qualquer prática educativa, uma formação sem critérios ou largada à sorte é um dos fatores que ajudam a explicar a dificuldade de atuação de professores de Educação Física em face da complexidade da escolarização contemporânea, como demonstrou Neira (2017). A questão que se põe em causa não é, pois, de mera recusa a um *ethos* curricular que fabrica *ethos* profissionais no plano da formação em Educação Física, mas de problematização dos seus modos de realização.

Esses primeiros rumores nos fizeram lançar um olhar mais desconfiado para o nosso próprio terreno de ação. Se formar professores de Educação Física significa corporificar uma atitude prescritiva sobreposta pelo desejo de uma atitude profissional, como essa relação tem se configurado no currículo em que atuamos? Que efeitos ela tem produzido? Essas perguntas nos levaram ao estranhamento de algo que, por estar muito perto, apresentava-se, quiçá, como inequívoco. Um hiato foi criado em nossa experiência, apartando-nos daquilo em que nos encontramos absortos, levantando suspeitas sobre suas determinações supostamente óbvias e tornando possível tomá-lo como um problema. As palavras de Larrosa (2004), ao falar sobre a perspectiva analítica de Foucault, traduzem esse movimento de assombro:

Sempre se trata de criar uma distância entre nós e nós mesmos. Sempre se trata de desconjuntar o presente, de desnaturalizar o presente, de estranhar o presente, de converter o presente, não em um tema, mas em um problema, de fazer com que percebamos quão artificial, arbitrário e produzido é o que nos parece dado, necessário ou natural, de mostrar a estranheza daquilo que nos é mais familiar, a distância do que nos é mais próximo (LARROSA, 2004, p. 34).

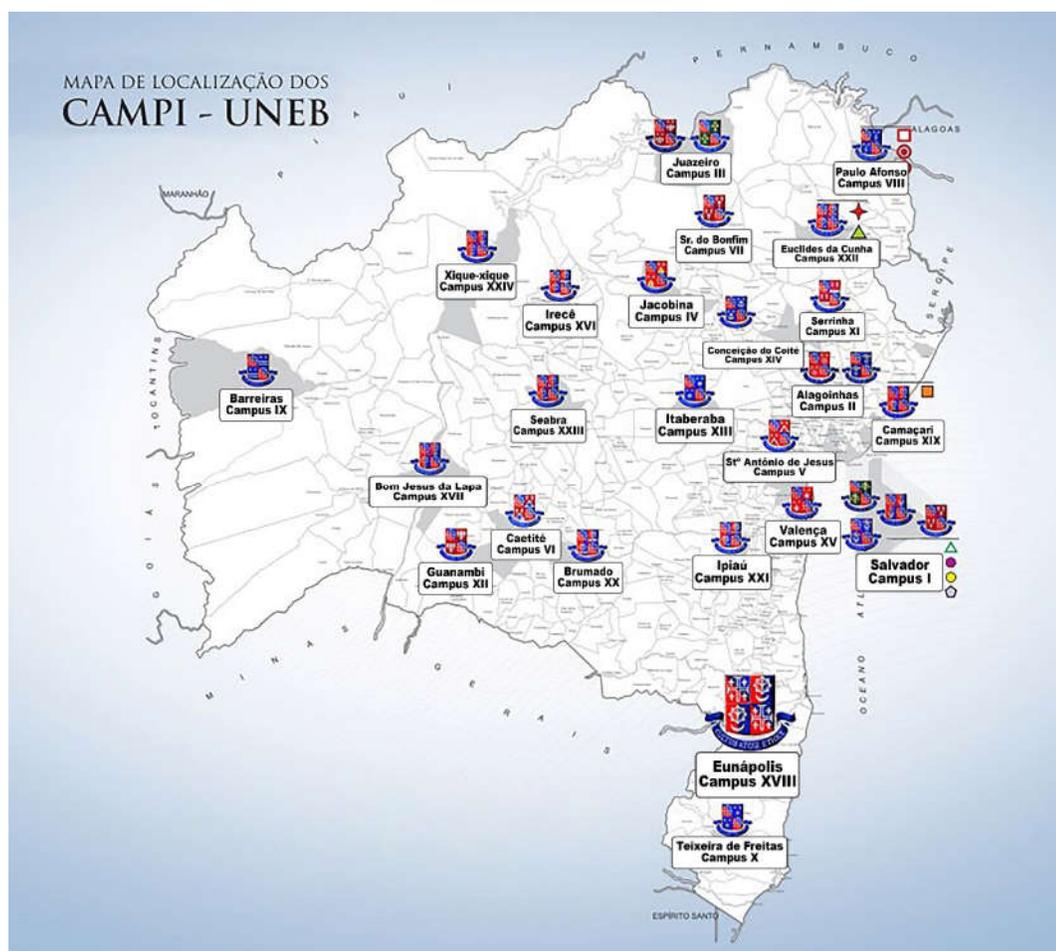
E os termos do próprio Foucault (2016a) também pedem passagem:

Gostaria de fazer aparecer o que está próximo demais de nosso olhar para que possamos ver, o que está aí bem perto de nós, mas que nosso olhar atravessa para ver outra coisa. Devolver densidade a essa atmosfera que, à nossa volta, por toda parte, garante que vejamos as coisas longe de nós, devolver sua densidade e sua espessura àquilo que costumamos experimentar como transparência [...] (FOUCAULT, 2016a, p. 69).

São esses os incômodos que desengatilham a problemática desta pesquisa. Impelidos pelo questionamento da relação entre *ethos* curricular e *ethos* profissional no campo da formação em Educação Física, endereçamo-nos, então, ao currículo que abriga o nosso fazer docente e que dá vida ao curso de Educação Física do Campus XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XII).

Fundada no ano de 1983, a UNEB é hoje a maior instituição pública de ensino superior da Bahia. Sua estrutura é definida pela multicampia e seus cursos estão distribuídos em diferentes municípios baianos, num total de 29 departamentos instalados em 24 campi. Cada departamento agrupa um certo número de cursos e com exceção de Salvador, Alagoinhas e Juazeiro, todos os outros 21 campi possuem um único departamento (o campus de Salvador tem quatro departamentos, o de Alagoinhas tem dois e o de Juazeiro também dois). A figura a seguir permite visualizar a capilaridade e a abrangência da UNEB no estado.

Figura 1 – Mapa de localização dos campi da UNEB



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017 da UNEB (UNEB, 2013).

É importante pontuar que a UNEB é uma instituição que se compromete socialmente com a interiorização do ensino superior público e, por meio desse compromisso, tem atuado de maneira expressiva na formação de professores no estado da Bahia, haja vista o grande número de licenciaturas entre os cursos regulares que oferece¹, além dos programas especiais de formação que desenvolve. Atualmente, a universidade possui quatro cursos de Educação Física, localizados nas cidades de Alagoinhas, Guanambi, Jacobina e Teixeira de Freitas. O curso de Guanambi, foco deste estudo, principiou suas atividades em 1999 e é o que existe há mais tempo.

Guanambi é um município de clima semiárido, com quase 85 mil habitantes – segundo dados publicados em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) –, e está situado no sudoeste da Bahia, a 796 quilômetros da capital do estado. É cidade do sertão, que vive a maior parte dos seus dias sob a ardência do sol, numa quentura que parece acalorar o convívio entre as pessoas. Ali, aguarda-se ansiosamente o regresso da chuva. Ela pouco concede a honra de sua visita, mas, quando chega, faz a vegetação esturricada verdejar-se lindamente, protagonizando um espetáculo capaz de desentranhar lágrimas. Lugar onde a fartura de uns, muitas vezes ostentada, coexiste com a privação de outros, e onde o conservadorismo de uma tradição oligárquico-cristã tem tido que se entender, cada vez mais, com as lufadas intempestivas de formas de existência e de práticas culturais que não se curvam às fórmulas homogeneizantes a sancionar a ocupação desse chão.

É bem custoso chegar a Guanambi. Pode ser um regalo deixar-se ficar por lá.

De características urbanas e vocação comercial, Guanambi é uma cidade polo da sua microrregião e, por esse motivo, recebe muitas pessoas de municípios vizinhos. É também considerada um centro educacional, especialmente porque nela se encontram diferentes Instituições de Ensino Superior (IES). O Campus XII da UNEB, que oferta, além da licenciatura em Educação Física, outros três cursos – Pedagogia, Administração e Enfermagem –, compõe a matiz pública² de uma paisagem em que já se avistam, nitidamente, nuances da expansão privatizante do ensino superior.

O currículo do curso de Educação Física do Campus XII, que foi reformulado entre os anos de 2003 e 2004 e permanece em vigência até então³, está organizado sob a forma de uma

¹ São mais de 70 cursos, de diferentes áreas.

² Matiz da qual também faz parte o campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), localizado num dos distritos do município de Guanambi.

³ Durante as etapas finais da pesquisa, o curso passava, juntamente com os demais cursos de Educação Física da UNEB, por mais uma reformulação curricular, dessa vez, orientada pela Resolução CNE/CES nº 06/2018

licenciatura com caráter generalista. Por meio de um único percurso curricular, o curso alega formar professores-profissionais para atuar na educação básica e em contextos não escolares onde a Educação Física está inserida, como clubes, academias e demais espaços voltados aos cuidados com a saúde, ao desempenho esportivo e à promoção do lazer. É dessa configuração generalista que desponta o *ethos* profissional alçado à condição de verdade que rege o fluxo desse currículo, *ethos* que aqui compreendemos como uma profissionalidade unificada-ampliada.

Esse arranjo curricular, semelhante ao adotado pelas demais universidades estaduais baianas (UEBA)⁴ e também pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)⁵, contrapõe-se à diferenciação da formação em licenciatura e bacharelado e tem sido discursivamente inscrito numa concepção formativa denominada *licenciatura ampliada*. Defendida por um segmento crítico da Educação Física, a licenciatura ampliada é o emblema de um movimento que rejeita o abalizamento formativo decorrente da compartimentação dos campos de trabalho, opondo-se radicalmente ao aparato que, no alvorecer deste século, passou a regulamentar a formação dos profissionais da área. Tal aparato é composto pela Resolução nº 07/2004 (BRASIL, 2004b) – principal alvo de contestação desse movimento –, aprovada na Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES), e pelas Resoluções nº 01/2002 (BRASIL, 2002b) e nº 02/2002 (BRASIL, 2002c), aprovadas no Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP). As resoluções CNE/CP nº 01/2002 e nº 02/2002 instituíram, respectivamente, as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em cursos de licenciatura e a duração e a carga horária desses cursos. A Resolução CNE/CES nº 07/2004 fixou normas específicas para os cursos de Educação Física.

Além do envolvimento profissional-pessoal que caracteriza nossa relação com o objeto de pesquisa, a opção pelo esquadriamento desse currículo justifica-se por alguns aspectos observados na produção acadêmica sobre currículos de formação em Educação Física. Esses aspectos dimanam de um levantamento realizado no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a partir de diferentes possibilidades de combinação entre os

(BRASIL, 2018), que estipula as mais recentes diretrizes curriculares para os cursos da área. O novo currículo, previsto para entrar em vigor no primeiro semestre de 2021, não fez parte de nosso escopo analítico.

⁴ Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

⁵ Nenhuma IES pública localizada no estado oferece o bacharelado em Educação Física.

descritores *currículo, Educação Física, formação profissional em Educação Física, formação inicial em Educação Física, formação docente em Educação Física e formação de professores de Educação Física*. Inclino-nos sobre essa parcela da produção acadêmica por entendermos que a profusão de trabalhos atinentes à temática em causa nos reclamava uma forçosa demarcação de nossas fontes e também por admitirmos que a pós-graduação congrega uma parte significativa da discursividade atuante nessa esfera. Em termos temporais, efetuamos um recorte que corresponde ao interstício entre os anos de 2011 e 2018.

Num inventário constituído por 32 dissertações⁶ e 20 teses⁷, duas ocorrências particularmente nos chamaram a atenção: o modelo de formação dos currículos interpelados e as propensões teóricas dessas pesquisas.

Embora as licenciaturas públicas prevaleçam como o principal objeto nesse rol de estudos, muito pouco se tem inquirido acerca dos cursos que possuem um formato unificado-ampliado, essa configuração controversa que persiste em algumas universidades públicas de diferentes regiões do país. Santos Júnior (2013), Oliveira (2015), Alves (2015) e Pereira (2014) são os pesquisadores que tomam esse modelo formativo como mote de suas problemáticas de investigação.

Santos Júnior (2013) discute as concepções de licenciatura e bacharelado evidenciadas nos cursos de Educação Física de duas IES paraenses, a Universidade do Estado do Pará (UEPA) e a Universidade Federal do Pará (UFPA), ambas caudatárias de uma perspectiva de formação que não distingue a trajetória curricular em função do contexto de intervenção profissional. Constatando a existência de contradições entre os dizeres de alunos e professores, as enunciações do projeto político-pedagógico dos cursos e as determinações das diretrizes curriculares nacionais orientadoras da formação, esse pesquisador conclui, numa réplica do que bradam os arautos da licenciatura ampliada, que a divisão entre licenciatura e bacharelado, aventada pelas normativas oficiais e presente no imaginário de estudantes e docentes, é fruto de uma imposição hegemônica estabelecida pelo setor reacionário/conservador da Educação Física e aliada aos ditames do capitalismo neoliberal. O modelo unificado-ampliado equivale,

⁶ Araujo (2011), Pinho (2011), Silva, C. S. (2011), Pinto (2012), Bertoni (2013), Contreira (2013), Costa Júnior (2013), Gomes (2013), Marques (2013), Santos Júnior (2013), Souza (2013), Alves (2014), Crocetta (2014), Decian (2014), Pereira (2014), Razeira (2014), Bianchini (2015), Gurski (2015), Oliveira (2015), Nascimento (2016), Cardoso (2017), Louzada (2017), Marques (2017), Custodio (2018), Paula (2018), Plotegher (2018), Ranzan (2018), Resende (2018), Silva, L. F. (2018), Silva, J. C. S. (2018), Teixeira (2018), Zini (2018).

⁷ Alviano Júnior (2011), Nunes, M. L. F. (2011), Nunes, M. P. (2011), Oliveira (2011), Finoqueto (2012), Rodrigues (2013), Wachs (2013), Bianchi (2014), D'ávila, (2014), Santos (2014), Sayão (2014), Alves (2015), Bandeira (2017), Araujo (2018), Brancatti (2018), Oliveira (2018), Pozzatti (2018), Sofiste (2018), Sousa (2018), Taques (2018).

portanto, não apenas ao predicado do objeto investigado por Santos Júnior (2013) ou ao agente propulsor de seu problema de pesquisa, mas ao desenho curricular que ele preconiza como lúdimo.

O curso da UEPA é também foco das apreciações de Oliveira (2015). Num ímpeto análogo ao de Santos Júnior (2013) no que compete à defesa da licenciatura ampliada, este outro pesquisador interroga se os parâmetros teórico-metodológicos que guiam a formação em Educação Física na UEPA fornecem sustentáculos ao trabalho de seus egressos e se, por conseguinte, isso legitimaria a licenciatura de caráter ampliado. Ao examinar o projeto político-pedagógico do curso e entrevistar seis profissionais graduados nessa instituição, cada um deles atuando em um contexto diverso (educação, saúde, lazer, treinamento desportivo, academia e projeto social), Oliveira (2015) responde positivamente à sua indagação: sim, a atividade profissional desses ex-alunos é amparada pelos parâmetros teórico-metodológicos da formação ampliada de que foram sujeitos, o que autenticaria o padrão da licenciatura ampliada. Para chegar a esse tipo de inferência, Oliveira (2015) evidentemente não estabelece relações retas ou simplificadas. Ele leva em conta os fatores intervenientes nesse processo e se depara com o que chama de antagonismos lesivos à proposição formativa do curso de Educação Física da UEPA, tais como a ausência de unidade teórico-metodológica no trato com o conhecimento, a fragmentação do trabalho pedagógico e a precarização do ensino superior. Em todo caso, esses óbices antagônicos são tomados como defluências da crise do capitalismo e, para combatê-los, a licenciatura ampliada é afirmada como expressão da necessidade histórica de um projeto de formação anticapitalista.

Ao examinar os projetos político-pedagógicos de 54 cursos de Educação Física de universidades federais brasileiras, Alves (2015) não se dedica exclusivamente a currículos de caráter ampliado. No entanto, ela abraça a concepção de licenciatura ampliada⁸ como um de seus principais crivos analíticos e, com ela, posta-se de maneira judicativa ante os currículos que escruta, incriminando a distinção entre licenciatura e bacharelado, adotada pela maioria das IES federais, de basear-se numa “falsa” e “artificial” divisão que aligeira a formação. Alves (2015) filia-se, pois, à perspectiva ampliada para indicar parâmetros teórico-metodológicos,

⁸ Alves (2015) pretere a ideia de *formação unificada*, por entender ser preciso “defender um posicionamento político que possibilite superar a pseudoconcreticidade que se expressa na defesa de uma formação unificada”. Seu argumento assim prossegue: “Por que defender a formação unificada se a divisão da formação em Educação Física configura-se como um blefe? Não se trata de ‘unificar a formação’, trata-se de defender politicamente aquilo que a teoria comprova: a divisão da formação não foi subsidiada por contradições advindas do trabalho educativo desenvolvido dentro ou fora da escola. Não há base teórica consistente para sustentar a defesa da fragmentação do curso” (ALVES, 2015, p. 129).

inspirados em pedagogias socialistas, que possam ser assumidos como a essência de um projeto de formação voltado à transição/superação do modo de produção capitalista; projeto que, segundo ela, há de ser desenvolvido nacionalmente, tendo em vista a sua índole de imprescindibilidade histórica e de messe benfazeja à classe trabalhadora da área.

A sucinta descrição das análises de Santos Júnior (2013), Oliveira (2015) e Alves (2015) já prefaciam o *modus operandi* com que a concepção de licenciatura ampliada tem se colocado no tablado de um jogo veridictivo em que a formação em Educação Física é a causa do certame. Forma-se aí um complexo enunciativo que tem como palavras de ordem uma condenação e uma sentença. A diferenciação da formação em Educação Física entre licenciatura e bacharelado é condenada por ser uma criação peçonhenta da axiomática capitalista; a licenciatura de caráter ampliada é sentenciada como um contraveneno infalível, de ponto a ponto formulado em sintonia com a teleologia social que capitaneia esse esquema discursivo. Na primeira seção do capítulo 2, trataremos disso com minudências, revisitando, inclusive, o texto de Alves (2015).

Pereira (2014), por sua vez, depois de recapitular a crônica da formação profissional em Educação Física no Brasil e deter-se sobre o debate acadêmico-científico em torno das diretrizes curriculares desse campo formativo, olha, assim como nós, para o Campus XII da UNEB. Ao confrontar o projeto do curso e a produção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) do período de 2008 a 2013 com os discursos sobre a formação em Educação Física oriundos do plano legal e acadêmico, ele identifica e questiona uma concorrência interna entre duas formações: uma direcionada ao contexto escolar, e nomeadamente vinculada a conhecimentos socioculturais e pedagógicos; outra majoritariamente respaldada por conhecimentos advindos das ciências biomédicas e remetida à atuação em espaços não escolares esteados pela relação entre atividade física e saúde. Suas críticas dirigem-se, principalmente, à organização do estágio curricular obrigatório em duas modalidades – escolar e não escolar – e à predominância da temática da saúde nos TCC produzidos pelos alunos, o que, segundo seu julgamento, dar-se-ia à revelia daquilo que se conjectura, sobretudo em termos legais, para um curso de licenciatura, cujo desígnio primordial deveria ser a intervenção pedagógica na educação básica. As pistas deixadas por essa investigação ajudaram-nos a arquitetar nossa jornada no território curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII e, por essa razão, ela integra nosso *corpus* empírico, detalhado ao final do capítulo 1.

Tal qual Santos Júnior (2013), Oliveira (2015) e Alves (2015), Pereira (2014), conquanto assuma uma posição deveras dessemelhante da que se manifesta nesses três trabalhos, também se apoia teórica e metodologicamente no materialismo histórico-dialético

proposto pelo marxismo. Aliás, a recorrência a esse referencial, assim como a outros que ressoam o mesmo diapasão de uma teorização crítica, tem sido uma constante nos estudos curriculares da Educação Física, sejam eles relacionados à educação básica ou ao ensino superior. E quando o que está em discussão são currículos que não diferenciam a formação profissional em função dos campos de trabalho, essa recorrência transverte-se numa espécie de monopólio. Na contramão desse timbre imperante, nosso estudo é encorajado por um prisma epistemológico desprendido de essencialismos e universalizações, que subverte o cânone das pesquisas sobre currículo realizadas no *mainstream* da Educação Física. Aqui, trabalhamos na companhia de Foucault. Mas, por que Foucault?

Michel Foucault provavelmente é uma daquelas figuras que dispensa apresentações pormenorizadas. Mais de três décadas se passaram desde a sua morte e as reverberações de sua obra não findam. Exemplos disso podem ser observados no arrolamento bibliográfico feito por Aquino (2013), que atesta a abrangente presença foucaultiana em publicações brasileiras, bem como no quadro, construído por esse mesmo autor (AQUINO, 2014), de algumas das repercussões do legado foucaultiano, especialmente as que se deram entre seus críticos. Quer pelos sortidos usos que se fazem de seus conceitos, quer pelas polêmicas e censuras derivadas de seu pensamento, ou até mesmo pelas odes de idolatria que costumam ser entoadas àquelas intelectualidades astutas que não logram uma existência despercebida, o fato é que o trabalho de Foucault vem impactando as análises do contemporâneo em múltiplas áreas do conhecimento.

Não obstante seja chamado de filósofo, é difícil situar Foucault num único campo, já que sua perspicácia cética parece ser uma bela lição de como transitar por fronteiras disciplinares sem ser definitivamente capturado por nenhuma delas. Foucault aturdiu a Filosofia, a História, a Linguística, a Psicologia, o Direito, a Literatura, para ficar apenas em algumas das searas cruzadas por aquilo que Gallo e Veiga-Neto (2007) entendem como o exercício transdisciplinar desse pensador. Daí a diversidade de efeitos e apropriações da obra foucaultiana.

A educação, no entanto, não foi foco dos esforços analíticos de Foucault, sendo mencionada apenas de modo transversal em seus escritos, especialmente quando ele se debruçou sobre a constituição das instituições disciplinares e aí incluiu a escola (FOUCAULT, 2013a, 2013d). Por outro lado, a produção acadêmica no campo educacional brasileiro revela uma progressiva apropriação do referencial foucaultiano a partir da década de 1990, como demonstram Paraíso (2004), Aquino (2013) e Gallo (2014). Registram-se como marco desencadeador desse deslocamento as obras “O sujeito da educação: estudos foucaultianos”

(1994), organizada por Tomaz Tadeu da Silva (SILVA, T. T. 2011a), e “Crítica pós-estruturalista e educação” (1995), organizada por Alfredo Veiga-Neto (VEIGA-NETO, 1995), bem como as investigações encetadas no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), importante espaço de disseminação da pesquisa educacional brasileira, Paraíso (2004) assinala que a expansão do que se convencionou chamar de estudos pós-críticos⁹ inicia-se em 1993, com pesquisas ancoradas em uma pluralidade de autores e perspectivas, entre os quais o pensamento foucaultiano adquire relevo. Num outro estudo, em que esquadrinha a produção do Grupo de Trabalho de Currículo (GT Currículo), reduto da proliferação de pesquisas pós-críticas na ANPEd, Paraíso (2005) detecta o processo de criação de um currículo pós-crítico, por ela nomeado de currículo-mapa. E assim como o fez em seu estudo anterior, sinaliza, em meio à quantidade de ferramentas teórico-metodológicas adotadas nesse GT, “uma forte influência no currículo-mapa dos trabalhos de Michel Foucault” (PARAÍSO, 2005, p. 70).

Em sua contestação das ambições modernas que caracterizam os currículos influenciados pelas teorias não críticas e críticas, as teorias curriculares pós-críticas não apontam nenhum caminho perfeccionista, salvacionista ou progressista. Elas não se arrogam a pretensão de oferecer a interpretação mais coincidente com a realidade. “Não constituem uma doutrina geral sobre o que é ‘bom ser’, nem um corpo de princípios imutáveis do que é ‘certo fazer’” (CORAZZA, 2001, p. 56). Não oferecem nenhuma proposta de modificação dos comportamentos ou sentimentos calcada em ideais normalizadores, contentam-se com problematizar a cultura em que vivemos e o tipo de subjetivação promovida pela experiência educacional.

Malgrado sua considerável presença no debate educacional e curricular, as análises foucaultianas muito timidamente estimulam os pesquisadores da Educação Física que tratam de currículo. A revisão de Destro (2017) sobre a produção acadêmica da área mostra que os estudos curriculares pós-críticos na Educação Física são embrionários, mormente aqueles que se deixaram inspirar pela obra de Foucault, um dado que se ratifica em nosso recorte dessa produção. No conjunto de teses e dissertações que catalogamos, somente cinco trabalhos adscrevem-se ao campo pós-crítico: o de Alviano Júnior (2011), Nunes, M. L. F. (2011),

⁹ Ainda que a ideia de *estudos pós-críticos* permita compreender algumas características mais gerais das discussões que são agrupadas sob essa denominação, há aí questões e orientações teóricas distintas, com distanciamentos importantes. Trata-se, pois, de uma classificação a ser utilizada com cautela.

Finoqueto (2012), Wachs (2013) e Sayão (2014), sendo que os quatro últimos dialogam efetivamente com o pensamento foucaultiano.

A tese de Finoqueto (2012) toca num ponto que também nos concerne: a divisão da formação em Educação Física em cursos de licenciatura e bacharelado; ou, mais especificamente, a tonalidade alcançada por essa questão na tela encaixilhada pela Resolução CNE/CES nº 07/2004 e pelos outros documentos a ela correlacionados. Ocupando-se dos impactos do novo balizamento legal na organização dos currículos da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPEL) e nas identidades profissionais produzidas nesse raio institucional, Finoqueto (2012) defende o argumento de que a distinção formativa e identitária da Educação Física foi discursivamente revitalizada e fortalecida por esse arcabouço regulatório. No caso da ESEF/UFPEL, ainda que as diferenças entre a formação de licenciados e bacharéis não tenham sido nitidamente concebidas pelos sujeitos nos primeiros anos subsecutivos à reformulação dos currículos, essa diferenciação ter-se-ia consolidado na trajetória mais recente dos dois cursos.

Os trabalhos de Wachs (2013) e Sayão (2014) encontram-se um pouco mais afastados de nossas tenções. Wachs (2013) analisa, no curso da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS), as funções sanitárias historicamente em prospecto na disciplina “Higiene”, ofertada entre os anos de 1941 e 2011. Sayão (2014) desenvolve seu estudo em três universidades do estado do Rio de Janeiro – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Estácio de Sá (UNESA) –, perlustrando o modo como a formação em Educação Física vem se constituindo, desde a implementação das diretrizes curriculares aprovadas em 2004, em face das transformações contemporâneas das formas de simbolizar o corpo e sobre ele intervir.

Já as teses de Alviano Júnior (2011) e de Nunes, M. L. F. (2011) foram produzidas no âmbito do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF/FEUSP), uma das raras instâncias acadêmicas da área onde se realizam pesquisas amparadas pela teorização pós-crítica. É este, também, o lugar que dá guarida à nossa investigação. As produções do GPEF/FEUSP lançam-se em duas frentes: a prática pedagógica da Educação Física na escola e a formação de professores. A primeira delas preenche as principais aspirações do grupo, concretizando-se em estudos sobre experiências que colocam o currículo cultural¹⁰ em ação. A segunda, mesmo que expressa em um menor

¹⁰ Um currículo apoiado no compromisso político dos Estudos Culturais (em sua vertente pós-estruturalista), que atua em prol de uma política da diferença ao tematizar práticas corporais oriundas dos diversos grupos que

número de trabalhos, mantém acesas as preocupações desse coletivo para com os itinerários curriculares que formam professores de Educação Física. Nela, além das duas teses já aludidas, inclui-se, ainda, a dissertação de Vieira (2013)¹¹, que não fora rastreada pelos descritores utilizados em nosso levantamento. As pesquisas de Alviano Júnior (2011), Nunes, M. L. F. (2011) e Vieira (2013) têm em comum o fato de fitarem cursos de licenciatura de IES privadas situadas no estado de São Paulo. Porém, enquanto Alviano Júnior (2011) e Nunes, M. L. F. (2011) concentraram suas questões nos currículos de formação, Vieira (2013) tateou transversalmente esse objeto ao analisar o processo de construção identitária dos docentes formadores, tendo em vista o posicionamento desses docentes no interior da disputa de concepções em torno da Educação Física escolar. Nossa expectativa é contribuir para o incremento dessa segunda frente investigativa do GPEF/FEUSP, não só no que se refere ao número de estudos, mas também naquilo que respeita à diversificação do objeto em análise, porquanto nos propomos a olhar para um currículo de licenciatura de uma universidade pública da Bahia, formatado a partir de um arranjo ambíguo, e, como se pode perceber, as pesquisas sobre currículos de formação até então concebidas no perímetro do grupo restringem-se ao ensino superior privado do estado de São Paulo e a cursos que habilitam, exclusivamente, professores de Educação Física para atuar na educação básica.

Se, na virada do século XX para o século XXI, o campo do currículo já indiciava um movimento de substantiva mudança quanto ao tom até então impresso às pesquisas pelas teorias críticas (PARAÍSO, 2005), na Educação Física, mais de dez anos depois, a primazia desse aporte ainda perdura (DESTRO, 2017), especialmente quando o debate orbita ao redor do currículo da Educação Física na escola (ROCHA et al., 2015). Essa primazia demarca, do mesmo modo, a produção sobre currículos de formação¹², ainda que, nesse quadrante

coabitam a esfera social, desnaturalizando os discursos que produzem essas práticas e seus representantes, borrando as fronteiras identitárias e promovendo a negociação de sentidos.

¹¹ A produção do GPEF/FEUSP também aborda a temática da formação em artigos, livros, capítulos de livro e comunicações em eventos científicos. No entanto, como nossa tentativa de nos situarmos no debate acadêmico sobre currículos formativos circunscreve-se às pesquisas realizadas no contexto da pós-graduação, limitamo-nos a esses três trabalhos.

¹² Um estudo mais recente sobre a produção científica acerca do currículo de formação em Educação Física difundida por periódicos da área entre 2000 e 2017, realizado por Resende (2018), detectou, nos artigos analisados, uma expressiva menção a Tomaz Tadeu da Silva, o que, segundo o autor do estudo, permitiria “[...] entrever que as teorias pós-críticas do currículo têm norteado boa parte das análises sobre a formação em Educação Física” (RESENDE, 2018, p. 110). De fato, há de se reconhecer que tais teorias, aos poucos, adentram essa arena investigativa. Entretanto, isso acontece muito acanhadamente e, além disso, a mera alusão a um autor ou a uma obra, por mais que se repita em diferentes textos, não pode ser tomada como indício de que os rumos teórico-analíticos das pesquisas têm sido motivados por esse campo epistemológico.

específico, também mereça destaque a ausência de um marco epistemológico claro em muitos dos estudos.

Com efeito, pensar a questão curricular no domínio da Educação Física com a ajuda do instrumental foucaultiano é tanto uma atitude tenra, considerando-se o atual estágio dos estudos curriculares, quanto incipiente, quando se toma como base o contexto circunscrito da Educação Física. Provavelmente, também uma atitude pouco estimada. Mas se Foucault não se dedicou à educação, o que explicaria a difusão do seu trabalho no campo educacional, de maneira geral, e no debate curricular, de modo particular? E o que justifica a tentativa de fazê-lo falar à Educação Física? É possível recorrer às suas ideias para se pensar um currículo de formação nesse solo profissional? No rastro dos sobreavisos de Veiga-Neto e Rech (2014), seria este um emprego pertinente ou impertinente do pensamento foucaultiano? A noção de ferramenta, sugerida pelo próprio Foucault (2006), talvez ajude a responder a essas questões.

Certa feita, ao ser entrevistado, disse o pensador francês que todos os seus livros “[...] podem ser pequenas caixas de ferramentas” ao dispor de “[...] usos novos, possíveis, imprevistos” (FOUCAULT, 2006, p. 52). Veiga-Neto (2006), por seu turno, reportando-se à metáfora nietzschiana de uma filosofia a marteladas¹³, afirma que os conceitos podem ser entendidos como “[...] ferramentas com as quais golpeamos outros conceitos, o nosso próprio pensamento e a nossa própria experiência” (VEIGA-NETO, 2006, p. 80). E explorando essa metáfora, discute as possibilidades abertas por Foucault para se (re)perspectivar o ato educativo. É com esses argumentos que vislumbramos a virtualidade do referencial foucaultiano para problematizarmos o objeto aqui delimitado, para “golpear” a questão curricular no âmbito da formação em Educação Física. Ademais, ao reconhecermos, como o faz Aquino (2014, p. 87), que “[...] aquilo que de mais potente e, ao mesmo tempo, de mais perturbador a obra foucaultiana teria legado aos contemporâneos [...] [é] a suspeita permanente em relação aos jogos de verdade caucionados pelas racionalidades em voga”, haverá pertinência em admitirmos que um currículo de formação em Educação Física consubstancia-se a partir de uma certa racionalidade e coloca em circulação determinados jogos de verdade relativos à profissão.

A lupa teórico-analítica por meio da qual miramos o currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII é, portanto, entalhada com o ferramental foucaultiano. Nosso eixo conceitual é a noção de dispositivo, elaborada por Foucault (2012a) e retomada por Deleuze (1990) e Agamben (2009). Pensado enquanto um dispositivo, esse currículo é então perquirido

¹³ Metáfora construída por Friedrich Nietzsche em “Crepúsculo dos Ídolos, ou como se filosofa com o martelo”, cuja primeira impressão em alemão data de 1888.

por um gesto metodológico de cunho cartográfico, arrimado pela insistência na interlocução entre Deleuze e Foucault e forjado pelo atravessamento de duas ordens de discursividade. Uma delas reúne escritos de caráter legislativo, jurídico, institucional e acadêmico; a outra materializa narrativas de professores, egressos e alunos concluintes do curso. As noções de dispositivo e de cartografia, as interseções que julgamos possíveis de serem engendradas entre elas e os usos que delas fazemos são explicitados no primeiro capítulo do estudo, compondo o seu movimento inaugural.

Por ora, importa esclarecer que focalizar o currículo como um dispositivo pressupõe compreendê-lo como uma prática na qual se articulam estatutos de saberes, relações de poder e processos de fabricação de sujeitos. Em outras palavras, trata-se de levar em conta os nexos entre os três domínios do trabalho de Foucault – saber, poder e sujeito – e com eles interrogar quais são as manifestações de verdade de um dispositivo curricular, de que modo elas se erigem e quais as formas de enredamento dos sujeitos nesse regime de veridicção. Disso decorre a questão a ser problematizada por esta pesquisa: *como se constituiu, como opera e que efeitos produz o dispositivo curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII, tendo em vista as relações entre verdade, governo e subjetivação aí implicadas?*

No segundo capítulo, devotamo-nos a construir uma plataforma analítica na qual se desdobram os acontecimentos, as forças, os vínculos, as rupturas, as curvas, as iterações e as descontinuidades que nos falam sobre a forma como esse currículo é mobilizado pela política curricular e sobre o seu atrelamento ao código discursivo de um outro dispositivo, a licenciatura ampliada, cuja eficácia de sugestionamento robustamente corporificou-se na composição dos nexos de saber-poder que entabulam a pugna pela significação no campo da formação em Educação Física. A hipótese¹⁴ edificada é de que a conexão entre esses dois dispositivos não é fruto de um simples processo de captura, como nos fazem crer as narrativas que circulam no dispositivo curricular, a partir das quais se entrevê a percepção de que o curso ter-se-ia engajado no discurso da licenciatura ampliada e assumido um formato unificado-ampliado como modo de enfrentamento às regras autenticadas pela política curricular, e que isso ter-se-ia consumado no azo de sua reformulação curricular, ocorrida entre 2003 e 2004. Seguindo as veredas

¹⁴ Retorcemos a ideia de hipótese para fazer dela um uso reverso em relação àquele com que tipicamente ela se exhibe nos textos científicos, derivado de sua própria definição lexical. Se, por via de regra, uma hipótese é uma suposição apriorística que se busca comprovar ou refutar por intermédio de elementos empíricos, entendemos que o *approach* foucaultiano nos convida – uma vez que ele assim se nos apresenta, principalmente nos cursos ministrados por Foucault – a pensar a hipótese como uma construção explicativa possibilitada pelo exame rigoroso de fatos, até então cristalizados, que se vivificam, renitentes, no encontro entre o pesquisador e as suas fontes. Percussão semântica e temporal, pois, que nos desprende da antecipação da conjectura e nos arremessa ao susto do fazimento germinativo.

históricas dos arranjos e rearranjos do dispositivo da UNEB/Campus XII, verificamos que seu efetivo encontro com a licenciatura ampliada se dá pela contingência de circunstâncias outras, responsivas à própria atividade do dispositivo, e não pela anuência a uma concepção formativa que designaria os contornos de um currículo redimensionado.

O enlace com a licenciatura ampliada, ou, mais estritamente, com alguns de seus enunciados, aviva no dispositivo curricular da UNEB/Campus XII um imperativo estratégico, mensageiro do *ethos* de uma profissionalidade unificada-ampliada. É o funcionamento desse imperativo, assim como seus efeitos sobre a maquinaria curricular e sobre os processos de subjetivação, que esmiuçamos em nosso segundo plano analítico, ao qual dedicamos o terceiro capítulo. O esfacelamento de uma inteireza infactível, a alavancar um agenciamento dualista: eis o que, por fim, testemunhamos.

1 A FERRAMENTA E O GESTO DE ANÁLISE

A inquietação que dá partida a uma prática investigativa é fomentada por ferramentas que nos permitem operar sobre nossos objetos de estudo com as interrogações que lhes encaminhamos. Às ferramentas, combina-se um modo de suceder, um gesto, de início muito rudimentarmente debuxado, porquanto gestos só adquirem forma quando realizados. É no decurso da pesquisa que ele vai se (re)fazendo, estremando sua silhueta, fabulando seus procedimentos, aflorando suas fragilidades, ludibriando-as, até que, finalmente, se corporifica, completamente amalgamado aos resultados que produziu. Só aí se torna possível descrevê-lo, para em seguida deixá-lo cumprir a sua fatídica sina de se desmanchar.

Do arsenal foucaultiano, tomamos de empréstimo o conceito de dispositivo, a ferramenta que municia nossa empreita analítica. Com ela, arquitetamos, então, uma atitude metodológica de feições cartográficas.

1.1 O conceito de dispositivo

Revel (2005) e Castro (2016), autores que compendiarão as principais temáticas do pensamento foucaultiano na forma de vocabulários, explicam que o conceito de dispositivo aparece na obra de Foucault num momento em que o filósofo demove seu método e seu objeto, introduzindo-se no problema do poder. Esse momento coincide com a sua fase genealógica e, segundo Castro (2016), a noção de dispositivo disciplinar, presente em “Vigiar e Punir” (FOUCAULT, 2013d) – publicado originalmente em 1975 –, e a descrição do dispositivo da sexualidade, realizada em “História da Sexualidade I: a vontade de saber” (FOUCAULT, 2017) – com a primeira publicação em 1976 –, são os marcos do uso que Foucault passa a fazer do termo dispositivo enquanto recurso analítico.

Na sistematização convencionalmente mais aceita da obra de Foucault, a genealogia corresponde ao segundo ciclo e conjuga as análises das formas de exercício do poder. Ela é antecedida pela arqueologia, que se dirige ao saber, e sucedida pela ética, que se debruça sobre os processos de constituição dos sujeitos nas relações consigo mesmos. Veiga-Neto (2016) chama a atenção para algumas das dificuldades que fragilizam essa sistematização e para os questionamentos que frequentemente lhe são feitos, por se tratar de uma estruturação baseada em critérios cronológicos e metodológicos que não respondem à complexidade do labor foucaultiano e não dão conta das interfaces existentes entre os diferentes domínios do seu pensamento. Valendo-se da proposta de Miguel Morey, ele então prefere se referir à tripartição

de tais domínios a partir da pergunta foucaultiana sobre a ontologia do presente, donde a diferenciação entre eles passa a ser encarada

[...] em função de como Foucault entende a constituição dessa ontologia: pelo *saber (ser-saber)*, pela *ação de uns sobre os outros (ser-poder)* e pela *ação de cada um consigo próprio (ser consigo)*. Ou, se quisermos, como nos constituímos como *sujeitos de conhecimento*, como *sujeitos de ação sobre os outros* e como *sujeitos de ação moral sobre nós mesmos* (VEIGA-NETO, 2016, p. 40, itálico do autor).

Nenhum tipo de categorização, entretanto, confere linearidade ao trabalho de Foucault. Seu projeto, embora não seja aleatório, nunca foi ou pretendeu ser orientado por um itinerário progressivo e unitário. Foucault sempre se mostrou recalcitrante aos tentames de ordenação ou filiação de seus escritos e, outrossim, a potência de seu pensamento, quaisquer que tenham sido suas intenções, suas técnicas e suas problemáticas, reside, justamente, em seu incansável e ininterrupto deslocamento, em sua completa recusa à permanência, ao reduto de um só lugar. Uma tradução perspicaz das múltiplas faces encarnadas por esse pensador e por sua obra é-nos oferecida por Roberto Machado, ao dizer que Foucault “era a ilustração perfeita de que cobra que não perde a pele, morre” (MACHADO, 2017, p. 43).

A utilização do conceito de dispositivo na lida foucaultiana é, pois, explicitamente contextualizada. Por isso, o emprego que dele fazemos, manejando um objeto que jamais fez parte das preocupações de Foucault e que lhe é patentemente extemporâneo, consiste, destarte, num dos riscos assumidos por esta pesquisa. Ao encará-lo, caminhamos sobre uma linha muito tênue, que nos coloca entre a fecundidade dos conceitos foucaultianos para a análise de problemas da realidade contemporânea e a ameaça de um esvaziamento histórico desses conceitos, quando transformados “[...] em gavetas onde cabem qualquer tema da hora” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2015, p. 210). Ameaça de que tentamos escapar.

Conquanto Foucault não tenha formulado, em seus livros, uma acepção precisa do que compreendia como um dispositivo, é possível apreender uma definição desse conceito em uma entrevista concedida por ele nos anos de 1970. Pedimos licença para transcrever essa definição, apesar de sua descomedida extensão. Nesse caso, as palavras de Foucault, *ipsis litteris*, são-nos fundamentais.

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em

suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes.

Em terceiro lugar, entendo o dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência.

[...]

E vejo dois momentos essenciais nesta gênese [de um dispositivo]. Um primeiro momento é o da predominância de um objetivo estratégico. Em seguida, o dispositivo se constitui como tal e continua sendo dispositivo na medida em que engloba um duplo processo: por um lado, processo de *sobredeterminação funcional*, pois cada efeito, positivo ou negativo, desejado ou não, estabelece uma relação de ressonância ou de contradição com os outros, e exige uma rearticulação, um reajustamento dos elementos heterogêneos que surgem dispersamente; por outro lado, processo de *perpétuo preenchimento estratégico*.

[...]

Disse que o dispositivo era de natureza essencialmente estratégica, o que supõe que se trata no caso de uma certa manipulação das relações de força, de uma intervenção racional e organizada nestas relações de força, seja para desenvolvê-las em determinada direção, seja para bloqueá-las, para estabilizá-las, utilizá-las etc. O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 2012a, p. 244-246, itálico do autor).

Agamben (2009), ao recuperar essa explicação foucaultiana, nela sublinha três pontos elementares: a heterogeneidade da composição de um dispositivo, uma vez que ele engloba elementos discursivos e não discursivos, de diferentes ordens, entretecidos numa rede; a inscrição dos dispositivos em relações de poder; o pressuposto de que um dispositivo resulta do entrecruzamento de poderes e saberes. Sob a hipótese de que o termo dispositivo se torna crucial na estratégia filosófica de Foucault, Agamben (2009, p. 38) dirá, ainda, que “[...] os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito”.

Antes de Agamben, Deleuze (1990), igualmente impelido pelo pensamento de Foucault, já havia se defrontado com o conceito de dispositivo e, ao fazê-lo, definira-o como um aglomerado de linhas de naturezas distintas. A formulação foucaultiana de que o dispositivo equivale a uma rede que se estabelece entre componentes diversos é reafirmada por Deleuze (1990, p. 155, tradução nossa) como “um conjunto multilinear”, “uma espécie de novelo ou

meada”, cujas linhas estão subordinadas à mutabilidade constante de sua direção. Elas tanto podem se aproximar quanto se repelir, dando forma a processos sempre instáveis.

Urindo uma espécie de tipografia das linhas que compõem o dispositivo foucaultiano, Deleuze (1990) distingue as *curvas de visibilidade e de enunciação* como as primeiras delas. Tais linhas produzem formas de ver e falar que fazem os objetos aparecerem através de determinados contornos e delimitam aquilo que é possível dizer sobre eles. As *linhas de força*, por sua vez, correspondentes à dimensão do poder, são aquelas que circulam entre o ver o dizer, criando jogos estratégicos que injungem o visível e o enunciável. Há também as *linhas de objetivação e subjetivação*, prelúdio das *linhas de fuga, ruptura, fissura ou fratura*. Sem necessariamente se deter sobre a ideia de objetivação, que no repertório foucaultiano tange à projeção de modos de ser sujeito, Deleuze (1990, p. 157, tradução nossa) declara que “uma linha de subjetivação é um processo, é a produção de subjetividade em um dispositivo: uma linha de subjetivação deve fazer-se na medida em que o dispositivo o deixe ou o faça possível. É uma linha de fuga”.

Como se pode inferir, tanto Agamben (2009) quanto Deleuze (1990) detectam no dispositivo as três dimensões do trabalho analítico de Foucault – saber, poder e sujeito –, assim como indicam o seu enlace. Ocupemo-nos sumariamente de cada uma dessas dimensões, a fim de esclarecer as relações que entre elas conjecturamos e concatenamos a partir do conceito de dispositivo.

Foucault (2013c, p. 110) compreende o saber como “o conjunto de elementos (objetos, tipos de formulação, conceitos e escolhas teóricas) formado a partir de uma única e mesma positividade, no campo de uma formação discursiva unitária”. O saber reúne enunciados legitimados que distinguem o verdadeiro do falso num dado momento e num certo domínio. Em outras palavras, ele diz respeito aos regimes de verdade que circunscrevem e definem as coisas do mundo – entre elas, o sujeito (FOUCAULT, 2008a, 2013c).

Duas outras noções conceituais merecem ser computadas nessa descrição do saber: a noção de discurso, em sua relação com a verdade, e a de regime de verdade.

Em Foucault (1999, 2008a, 2014a), e na esteira das lições da virada linguística, o discurso possui um caráter constitutivo, e não representacional. Ele

[...] não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; [...] analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas

o regime dos objetos. [...] Uma tarefa inteiramente diferente [...] consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam (FOUCAULT, 2008a, p. 55-56).

O discurso, portanto, cria as coisas, e não apenas as nomeia, criando também efeitos de verdade sobre elas (FOUCAULT, 2008a). E isso inclui uma outra atitude diante daquilo que tradicionalmente se entende por verdade. Existe em Foucault, como bem exprimiu Veyne (2014, p. 16), uma “concepção da verdade como não correspondência ao real”. As verdades são invenções discursivas, fabricadas historicamente, e não há nelas qualquer empreendimento supremo. Elas não são a essência das coisas e dos acontecimentos, nem algo que deva ser revelado, mas, sim, aquilo que, a partir de determinados processos históricos, coloca o discurso sob certa ordem e incide sobre nossas formas de pensar e agir. “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2012b, p. 12).

A noção de regime de verdade¹⁵, que surge pela primeira vez em “Vigiar e Punir”, habita, inicialmente, as análises foucaultianas acerca do aparecimento de uma série de práticas, tais como a delinquência e a sexualidade, que registram no real critérios de diferenciação entre o verdadeiro e o falso. Em “Nascimento da Biopolítica”, curso ministrado entre os anos de 1978 e 1979, no *Collège de France*¹⁶, Foucault (2008b) refina esse conceito e nele localiza não apenas a tarefa investigativa realizada naquele curso – quando ele então examinou a emergência da arte liberal de governar, no século XVIII –, mas também suas pesquisas precedentes, nomeadamente as entabuladas desde o despertar da década de 1970. Até aquele momento, um regime de verdade denotava “[...] o conjunto das regras que permitem estabelecer, a propósito de um discurso dado, quais enunciados poderão ser caracterizados, nele, como verdadeiros ou falsos” (FOUCAULT, 2008b, p. 49). Assim como seus usos, essa formulação concentra-se nos processos de regulação do discurso em sua vinculação com o poder, situados no mesmo quadrante em que Foucault cunha o conceito de dispositivo.

Em “Do governo dos vivos”, curso subsequente, Foucault interpreta uma de suas guinadas analíticas e passa a conceber um regime de verdade como aquilo “[...] que determina as obrigações dos indivíduos quanto aos procedimentos de manifestação do verdadeiro” (FOUCAULT, 2014b, p. 85). Há, portanto, uma remodelação desse conceito, que se dá em

¹⁵ Às vezes, Foucault também adota as expressões “regime de veridicção” e “regime veridiccional”.

¹⁶ Foucault foi nomeado professor do Collège de France em 1970, onde permaneceu até o fim de sua vida.

concomitância com a renovação das motivações do pensador, agora instigadas pela relação do sujeito com a verdade, constituída por intermédio da ação do si sobre si mesmo, ou, mais precisamente, pelo agenciamento de um eu que admite, porta e expressa a verdade.

Saber, discurso e verdade, numa compreensão foucaultiana, alinhavam-se a um exercício de poder. Poder enquanto multiplicidade de estratégias esparsas, móveis, postas em curso em todos os retalhos do tecido social. O poder é uma arena relacional, que se configura por um complexo de ações sobre ações. Na medida em que só existe em ato e que esse ato só se efetiva sobre sujeitos que disponham de um horizonte de reações possíveis, o poder tem um sentido produtivo. Não se trata de uma prática de repressão ou violência – embora possa fazer uso desses instrumentos –, mas de uma dinâmica de controle mais sutil, que impele, separa, facilita, dificulta, permite, impede, estende, restringe, a fim de induzir o comportamento de sujeitos ativos, ordenando as probabilidades do seu campo de ação. O poder é da ordem do governo e governar consiste em conduzir condutas (FOUCAULT, 1995, 2017).

Relações de poder não são relações de pura determinação. A ideia de poder como condução de condutas carrega em si o imperativo da atividade. Desse modo, só há relação de poder onde aquele que por ora se situa como alvo desse poder é capaz de mover-se. Ser governado é deslocar-se no interior de um terreno de possibilidades dividido pela prática de governo, cujas fronteiras, por mais rígidas que sejam, sempre poderão ser rompidas e ultrapassadas, mesmo que isso signifique passar a ocupar o território de um outro esquema de governo. É justamente essa a condição que, num lance isócrono, concede vigor e decreta limite ao poder, fazendo com que ele tenha que se autorregular incessantemente, num processo incitado e obstado pelos veios de liberdade ensejados pelo próprio poder. E é por isso que, para Foucault (1995), o governo de uns pelos outros é indissociável de uma dimensão de liberdade. A liberdade, ao invés de ser o oposto do poder, equivale à premissa de sua existência. Retroalimentando-se e estimulando-se reciprocamente, o poder, em seu estado de falibilidade, e a liberdade, em seu estado de insubordinação, formam o duplo expediente que viabiliza a gestão da vida, tanto no nível político quanto no nível ético.

Saber e poder, ainda que possuam atributos específicos, não são estranhos ou exteriores um ao outro. Eles formam nexos que alicerçam diferentes sistemas e que possibilitam compreender o que institui a aceitabilidade desses sistemas (FOUCAULT, 1990, 2017).

[...] nada pode figurar como elemento de saber se, de um lado, não está conforme a um conjunto de regras e de coações características, por exemplo, de tal tipo de discurso científico numa época dada, e se, de outro lado, não dotasse efeitos de coerção ou simplesmente de incitação próprios ao que é

validado como científico ou simplesmente racional ou comumente admitido etc. Inversamente, nada pode funcionar como mecanismo de poder se não se manifesta segundo procedimentos, instrumentos, meios, objetivos que possam ser validados em sistemas mais ou menos coerentes de saber (FOUCAULT, 1990, p. 14-15).

São os nexos de saber-poder que permitem avistar os dispositivos como redes em que se tecem o dito e o não dito, como “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (FOUCAULT, 2012a, p. 246). E o valor analítico desses nexos acha-se na sua implicação com os processos de subjetivação, isto é, com os processos que forjam sujeitos.

Mas é preciso dizer que tais processos ainda não estavam patententes na acepção de dispositivo explicitada por Foucault na década de 1970 e nos usos que o filósofo fez desse conceito nesse mesmo período, ao menos não em todas as camadas de significação que posteriormente tornam-se possíveis de identificar nesse constructo. Segundo Castro (2016), pode-se discernir dois sentidos da subjetivação na obra de Foucault, um mais amplo e outro mais restrito. O sentido mais amplo diz respeito aos modos como o sujeito aparece enquanto objeto de um nexo de saber-poder, àquilo que ele deve ser, ao lugar que deve ocupar, uma explicação que, em termos foucaultianos, também pode ser dada com a noção de objetivação. Com isso, acolhemos o sentido amplo da subjetivação como equivalente da ideia de objetivação, por julgarmos a formulação de Castro (2016) bastante fértil para se pensar a dimensão do sujeito nos dispositivos. O sentido mais restrito, por sua vez, corresponde à produção de subjetividades, às formas de atividade do sujeito sobre si, e está relacionado ao domínio da ética, presente nos trabalhos postumeiros de Foucault. Logo, o que se tem nos escritos foucaultianos do domínio genealógico – ou do domínio do ser-poder (VEIGA-NETO, 2016), se assim preferirmos – e, por conseguinte, o que se entrevê no conceito de dispositivo, é uma relação entre saber, poder e sujeito na qual o sujeito encontra-se eminentemente objetivado. A subjetivação em seu sentido restrito só viceja nas produções que pertencem à terceira fase do pensamento de Foucault – os livros “História da Sexualidade II: o uso dos prazeres” (FOUCAULT, 2014c) e “História da Sexualidade III: o cuidado de si” (FOUCAULT, 2014d), publicados em 1984, bem como os registros dos últimos cursos ministrados no *Collège de France*¹⁷ (FOUCAULT, 2010a, 2010b, 2011, 2014b, 2016b), na década de 1980 –, quando

¹⁷ Os cinco últimos cursos proferidos por Foucault foram: “Do governo dos vivos” (1979-1980), “Subjetividade e verdade” (1980-1981), “A hermenêutica do sujeito” (1981-1982), “O governo de si e dos outros” (1982-1983) e “A coragem da verdade” (1983-1984), também conhecido como “O governo de si e dos outros II”.

seu foco recai sobre a constituição do sujeito que age moralmente sobre si a partir de sua afiliação à verdade.

É no instante em que a figura do eu assume uma posição central na problemática da verdade, com a escavação das formas de manifestação do verdadeiro características da Antiguidade e do cristianismo primevo, que se pode, afinal, vislumbrar no legado foucaultiano as experiências de si ou os modos de relação do si consigo. É também aí que a ideia de poder como governo contrai o seu caráter ambivalente, instituindo-se como uma espécie de charneira que articula o plano político (governo dos outros) e o plano ético (governo de si) da condução de condutas. O “último Foucault” desloca-se, portanto, da noção de saber-poder em direção à noção de governo¹⁸ pela verdade, deslocamento este que, como atesta Senellart (2014), é facultado pela recomposição do conceito de regime de verdade.

Ao inquirirmos a constituição, o funcionamento e os efeitos do nosso objeto de análise, mirando-o enquanto um dispositivo – um dispositivo curricular –, interessa-nos, por um lado, compreender os jogos de saber-poder que condicionaram o seu advento e que suportam os seus alvitre veridictivos. Por outro lado, também nos importa olhar para aquela região nebulosa na qual os sujeitos plasmam suas próprias experiências desde que são acometidos pela verdade insinuada por esse dispositivo. Por isso, sem prescindirmos dos nexos de saber-poder, valemos do deslocamento de Foucault rumo ao governo pela verdade para incorporamos no dispositivo a esfera da subjetividade, entendida como “[...] a relação de si consigo, o exercício de si sobre si e a verdade que o indivíduo pode descobrir no fundo de si mesmo” (FOUCAULT, 2014b, p. 117-118). E nisso jaz mais um dos perigos que decidimos encarar nesta pesquisa: o de tentar aproximar algumas das peças não necessariamente encaixáveis de um patrimônio intelectual que, como já assinalamos, rejeitou a mesmidade e fez do ato de dissemelhar-se sua tarefa extrema. Justificando a sua própria cinesia, Foucault confidencia:

É que, para mim, o trabalho teórico não consiste – e não digo isso por orgulho ou vaidade, mas ao contrário por sentimento profundo da minha incapacidade –, não consiste tanto em estabelecer e fixar o conjunto das posições nas quais eu me manteria e cujo vínculo (entre essas diferentes posições) supostamente coerente formaria um sistema. Meu problema ou a única possibilidade de trabalho teórico que me anima seria deixar, de acordo com o desenho mais inteligível possível, o vestígio dos movimentos devido aos quais não estou mais no lugar em que estava há pouco (FOUCAULT, 2014b, p. 70).

¹⁸ A noção de governo já havia sido esboçada por Foucault em textos pregressos nos quais ele discute a questão do poder. A partir de “Segurança, território e população”, curso de 1977-1978, os termos governo e governamentalidade tornam-se então predominantes na analítica foucaultiana do poder.

Não é descabido admitir que esse tipo de operação conceitual nos põe em face do temor iminente de cometermos uma afronta ou uma leviandade teórica, pois, como nos alerta Machado (2017, p. 44), “é preciso não projetar o Foucault mais recente para entender o Foucault do passado”. Atentos a esse conselho, entendemos que nosso procedimento não é de projeção retrospectiva, mas de combinação produtiva. Não queremos ler o conceito de dispositivo com as lentes foucaultianas talhadas na década de 1980, e sim tensionar elementos cujas diferenças nos parecem possíveis de serem entremeadas na catalisação de nossos intentos investigativos.

Para arrostarmos os riscos desse procedimento, buscamos o amparo de Agamben (2009) e Deleuze (1990), posto que ambos, ao desdobrarem a noção de dispositivo em seu diálogo com Foucault, demarcam nela, cada um ao seu modo, os processos de subjetivação.

Agamben (2009) sugere que contemplemos a problemática dos dispositivos num esquema bastante genérico que divide toda a existência em dois grandes grupos: de um lado, os seres viventes, ou as substâncias; de outro, os dispositivos que os capturam continuamente. Entre essas duas vastas classes, ou como produto do elo controverso que se constrói entre elas, está o sujeito: “Chamo sujeito o que resulta da relação e, por assim dizer, do corpo a corpo entre os viventes e os dispositivos” (AGAMBEN, 2009, p. 41).

Quando problematiza a ideia de dispositivo no contexto do capitalismo avançado, o filósofo italiano finda por associar os processos de subjetivação dos dispositivos contemporâneos fundamentalmente aos mecanismos de aprisionamento e modelação subjetiva dos seres viventes, a ponto de declarar que

o que define os dispositivos com os quais temos que lidar na atual fase do capitalismo é que estes não agem mais tanto pela produção de um sujeito quanto por meio de processos que podemos chamar de dessubjetivação. [...]. O que acontece agora é que processos de subjetivação e processos de dessubjetivação parecem tornar-se reciprocamente indiferentes e não dão lugar à recomposição de um novo sujeito, a não ser de forma larvar e, por assim dizer, espectral (AGAMBEN, 2009, p. 47).

De súbito, além do tom um pouco fatalista, verificar-se-ia nessa asserção agambeniana a desconsideração da relação do si consigo na subjetivação, a qual, na vertente foucaultiana, passa a ser importante para explicar o ato de obrigar-se perante a verdade. E ainda há de se ter em mente que a ideia de dessubjetivação empregada por Agamben (2009) para se referir a efeitos de expropriação e assujeitamento em nada equivale àquela “empreitada de dessubjetivação” como uma experiência singular, limítrofe, que Foucault (2010c, p. 291) diz ter encontrado na leitura de autores como Nietzsche, Blanchot e Bataille; empreitada que

arranca o sujeito de si mesmo, dissolvendo-o por completo, e que pode ser tomada como parte dos estremeamentos foucaultianos no monumento soberano do sujeito racional.

Cremos, enfim, que seja mesmo esta a concepção que prevalece no diagnóstico de Agamben (2009), a de que os dispositivos hodiernos são, basicamente, máquinas de quase indefectível sentenciamento subjetivo, sem que restem muitas brechas para neles idear-se qualquer outra dimensão dos processos de subjetivação. Entretanto, nesse mesmo texto, que não se limita a tratar dos dispositivos do capitalismo tardio, mas também perfaz uma consistente e interessante genealogia do termo dispositivo, indiciam-se dois momentos nos quais a constituição do sujeito parece contemplar encadeamentos outros, não puramente restritos ao aferrolhamento em modos de existir cominados como verdadeiros.

No primeiro deles, Agamben, ao soltar as mãos de Foucault sem deixar de ser incentivado por elas, pondera: “De fato, todo dispositivo implica um processo de subjetivação, sem o qual o dispositivo não pode funcionar como dispositivo de governo, mas se reduz a um mero exercício de violência” (AGAMBEN, 2009, p. 46). Ora, se o dispositivo é da ordem do governo e não da violência, justamente porque incorre num processo de subjetivação, então é pertinente presumir que aí exista algum gesto de contrapartida dos seres subjetivados, ainda que este gesto seja de aceitação.

Num segundo momento, o filósofo invoca a profanação dos dispositivos capitalistas, a fim de que se devolva ao uso comum o desejo demasiadamente humano de felicidade que fora por eles confiscado e alocado numa esfera apartada.

Quanto mais os dispositivos se difundem e disseminam o seu poder em cada âmbito da vida, tanto mais o governo se encontra diante de um elemento inapreensível, que parece fugir de sua apreensão quanto mais docilmente a esta se submete. Isto não significa que ele representa em si mesmo um elemento revolucionário, nem que possa deter ou também somente ameaçar a máquina governamental. [...]. O problema da profanação dos dispositivos – isto é, da restituição ao uso comum daquilo que foi capturado e separado nesses – é, por isso, tanto mais urgente. Ele não se deixará colocar corretamente se aqueles que dele se encarregam não estiverem em condições de intervir sobre os processos de subjetivação, assim como sobre os dispositivos, para levar à luz aquele Ingovernável, que é o início e, ao mesmo tempo, o ponto de fuga de toda política (AGAMBEN, 2009, p. 50-51).

Nesse chamamento, divisam-se, a nosso ver, as frestas que descerram as vias de decreto da subjetivação, fazendo-as desembocar no fluxo do incerto. E, em todo caso, ao esmerilar a concepção foucaultiana de dispositivo, Agamben (2009) auxilia-nos a prosseguir em nossa labuta teórico-analítica.

Mas é Deleuze (1990) quem mormente nos fornece meios para ramificar e fortalecer nosso instrumento conceitual, tendo em vista o nosso propósito de agregar à noção de dispositivo a ação do si sobre si mesmo implicada no governo pela verdade. Isso porque, em Deleuze (1990), o domínio do si mesmo é manifestamente afirmado como parte dos processos de subjetivação de um dispositivo. Além disso, ao caracterizar a atividade subjetivadora do dispositivo, enredando-a à instância do si, Deleuze (1990) leva em conta os últimos trabalhos de Foucault e instiga-nos a pensar os dispositivos a partir do legado inconcluso que nos foi deixado nesses trabalhos. Demarcando as linhas de objetivação/subjetivação que integram a teia de um dispositivo e evocando o meneio do pensamento foucaultiano no encontro com essas linhas, ele assim se pronuncia:

Mais que qualquer outra, essa descoberta nasce de uma crise no pensamento de Foucault, como se lhe fosse necessário modificar o mapa dos dispositivos, encontrar-lhes uma nova orientação possível, para não os deixar fechar-se simplesmente em linhas de força intransponíveis, que lhe impuseram contornos definitivos. Leibniz exprimia de maneira exemplar esse estado de crise que dá novo ímpeto ao pensamento quando se crê que tudo está quase resolvido: acreditava-se estar em um porto seguro, mas se encontra lançado agora em pleno mar. E Foucault, por sua vez, pressente que os dispositivos que analisa não podem ser circunscritos por uma linha que os envolve sem que outros vetores não passem por cima ou por baixo: “Cruzar a linha, como passar ao outro lado?”, diz Foucault. Essa maneira de transpor a linha de forças é o que se produz quando ela se curva, forma meandros, se funde e se faz subterrânea, ou, melhor dizendo, quando a força, ao invés de entrar em relação linear com outra força, volta-se sobre si mesma, exerce-se sobre si mesma ou afeta-se a si mesma. Esta dimensão do si mesmo não é de modo algum uma determinação preexistente que já estivesse feita (DELEUZE, 1990, p. 156-157, tradução nossa).

E segue, mais adiante, numa síntese elucidativa:

São essas regras facultativas do domínio de si mesmo que constituem uma subjetivação, autônoma, mesmo se esta é chamada, posteriormente, a prover novos saberes e a inspirar novos poderes. Alguém se perguntará se as linhas de subjetivação não são o limite extremo de um dispositivo e se elas não esboçam a passagem de um dispositivo a outro; dessa maneira, elas predisporiam as “linhas de fratura”. E assim como as demais linhas, as de subjetivação não têm uma fórmula geral (DELEUZE, 1990, p. 157, tradução nossa).

A essa altura, há de se pontuar uma diferença importante entre os modos como Foucault e Deleuze entendem a subjetivação. Com Foucault, os processos de subjetivação adquirem um duplo aspecto: o do sujeito objetivado e o da produção de si – ou um sentindo amplo e um

sentindo restrito, como aventa Castro (2016). É a inter-relação entre esses dois planos que sobretudo nos serve nesta pesquisa. Já em Deleuze, a subjetivação denota a fuga, o escape, o escoamento do si por entre o complexo endurecido das linhas de visibilidade, enunciação e força que se entrecem num dispositivo. Não por acaso, em sua conversa com a noção foucaultiana de dispositivo, embora Deleuze (1990) designe as linhas que concernem à produção do sujeito como linhas de objetivação e subjetivação, o vocábulo objetivação é por ele mencionado somente em duas ocasiões ao longo do texto, ambas relativas à simples denominação desse conjunto de linhas, sem que a objetivação seja tomada como escopo de suas investidas conceituais. É pela ideia de subjetivação que ele nos apresenta seus argumentos acerca de uma esfera do si movida pela insurreição e, outrossim, não é ocasional a sua alegação de que não há garantias de que todo dispositivo seja capaz de ativar um processo como esse.

A reboque da analítica foucaultiana, depreendemos que nem sempre a relação do si consigo gestará linhas de fuga da subjetividade, pois pode haver não mais que inclinação ante a verdade. Porém, é na produção do si, em sincronia com o permanente incitamento entre poder e liberdade e com a plasticidade da teia de um dispositivo, que se aninha a possibilidade do não aliciamento, da insurgência, da vazão. Processo sempre fugidio, transitório, destinado a uma nova captura, mas latente. Aquilo que na perspectiva foucaultiana consiste numa das chances da subjetivação, em termos deleuzianos parece ser a sua condição.

O que nos toca, contudo, não obstante as particularidades que dão forma a cada uma dessas vertentes filosóficas, é esse ponto de confluência que nos permite construir entre elas uma pequena ponte e, sobre essa ponte, espreitar um processo no qual se cruzam, em relações oscilantes, a verdade que diz de um eu e os modos pelos quais o eu se relaciona com essa verdade. Relações que, ao extremo, podem ser inesperadamente arquitetadas nas sendas da não sujeição e da reinvenção.

Para resumir, é em Foucault que encontramos a nossa ferramenta teórico-conceitual, com a qual nos é possível perscrutar não só a constituição de um dispositivo e o andamento de sua engrenagem, como também o seu processo de interpelação, afixação e desvencilhamento subjetivo. Com Agamben, percebemos a robustez dos aparatos de arregimentação da subjetividade postos em ação pelos dispositivos hodiernos e a estreiteza dos seus léus de rechaço, sem que isso indique, entretanto, o completo descrédito na existência e na factibilidade de tais léus. Já em Deleuze, deparamo-nos com a confirmação de uma subjetividade enquanto experiência de si, a potencializar nos dispositivos a produção de um devir singularmente ativo, em que pulsa aquilo que podemos vir a ser.

Por fim, uma advertência. Pensar o sujeito e as experiências do si na companhia de Foucault, criando acessos entre o seu pensamento e o desses outros dois intelectuais, decerto não é reportar-se ao sujeito como categoria ontologicamente originária, como um ser centrado e pré-existente cuja natureza racional poderia torná-lo definitivamente emancipado de qualquer estratégia de governo de suas condutas, tal como o traçam as filosofias da consciência. Aqui, sob a exortação de um outro prisma filosófico, o sujeito não é o cerne de onde brotam os jogos de verdade consumados em um dispositivo; é, ao contrário, um dos efeitos desses jogos de verdade. Dizer que as subjetividades são imprevistas não é enxergar essa imprevisibilidade como algo que há de ser realizado externamente a esquemas de saber-verdade-poder. Elas são imprevistas porque fletem esses esquemas, porque não são terminantemente apreendidas por eles, porque os tensionam, os fraturam e, quiçá, passam a fabular-se noutros universos, ainda não edificados. As teias de discursividade e poder são, no entanto, o requisito para a construção de relações do si consigo.

Nesta pesquisa, o dispositivo configura-se, portanto, como: a) um eixo que nos faculta articular os diferentes domínios do pensamento foucaultiano; b) um modo de conceber as práticas que dão forma a essa articulação em diversas delimitações espaço-temporais; c) um conceito operatório com o qual tomamos uma dessas práticas como objeto de análise.

Mas, afinal de contas, o que significa fitar um currículo de formação em Educação Física enquanto um dispositivo?

Vincular a noção de currículo a de dispositivo exige um outro esforço de conceituação, agora dirigido ao currículo. Aqui, esse esforço é provido pela atividade constitutiva da linguagem e com ela assume que qualquer definição é instável, arbitrária e provisória, já que os sentidos não se prendem peremptoriamente nas coisas que invocam ou nas palavras que as nomeiam. Demarcar um significado de currículo é dizer não o que ele é, mas o como ele pode ser explicado, um trabalho que pressupõe situar-se no interior de um embate entre diferentes alternativas de significação. Assim, afastamo-nos de uma concepção burocratizada de currículo, que separa ou sobrepõe as dimensões do processo curricular (produção e implementação; currículo prescrito e currículo vivido; currículo como fato/pré-ativo e currículo como prática/ativo), e conciliamo-nos com uma perspectiva que o compreende como um lugar de enunciação, de construção de sentidos, de concorrência e negociação entre posições díspares (MACEDO, 2006; LOPES; MACEDO, 2011; LOPES, 2012).

Currículo como feitura de um cosmo no qual operam disciplinas, conhecimentos, métodos, recursos didáticos, formas de avaliação, artifícios organizacionais, rotinas, fazeres, modelos de conduta, exercícios de autoridade, corpos, vivências... Tudo isso se encadeia numa

complexa maquinaria, numa rede heterogênea que engloba o dito e o não dito, como sugeriu Foucault (2012a) ao descrever o dispositivo. É disso, por conseguinte, dessa ideia de rede composta por elementos distintos, que decorre um primeiro subsídio para se pensar o currículo como dispositivo.

No prado pós-crítico da teorização curricular, o currículo tem sido entendido como um objeto que se define pelas práticas discursivas que as circunstâncias da história e da linguagem tornam possíveis. Um engenho fabricado, de função regulatória, que dá vida a modos singulares de agir, sentir, falar e enxergar o mundo e o próprio eu, investindo-os nas experiências que se esculpem na sua dinâmica fronteira. Num currículo, o questionamento supostamente fulcral sobre qual conhecimento ensinar é sempre acompanhado por uma pretensão de sujeito, que estipula aquilo que conta como experiência de si e mobiliza regras e táticas para a sua realização (PARAÍSO, 2005; LARROSA, 2011; LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, T. T., 2011b; POPKEWITZ, 2011; LOPES, 2013).

Pela ótica do conceito de dispositivo, essa gramática da teorização curricular é reiterada. Um currículo é um dispositivo na medida em que se consubstancia e é posto em funcionamento por nexos de saber-poder que instauram estatutos de verdade relativos a modos de ser e existir. No âmbito da formação em Educação Física, isso implica dizer que um dispositivo curricular, no amálgama de suas linhas, narra a profissão a partir de uma discursividade alegadamente verdadeira e a projeta com certos contornos e nuances, concebendo, autorizando e interditando arquétipos de profissionalidade. Sua missão derradeira é cooptar os sujeitos a trajarem os modelos profissionais credenciados.

1.2 *Uma atitude cartográfica*

Um cinzel analítico delineado com o conceito de dispositivo submete-se, a princípio, a algumas precauções metodológicas, identificadas no próprio trabalho de Foucault. A primeira delas é a tangibilidade do conteúdo das análises e a segunda é a esquivia dos universais. Deleuze (1990) dirá, a esse propósito, que grande parte da filosofia foucaultiana se mostra como um exame de dispositivos concretos e que uma filosofia dos dispositivos repudia os universais. Agamben (2009), por seu turno, entende que o dispositivo ocupa, no fazer de Foucault, o lugar das categorias universais por ele criticadas e enjeitadas, sem, entretanto, transcender a substância das práticas, uma vez que sua validade conceitual depende dessa substância.

Disso se infere que os currículos de formação em Educação Física são práticas sobre as quais é possível aterrar a noção de dispositivo; um chão onde se pode pousá-la e sobre o qual

ela pode efetuar a sua função como ferramenta de análise. Na presente pesquisa, esse chão se materializa no curso de Educação Física da UNEB/Campus XII. Ademais, não se trata de olhar para currículos formativos enquanto unidades, mas de elaborar interrogações que ao serem endereçadas a um dispositivo curricular colocado em ação num contexto institucional peculiar, produzirão respostas contingentes, na medida em que esse dispositivo atua de forma imanente e distinta.

Para compor a tessitura que dá forma ao dispositivo curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII, observando as precauções antes referidas, esta investigação insiste na interlocução de Deleuze com Foucault e, a partir dela, excogita uma incursão procedimental-analítica de feitos cartográficos. Em outros termos, uma atitude cartográfica.

A cartografia – extrapolando o seu *stricto sensu*, segundo o qual ela é significada como uma técnica de elaboração de cartas geográficas ou como o estudo e descrição de mapas – consiste, inicialmente, num princípio daquilo que Deleuze e Guattari (1995) denominaram rizoma. Como um ponto de vista epistemológico, derivado de uma figura-metáfora da botânica, o rizoma aventa um modo de ver e proceder oposto ao modelo árvore-raiz prevalecente na racionalidade moderna. A lógica árvore-raiz processa-se num direcionamento vertical e linear, sempre convergido a um centro unificador. Ela congutina hierarquicamente os elementos, acomodando-os em uma totalidade ordenada. O rizoma, ao contrário, é acêntrico, constituído por linhas de diferentes tipos que se entrecruzam num plano horizontal, sem direção pré-estabelecida, conectando um ponto a qualquer outro. Esse plano abre-se numa multiplicidade indefinida, que pode ser acessada, rompida ou retomada em qualquer localização. A cartografia concebe o rizoma como um mapa, sem nenhum eixo genético ou estrutura profunda. Gênese e profundidade são cláusulas de decalque, próprias da lógica árvore-raiz (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Diferente é o rizoma, *mapa e não decalque*. Fazer o mapa, não o decalque. [...] Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. [...]. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas [...]. Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre "ao mesmo". Um mapa é uma questão de performance, enquanto que o decalque

remete sempre a uma presumida "competência" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22, *itálico dos autores*).

Inspirados por essa perspectiva rizomática, vários estudos, que comungam da compreensão de que o ato de conhecer é um ato de criação e não de representação, têm colocado a cartografia em funcionamento, reelaborando-a enquanto um método de pesquisa. Mas aqui, obviamente, o método não se explica pelo cientificismo tradicional. Ele não é sinônimo de uma combinação de procedimentos antecipadamente determinados e universalmente reprodutíveis. Na contramão desse tipo de investimento, o que a cartografia faz, em consonância com o modo de pensar que lhe motiva, é abrir-se à incerteza. Pesquisar cartograficamente é produzir um caminho investigativo ao mesmo tempo que se caminha, e nisso se inclui a produção do próprio objeto, cujas formas não de ser construídas, não reveladas (BARROS; KASTRUP, 2015; PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015; PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2016).

Seja como método ou como princípio, a cartografia não é, ao que se pode notar, uma formulação foucaultiana. E dentre as pesquisas brasileiras que a tem elaborado, empregado e debatido, Foucault muito esporadicamente figura como uma referência. Os principais autores a quem tais pesquisas recorrem são Gilles Deleuze, Félix Guattari e Suely Rolnik. Todavia, ainda que em número bastante reduzido, há alguns trabalhos que discutem ou acionam percursos cartográficos em companhia do pensamento foucaultiano. Este é caso de Kastrup e Barros (2015) e, sobretudo, de Mussi (2005) e Prado Filho e Teti (2013).

O respaldo desses trabalhos que nos antecedem não nos exime, contudo, de mais um risco: o de uma transgressão teórico-metodológica, dado que não nos prendemos estritamente à estratégia arqueogenealógica de Foucault, que é quem nomeadamente nos incita, e, ao mesmo tempo, ao erigirmos nossa maneira de fazer, lançamos mão de uma perspectiva metodológica que malgrado possa ser alojada na mesma paisagem em que se acham os estudos foucaultianos, pouco se reporta à filosofia de Foucault, embora não a denegue. Ainda assim, aventuramo-nos nesse hipotético desacato, por julgá-lo produtor e por encontrarmos, noutros autores, alguns argumentos que nos ajudam a legitimar a sua viabilidade, o que sem dúvida não nos absolve por completo, mas talvez nos desvie de violações mais graves.

Nas entranhas labirínticas de uma pesquisa estimulada por um referencial antiessencialista e desafeito à univocidade, faz-nos sentido acreditar que as decisões metodológicas são mesmo um processo de alquimia (CORAZZA, 2007). E isso não significa falta de rigor. Trata-se, inversamente, de uma rigorosidade não ortodoxa, por meio da qual tentamos forjar transações complexas entre referenciais diversos, mas não incongruentes, dando

forma a um exercício investigativo que nos foi, paradoxalmente, desconfortável e prolífero. Apostar nessa espécie de subversão coincide com aquela tensão permanente de uma fidelidade infiel a Foucault, de que nos fala Veiga-Neto (2006); uma postura que responde ao que “[...] o próprio Foucault queria que fizéssemos dele e com ele: usá-lo como um instrumento, um bisturi, uma tática, um coquetel *molotov*, fogos de artifício a serem carbonizados depois do uso” (VEIGA-NETO, 2006, p. 82). Longe de traduzir-se como uma contradição, essa fidelidade infiel seria a “[...] fonte energética para torcer e retorcer as contribuições foucaultianas para os nossos entendimentos sobre o presente” (VEIGA-NETO, 2006, p. 82).

Na atmosfera deleuziana, mais uma vez encontramos pistas que encorajam, avigoram e socorrem nossos desígnios. Para Prado Filho e Teti (2013), é possível extrair de uma relação entre Foucault e Deleuze – e entre Foucault e a parceria Deleuze-Guattari, por extensão – subsídios metodológicos para a realização da cartografia nas ciências humanas e sociais, posto que um empreendimento cartográfico incorporaria os três domínios analíticos de Foucault. Sigamos o rastro dessas pistas.

Num texto da segunda metade da década de 1980, ao falar sobre o projeto filosófico foucaultiano, e referindo-se à viragem metodológica identificada em “Vigiar e Punir” (FOUCAULT, 2013d), Deleuze (1988, p. 33) chama Foucault de “um novo cartógrafo”, expressão que dá título ao respectivo texto. Deleuze (1988) afirma que é nesse livro devotado ao exame do poder disciplinar que Foucault dará conta das interseções entre as formas discursivas e não discursivas, já que antes, em “A arqueologia do saber” (FOUCAULT, 2008a), embora ele tivesse reconhecido as segundas, ainda apenas as designava negativamente em referimento às primeiras. Passa-se, pois, a uma relação em que os meios não discursivos adquirem uma positividade, “[...] a forma do visível em contraste com a forma do enunciável” (DELEUZE, 1988, p. 42). Com isso, o que Deleuze (1988) alega é que Foucault tratará dessas duas formas – o não dito e o dito, a matéria e a função, regimes de luz e de linguagem – inseridas uma na outra, compreendendo-as, porém, como distintas e irredutíveis, sem que haja entre elas equivalência imediata ou causalidade. Sua relação é sempre da ordem de um encontro forçado, produzido pelo poder que as perpassa. Lobriga-se, então, nessa construção deleuziana em torno de Foucault, os nexos de saber-poder do dispositivo.

Não é exagero dizer que todo dispositivo é um mingau que mistura o visível e o enunciável. [...]. Se o saber consiste em entrelaçar o visível e o enunciável, o poder é sua causa pressuposta, mas inversamente, o poder implica o saber como a bifurcação, a diferenciação sem a qual ele não passaria a ato. [...]. Todo saber vai de um visível a um enunciável e inversamente; todavia não há forma comum totalizante, nem mesmo de conformidade ou de

correspondência biunívoca. Há apenas uma relação de forças que age transversalmente e que encontra na dualidade das formas a condição para sua própria ação, para sua própria atualização (DELEUZE, 1988, p. 48).

Para Deleuze (1988), os laços entre as formas visíveis e enunciáveis de um dispositivo, transpassados por relações de força – numa argumentação bastante próxima da que ele leva a termo quando concebe o dispositivo foucaultiano como um emaranhado de linhas de diferentes naturezas (DELEUZE, 1990) –, podem ser apreendidos como agenciamentos concretos ou máquinas concretas. Tais agenciamentos estariam relacionados a um diagrama, noção invocada por Foucault para lidar com o que, nos termos deleuzianos, seria uma máquina abstrata, que expõe as relações que constituem os dispositivos e que, “definindo-se por meio de funções e matérias informes, [...] ignora toda distinção de forma entre um conteúdo e uma expressão, entre uma formação discursiva e uma formação não-discursiva. É uma máquina quase muda e cega, embora seja ela que faça ver e falar” (DELEUZE, 1988, p. 44). Enquanto máquina abstrata, diz Deleuze (1988), o diagrama agiria como uma causa imanente não-unificadora dos agenciamentos concretos/dispositivos, uma causa que se atualiza, se integra e se diferencia em seu efeito e que, portanto, permanece sempre descerrada, em via de se fazer. Em outras palavras, um diagrama, ao produzir uma realidade e modelos de verdade, é um mapa das condições de funcionamento de um campo social. Mas para além dessa condição de causa imanente não-unificadora, aludida por Deleuze (1988) ao se referir ao uso que Foucault faz do termo diagrama para pensar as sociedades modernas, o que nos interessa, tendo em conta a posição epistemológica e os rumos analíticos que situam esta pesquisa, é a ideia de diagrama como “[...] o mapa das relações de forças, mapa de densidade, de intensidade, que procede por ligações primárias não localizáveis e que passa a cada instante por todos os pontos” (DELEUZE, 1988, p. 46). Daí ser-nos possível concluir que um diagrama exhibe, não por reconhecimento ou reconhecimento, mas por criação e produção, o novelo formado pelas linhas de um dispositivo, externando seus modos de fazer ver e falar.

Deleuze (1988) percebe Foucault como um cartógrafo porque ele traça um diagrama das tramas matéria-função-poder colocadas em ação nas práticas disciplinares analisadas em “Vigiar e Punir”. Ou seja, Foucault produziu o mapa de um dispositivo disciplinar – a prisão –, cartografou esse agenciamento concreto, levando as suas formas discursivas e não discursivas a uma exterioridade constitutiva. É nesse sentido que, assim como sugerem Prado Filho e Teti (2013), a cartografia é aqui assumida como um modo de operar analiticamente sobre/com dispositivos, considerando-se os três domínios que o integram. O movimento cartográfico consiste, então, em desmontar um dispositivo (PRADO FILHO; TETI, 2013), em desembaraçar

as suas linhas (KASTRUP; BARROS, 2015), dispondo numa horizontalidade imanente o seu modo de funcionamento e os seus efeitos, as suas intensidades moventes (ROLNIK, 2016). Eis, portanto, o gesto metodológico realizado por esta pesquisa: a composição de um diagrama que dá a ver, na instabilidade aí implicada e sem nenhuma ambição escatológica, o entrelaçamento de discursividades, relações de governo e processos de subjetivação que se efetua no dispositivo curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII.

Esse gesto contém, ainda, alguns princípios. O primeiro deles é a rejeição à concepção de metodologia que instrui os modelos de pesquisa encerrados pelas premissas da representação, segundo a qual a direção de uma prática investigativa é definida de antemão, por meio de codificações nada maleáveis. Deixar-se impelir pela cartografia, assim como por Foucault, é, antes de tudo, guiar-se ética, estética e politicamente por uma diretriz inventiva. Prado Filho e Teti (2013) afirmam, a esse respeito, que

[...] existem tantas cartografias possíveis quanto campos a serem cartografados, o que coloca a necessidade de uma proposição metodológica estratégica em relação a cada situação ou contexto a ser analisado, indicando que dessa perspectiva método e objeto são figuras singulares e correlativas, produzidas no mesmo movimento, e que não se trata aqui de metodologia como conjunto de regras e procedimentos preestabelecidos, mas como estratégia flexível de análise crítica (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 46).

Do mesmo modo, para Passos, Kastrup e Tedesco (2016),

se [...] [por um lado], o método da cartografia tem por efeito o acesso e a produção de multiplicidades, por outro, em sua própria constituição, ele é multiplicidade. [...]. Sua prática guarda sempre uma dimensão avessa a unificações (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2016, p. 9).

Ao indicarmos o cariz metodológico deste estudo, optamos, então, pelos termos *atitude cartográfica* e/ou *gesto cartográfico*, ao invés de asseverarmos que fizemos uso do método da cartografia. Mais do que um mero jogo de palavras, trata-se de uma tentativa de duplo intuito: o de iterar que o trabalho analítico que concretizamos não se cingiu num esquema apriorístico de ações e o de dizer que não somos habitantes nativos de um já conspícuo território de estudos que se estendeu na pesquisa brasileira sob o eixo dessa perspectiva não representacional denominada cartografia. Somos visitantes. Forasteiros andantes que, em sua passagem, levam consigo algumas lições. A cartografia não foi, destarte, “o” nosso método, foi nossa inspiração, uma referência para o labor investigativo de que nos incumbimos.

Se a cartografia é da ordem do rizoma, há de se considerar, como um segundo princípio, a processualidade, o movimento permanente do dispositivo cartografado. Para nós, o próprio dispositivo é rizomático e é por isso que agimos cartograficamente sobre/com ele. O resultado dessa ação, por conseguinte, não pode ser o confinamento do dispositivo numa efigie, mas a confecção de um mapa vivo, inquieto, cujas conexões mantêm franqueada a sua faculdade ramificadora. Essas conexões podem sempre ser alteradas, rearranjadas, mas nunca refreadas. É nesse sentido que Barros e Kastrup (2015, p. 53) alegam que “a pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos”. A conduta investigativa, nesse cenário, não coincide com a revelação ou o reflexo do objeto, mas com o desdobramento fecundo das possibilidades de vê-lo. Tal como anunciam Deleuze e Guattari (1995), a questão não é interpretar, reduzir um objeto, fazê-lo significar nos moldes de uma árvore, a questão é produzi-lo.

Esse modo de operar também pressupõe ser possível adentrar o mapa-rizoma, ou o dispositivo-rizoma, desde qualquer ponto, pois “ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 43). O dispositivo curricular por nós perscrutado é um dispositivo do presente, em plena atividade, e sua espessura processual (BARROS; KASTRUP, 2015) se perfaz numa relação não linear com o passado e o futuro. Ele carrega uma memória, substancializa-se e atualiza-se no agora e projeta germes de um depois. Mas essas três esferas não se interligam numa sucessão serializada, não fixam o dispositivo numa sequência que o explicaria, e qualquer uma delas poder-nos-ia servir como porta de entrada. Por onde começar, já que são infinitas as alternativas de acesso? Nosso gesto cartográfico é impelido por aquilo que se sobreleva como verdade no dispositivo curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII: o *ethos* de uma profissionalidade unificada-ampliada, que enuncia a aquisição de uma vasta gama de habilidades profissionais, requeridas por contextos de trabalho distintos, como sendo o corolário de uma única jornada formativa. É a partir daí que perguntamos pela constituição desse *ethos* e por seus efeitos performativos.

O terceiro princípio subjacente ao gesto bosquejado por este estudo diz respeito a uma maneira de olhar para os processos de subjetivação. Sob a rubrica de uma epistemologia não representacional, a subjetividade não é concebida como consciência nucleada que reage às opugnações do dispositivo ou sobre a qual incidem, verticalmente, as suas linhas. Tudo isso equivaleria a uma tática fundada na lógica árvore-raiz. Uma vez que o dispositivo é um território liso, e não profundo, as experiências subjetivas encontram-se na mesma superfície de imanência em que se lançam as outras linhas, compondo com elas relações nas quais a constituição dos sujeitos está em questão. Elas são, também, linhas, como se deduz das considerações de Deleuze

(1990) acerca da noção de dispositivo. Linhas de objetivação/subjetivação que se cruzam com linhas de enunciação, visibilidade e força. Linhas de ruptura que, porventura, arrebatam o emaranhado do dispositivo, subtraindo-se da sua zona de determinação. Numa análise cartográfica, inquirir as experiências traçadas por essas linhas é, de acordo com Prado Filho e Teti (2013), um problema político.

Já que não existe um percurso predeterminado, uma análise de cunho cartográfico pode fazer uso de diferentes recursos para rastrear as modulações da rede que engendra o objeto colimado numa pesquisa. Seus procedimentos são fabulados, seus dados são gestados. Nessa labuta conceitual, a montagem do nosso *corpus* empírico se deu à guisa de uma manufatura artesanal: elegendo-se e descartando-se materiais, cosendo-os e descosendo-os, vendo e ouvindo as cenas que foram se desenrolando, abrindo passagem para as suas ressonâncias, até nos acharmos numa planície discursiva multiforme sobre a qual pudemos elaborar hipóteses acerca da racionalidade constitutiva/produzida do dispositivo curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII, fazendo assomar rasgos e desvios próprios de sua processualidade acontecimental.

Esse *corpus*, que corresponde ao suporte gerativo de nossas análises, é formado por duas ordens de discursividade. A primeira delas integra textos legais, jurídicos, institucionais e acadêmicos:

- pareceres, resoluções e outros escritos oficiais relativos às diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica e para a formação em Educação Física;
- documentos da UNEB concernentes ao processo de reformulação curricular levado a cabo pela instituição entre os anos de 2003 e 2004;
- projeto curricular do curso de Educação Física do Campus XII;
- atas das reuniões do colegiado¹⁹ do curso realizadas no período de 2002 a 2017;

¹⁹ Em termos organizacionais, a UNEB estrutura-se em departamentos que congregam um número variável de cursos, com seus respectivos docentes, técnicos administrativos, discentes e ocupantes de cargo de provimento temporário. Cada departamento, dirigido por um docente eleito pela comunidade acadêmica, encarrega-se do planejamento, execução, acompanhamento, controle e avaliação das atividades didático-científicas e administrativas. Os cursos, por sua vez, são geridos por um colegiado, órgão setorial deliberativo responsável pelas ações da graduação e da pós-graduação vinculadas a uma determinada área de formação. Enquanto uma microestrutura política da instituição, os colegiados são formados por todos os docentes de um curso, sendo um deles o coordenador – igualmente eleito –, e por uma representação estudantil. Subordinam-se à direção e ao conselho do departamento em que se localizam, assim como às pró-reitorias da universidade.

- documentos do Ministério Público Federal (MPF) da Bahia e do Tribunal Regional Federal (TRF) da 1ª região atinentes à ação civil pública movida contra as restrições impostas pelo sistema formado pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e pelos Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs) à atuação dos licenciados da área em contextos não escolares;
- publicações que consubstanciam a concepção de licenciatura ampliada;
- estudo realizado por Pereira (2014), que examinou a configuração do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII.

A segunda ordem de substratos reúne narrativas de professores, egressos e alunos concluintes.

Entrevistamos cinco docentes que faziam parte do quadro do curso quando se deu a reformulação curricular (2003-2004) e que continuam em atividade²⁰. As entrevistas guiaram-se por eixos abertos de questionamento, relacionados à experiência profissional-acadêmica dos professores, às suas impressões sobre o processo de reordenamento curricular e à sua relação com o currículo. Todas elas foram gravadas e integralmente transcritas. As transcrições foram então submetidas à apreciação dos docentes, a fim de que pudessem reformular o seu depoimento, caso quisessem, e referendá-lo.

É relevante frisar que esse redimensionamento curricular, perpetrado logo no início do novo século, apresenta-se como um sinal ruidoso no dispositivo, pois a ele se voltam os vestígios da contextura de uma profissionalidade unificada-ampliada como *ethos* condutor desse currículo. É por essa razão que tomamos essa divisa espaço-temporal como critério para a escolha dos professores e para o recorte do período de conclusão da formação dos egressos.

Fizemos um levantamento, na secretaria acadêmica do DEDC/XII, de todos os ex-alunos formados entre os anos de 2008 (quando a primeira turma oriunda do então novo currículo finaliza o curso) e 2016, e, a partir disso, obtivemos uma lista de e-mails, complementada pela agenda de contatos da própria pesquisadora. Muitos e-mails estavam desatualizados, o que impediu a nossa comunicação com esses egressos. Após serem convidados a participar da pesquisa e inicialmente esclarecidos do seu propósito, treze egressos responderam positivamente ao convite. Computando-se as desistências intercorridas durante esse processo, sete narrativas foram efetivamente construídas, tendo como mote questões respectivas à formação, ao trabalho e ao olhar dos egressos sobre a Educação Física. Os

²⁰ Embora alguns deles estivessem temporariamente afastados no momento em que a pesquisa foi realizada.

procedimentos por meio dos quais essas narrativas foram elaboradas variaram de acordo com a opção e a disponibilidade de cada egresso. Um deles foi entrevistado presencialmente, quatro redigiram o seu relato e o encaminharam por e-mail e dois preferiram fazer um arquivo em formato de áudio e enviá-lo à pesquisadora. A entrevista, assim como no caso dos docentes, foi gravada, transcrita e disponibilizada à avaliação do entrevistado. Adotamos essa mesma estratégia de transcrição e subsequente apreciação quanto aos relatos registrados em áudio.

Encontramo-nos, por fim, com os estudantes que cursavam, no início de 2019, o último semestre do curso. Foi um encontro coletivo, que contou com a participação de vinte e cinco alunos. Utilizamos uma câmera para registrar esse momento e, novamente, transcrevemos a gravação e remetemos o texto produzido aos participantes. As falas aí desengatilhadas versaram sobre o percurso formativo e as expectativas profissionais desses alunos.

Uma rápida pausa, para tratarmos de mais um risco contido em nossas manobras teórico-metodológicas. Como pedir aos sujeitos que falem de si, sem incorrer na ativação de uma autêntica tecnologia de discursivização do eu, deveras avizinhada daquele dever de dizer a verdade sobre si mesmo que se institui como um dos primeiros modos de obediência das sociedades ocidentais e cuja conformação fora, aliás, criticamente examinada pelas incursões foucaultianas no cristianismo? Escutemos o que declara Foucault sobre isso:

Essa obrigação de dizer a verdade sobre si mesmo nunca cessou na cultura cristã e, verossimilmente, nas sociedades ocidentais. Somos obrigados a falar de nós mesmos para dizer a verdade de nós mesmos. [...]. Pôr a si mesmo em discurso é, de fato, uma das grandes linhas de força da organização das relações entre subjetividade e verdade no Ocidente cristão (FOUCAULT, 2014b, p. 282).

No que tange aos processos de subjetivação, perscrutá-los, por intermédio dos instrumentos de que aqui nos valem, significaria presumir que a linguagem, emitida pelas vozes que dizem de si, é uma manifestação exata da subjetividade?

Essas perguntas nos atormentaram ao longo de toda a pesquisa. Dos perigos que já enumeramos, talvez este nos tenha sido o mais difícil de encarar. Mesmo assim, insistimos na relevância desse plano enunciativo para a nossa problemática investigativa, diligenciando-nos – sem qualquer certeza de termos logrado êxito nessa tarefa – para não cair na armadilha de uma “metáfora da exteriorização”, em que “[...] o falante tende a ser entendido como o sujeito de um discurso expressivo” (LARROSA, 2011, p. 64) que externaliza e oferece a sua subjetividade. Produzimos, então, uma análise que, levando em conta os processos de subjetivação, esforçou-se o quanto pôde para rarefazer e elidir o semblante do sujeito.

Preocupamo-nos não com conteúdos, mas com modos de subjetivação, pressupondo, com isso, que “[...] a narrativa não é o lugar de irrupção da subjetividade, da experiência de si, mas a modalidade discursiva que estabelece tanto a posição do sujeito que fala (o narrador) quanto as regras de sua própria inserção no interior de uma trama (o personagem)” (LARROSA, 2011, p. 70). As narrativas que compõem este estudo são, pois, pontilhadas por sintaxes, regularidades, cortes, ecos, ruídos e tangenciamentos operados pelo discurso; discurso que não expressa ou revela um objeto ou uma experiência de si, mas os constitui no ato mesmo de dizê-los.

Manejando cartograficamente o conceito de dispositivo e tecendo atravessamentos a partir da materialidade documental que animou a nossa empiria, efetuamos, enfim, dois movimentos de problematização. No primeiro deles, devotamo-nos a compreender as circunstâncias que, num conjunto plurifacetado, permitiram ao currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII assumir a sua configuração ímpar, alimentada pela verdade de um *ethos* profissional unificado-ampliado. No segundo, debruçamo-nos sobre o fluxo corrente desse dispositivo curricular, sondando as estratégias de governo mediante as quais ele aciona o *ethos* de profissionalidade que lhe orienta e esquadrinhando os efeitos que essa ativação tem produzido sobre a engrenagem curricular e sobre os processos de subjetivação.

O *corpus* e o jeito de proceder que aqui apresentamos são consequência de um percurso transcorrido, marcado por demandas, tropeços, espantos, incidentes e *insights* oxigenadores. Se dissemos, no começo deste capítulo, que o gesto de uma pesquisa só pode ser descrito quando ela alcança sua linha de chegada, não é porque, desde esse instante, tornamo-nos aptos a detalhar retrospectivamente tudo aquilo que fizemos. É tão somente porque, ao fim de uma longa e árdua caminhada, temos uma história para contar. Mas por mais abundante que seja o enredo agora narrado, ele sem dúvida não abarca todo o vivido de uma pesquisa. É que pesquisar é um acontecimento. E acontecimentos até se trasladam em descrições, porém não se repetem. Aliás, a descrição é também parte desse acontecimento.

Os excertos dos relatos incluídos nos próximos capítulos estão identificados com as seguintes siglas: PROF, quando se trata de um professor; EGS, quando se trata de um egresso; e ALN, quando se trata de um aluno. Cada sigla é sucedida por um número, que evidencia um participante em particular (por exemplo: PROF 1, EGS 4, ALN 6 etc.). Quando o fragmento, citado direta ou indiretamente, refere-se a uma fala coletiva/simultânea do grupo de alunos, ele é discernido com a sigla ALNS.

Os nomes mencionados em alguns dos trechos extraídos dos documentos institucionais e das narrativas dos participantes foram suprimidos e aleatoriamente substituídos por [X], [Y] ou [Z].

2 (RE)CONFIGURAÇÕES DO DISPOSITIVO CURRICULAR: DO ARRANJO GENERALISTA AO ENCONTRO COM A LICENCIATURA AMPLIADA

É como um carro que a gente pega carona, mas a gente não sabe de onde é que ele veio, quais foram as andanças que ele fez lá atrás. A gente só entra nele e passa a conhecê-lo dali para frente. Mas, dali para trás, por onde esse carro passou? Quais foram os problemas que ele teve para chegar hoje aqui? (PROF 4).

Um dos professores do curso, ao revisitar o processo que pôs em marcha o atual arranjo do dispositivo curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII, arremata seu relato aludindo alegoricamente à figura de um carro. Um carro, ou um currículo, de cuja jornada não se tem tantas notícias. Ao pegarmos carona nesse carro-currículo – afinal, é a isso que em última instância nos propusemos com esta investigação –, também perguntamos: por onde ele passou? O que marcou suas andanças?

Certamente, esse tipo de indagação não nos remete à procura de primórdios causais. Não se trata de olhar para trás e lá buscar as justificativas que, unitária e linearmente, teriam dado ao currículo um início fundamental, conferindo-lhe, a partir disso, propriedades até hoje perpetuadas. Nos marcos da perspectiva foucaultiana, escrutinamos os elementos de ordens distintas que se articularam em interações instáveis e não totalizantes, formando um entrecho não só de fatores, mas também de inflexões, que condicionaram a composição desse dispositivo curricular em sua singularidade e que interferiram no seu movimento de adequação ao campo discursivo (FOUCAULT, 1990). Em outras palavras: o que possibilitou a constituição desse currículo enquanto um dispositivo ímpar, forjado por nexos entre saberes, poderes e sujeitos, e de que modo ele se indexa a outros dispositivos?

Tomemos como ponto de partida aquilo que é o propelente de nossos intentos analíticos, aquilo que investe o *ethos* de profissionalidade disponibilizado nesse dispositivo, atingindo o seu leme: a alegação de que estamos diante de um currículo que, no domínio formativo da Educação Física, inscreve-se num regime veridictivo gestado pela concepção de licenciatura ampliada. Numa síntese ainda rasteira, tal alegação verte-se na compreensão de que o currículo em questão contesta a divisão entre licenciatura e bacharelado, reconhecendo-se como uma licenciatura que se presta a formar profissionais para atuar não só na educação básica, mas também em espaços não escolares nos quais se desenvolvem atividades físicas, esportivas e de lazer. Compreensão que, por seu turno, transmuta-se num modo de endereçamento ao currículo do curso, aguçado, sobretudo, pelo fato de ele não delimitar suas pretensões formativas segundo

as fronteiras dos campos de atuação profissional da Educação Física. Note-se que essa abertura irrestrita aos diferentes espaços de trabalho é anunciada no projeto curricular:

O que a UNEB está postulando na direção do novo currículo é que o profissional de Educação Física possua uma formação sólida, *de caráter generalista*, que possibilite aprofundar conhecimentos no campo da educação, *para além do magistério*, tornando-o apto para fazer a mediação entre as teorias educacionais e as questões ligadas à formulação de políticas públicas na área, à direção e à coordenação do *trabalho nas escolas e à atuação em espaços não-formais onde ocorram processos educativos*, dispondo também das habilidades de investigador (UNEB, 2004a, p. 12, itálico nosso).

O Curso de Educação Física do Departamento de Educação – Campus XII da UNEB deverá assegurar uma *formação generalista*, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico e filosófico e pautada no princípio ético, possibilitando ao egresso/professor:

➤ Exercer, de forma contextualizada, *uma função educadora de maneira ampliada, tanto na área escolar* (da educação básica e/ou superior), *quanto em outras*, a exemplo de clubes, academias, condomínios, associações esportivas, centros sociais urbanos, clínicas e treinamento personalizado, entre outros (UNEB, 2004a, p. 17, itálico nosso).

A opção por um único percurso formativo que se avoca capaz de preparar e habilitar os sujeitos para atuar profissionalmente em dois contextos – um deles identificado pela instituição escolar e o outro abrangendo diferentes espaços que se aglutinam sob o predicado comum de não serem escolas – coloca em ação, no território do dispositivo, uma operação de significação que expõe, em seus enunciados, a força contraída pela configuração pretensamente unificada-ampliada do currículo. E é essa configuração que figura, então, como um *leitmotiv* das narrativas aí produzidas.

Na maioria dos casos, o que nós conseguimos perceber por aí está muito distante daquilo que o currículo propõe. *Se o currículo propõe a formação ampliada* e o sujeito não dá conta de perceber um viés sequer, então, a gente não está dando conta, não está conseguindo atender de forma nenhuma (PROF 2, itálico nosso).

Se o aluno já vem do ensino médio sem uma base que dê uma compreensão mais ampla da Educação Física e chega aqui e encontra esse conflito *formal e não formal*, que a gente terminou deixando bem claro nos estágios, *quando a gente abre o formal e o não formal*, nessa perspectiva, a gente termina fragilizando a formação dos nossos alunos, porque nem formamos um licenciado de qualidade, nem *um licenciado ampliado* de qualidade. Exatamente por causa desses conflitos que hoje a gente percebe que o nosso currículo traz. Então, eu acho que a formação nossa, hoje, está um pouco fragilizada (PROF 3, itálico nosso).

Quando surgiu a ideia de que não era uma *licenciatura ampliada*? Porque sempre, a própria universidade, quando convidava e quando convida os vestibulandos a fazerem o vestibular, ela informa que *o estudante vai se formar para atuar em todas as áreas* (PROF 5, itálico nosso).

E a gente entra aqui muito assim, achando que nessa graduação a gente vai *sair capacitado para trabalhar em todas as áreas*. Infelizmente, não é. Pelo menos eu não me sinto capacitado, justamente por isso, pelo *curso ser tão amplo* (ALN 2, itálico nosso).

Quando a gente procura esse curso, a gente tem um pouco de noção do que a gente quer, *ou a área não formal, ou a licenciatura*. Eu, particularmente, quando entrei, eu já sabia que eu queria licenciatura. E *o bom do currículo, de ter matérias voltadas para o não formal e para a licenciatura*, o bom disso é para te dar um norte do que realmente você quer. Talvez haja pessoas aqui que entraram na licenciatura e se identificaram com o campo não formal, e talvez haja pessoas que entraram pensando no campo não formal e se identificaram com a licenciatura (ALN 5, itálico nosso).

A professora [X] questiona a concepção dos alunos acerca do currículo do curso, enquanto a aluna [Y] confirma que os alunos têm dúvidas a respeito das *áreas de atuação ao se dividirem entre o campo formal e não formal* (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 2, de 30/03/2016, p. 4, itálico nosso).

O curso de Educação Física do Campus XII possui componentes curriculares que *dão base para que o aluno atue no âmbito da atividade física e saúde e no âmbito da educação básica*. Particularmente, eu acho interessante *esses dois focos que o curso possui*. Eu sou a favor da *unificação do curso*. No entanto, eu acredito que se de fato for continuar uma *formação unificada*, eu acredito que sejam necessárias outras disciplinas, que contemplem tanto o âmbito da atividade física e saúde quanto disciplinas que contemplem a educação básica (EGS 4, itálico nosso).

Confesso que não tenho uma opinião formada acerca da *formação ampliada*, mas acho que a *permissão para atuar nos diversos espaços* tem deixado o curso fragmentado e pouco qualificado. Há a necessidade de reorganização, sobretudo para que o papel da escola não seja confundido com o dos demais espaços (EGS 5, itálico nosso).

Todos os meus *dois estágios, tanto do formal quanto do não formal*, os dois anos, para mim, foram bem gratificantes. Eu não tenho vontade realmente de trabalhar com a área escolar, mas foi uma experiência muito construtiva no meu processo formativo.

[...]

Eu acho uma opção válida, a partir do momento em que essa grade seja repensada e trabalhada de uma forma que realmente... como se fala? Capte os *dois campos*. Como eu falei, eu senti, no início, uma deficiência, principalmente em relação à divisão de componentes. Hoje, a gente tem componentes mais para um campo do que para o outro. Então, eu acho assim, se você está *num curso que vai te capacitar para os dois, para as duas áreas, para os dois tipos de atuação*, deveria ser algo bem dividido, ter um controle desses componentes. Então, assim, eu acho que é bem válido, a partir do momento em que seja bem planejada e estruturada essa grade curricular. Que

ela realmente abranja componentes que deem conta de *formar aquele profissional para atuar nos dois campos* (EGS 7, itálico nosso).

Por vezes, as narrativas realizam uma conexão imediata entre o currículo e a alcinha de licenciatura ampliada. Pereira (2014), por exemplo, reitera esse vínculo e faz uso dele em diferentes passagens do seu estudo, dando-nos a entender que designar esse currículo como uma licenciatura ampliada é algo que se tornou legítimo e pouco problemático.

Por meio dessa dissertação, investigamos as repercussões das atuais diretrizes curriculares, Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002 e 07/2004, sobre o processo formativo da Educação Física. Para tanto, trabalhamos em três frentes: análise histórica da formação profissional em Educação Física; o estado da arte da formação profissional em Educação Física, tendo como referência o debate sobre os currículos construídos a partir da Resolução CFE nº 03/87 e as diretrizes curriculares atuais, além de reinterpretar o seu processo de constituição histórica; por último, um estudo empírico sobre *a Licenciatura Ampliada do Curso de Educação Física da UNEB/Campus XII*, no município de Guanambi-BA (PEREIRA, 2014, p. 6, itálico nosso).

Em seguida à análise dos discursos legais e acadêmicos relacionados à formação profissional em Educação Física, optamos por nova frente de estudos voltada para o conhecimento do objeto nos espaços em que se materializa como fenômeno social e educacional. Para tanto, escolhemos *o projeto do Curso de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia – Campus XII*, em Guanambi-BA. O nosso intuito foi estabelecer mediações com o projeto pedagógico do curso a fim de identificarmos suas aproximações e distanciamentos em relação às diretrizes curriculares da Educação Física. Também foi relevante destacarmos as contradições presentes no currículo de formação, sobretudo no desvirtuamento das suas finalidades formativas, uma vez que se configura como um curso de Licenciatura que, embasado na Resolução CNE/CP 01 e 02/2002, deveria estar focalizando a formação do professor para atuar na educação básica. Ao contrário disso, parece se organizar e se estruturar para dar ênfase à formação de um profissional capaz de atuar tanto na escola como no mercado emergente da Educação Física, qual seja, as academias, clubes e outros espaços que desenvolvem atividades físicas, de lazer e esporte. *É possível entendê-la como uma licenciatura ampliada* na medida em que prioriza muito mais a abrangência da atuação profissional do que o aprofundamento em termos do domínio de conhecimento para essa atuação (PEREIRA, 2014, p. 21, itálico nosso).

Parece existir uma contradição no campo legal entre *o modelo curricular do curso, ou seja, uma licenciatura ampliada*, e as diretrizes curriculares atuais para a formação em Educação Física (PEREIRA, 2014, p. 115, itálico nosso).

A outra hipótese é que *a licenciatura ampliada atualmente em vigor na UNEB de Guanambi* apresenta uma configuração equivocada, além de estar desamparada legalmente (PEREIRA, 2014, p. 159, itálico nosso).

Os excertos selecionados até aqui são de cunho diverso e encaminham-se ao currículo com diferentes motivações. Neles vislumbram-se, inclusive, certos efeitos subjetivadores do dispositivo, sobre os quais nos deteremos posteriormente. De qualquer modo, são excertos que permitem entrever a forma como o arranjo curricular aciona os discursos. Ocupemo-nos, portanto, não dos significados em si, mas do seu funcionamento, explícito em suas regularidades.

Nessas enunciações que tomam o currículo do curso como objeto, vemos sobressair-se uma espécie de substância na qual se enlaçam duas dimensões: forma (um só percurso curricular) e finalidade (dois domínios de atuação); algo que se eleva como um problema a ser pensado no interior do próprio dispositivo, haja vista o caráter judicativo-impugnador que percorre tais enunciações. Donde ser-nos possível perguntar: como se produziu essa substância forma-finalidade? Quando e como ela passa a atrair olhares, questionamentos, e a agir como força motriz – decerto não a única, mas uma força elementar – nesse território? Em busca de respostas, quem sabe consigamos elucidar parte das andanças desse carro em que pegamos carona.

Um primeiro dado a ser considerado é a constatação de que ao problematizarem o currículo do curso, os discursos e os sujeitos desses discursos usualmente mobilizam um outro sistema, até o momento percebido de forma amalgamada ao dispositivo curricular, como parte inerente dele, confundindo-se com a sua própria organização. Trata-se da concepção de licenciatura ampliada, que, como testemunhamos em alguns dos extratos anteriormente apresentados, funde-se ao dispositivo curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII. O que tentaremos demonstrar é que a postulação de uma formação de caráter ampliado e unificado no campo da Educação Física, por meio de um curso de licenciatura, corresponde, justa e originalmente, a uma outra ordem de coisas, que se acopla ao dispositivo em análise numa etapa ulterior do seu andamento, por razões muito específicas e contingentes; ela não é, destarte, a palavra mestra que teria ditado o tom aos rumos desse dispositivo, como temos sido levados a crer.

No registro teórico em que nos situamos, a licenciatura ampliada pode ser igualmente pensada como um dispositivo, com seu conjunto próprio de ditos e não ditos, seus nexos de saber-poder e suas formas de interpelação dos sujeitos (DELEUZE, 1990; AGAMBEN, 2009; FOUCAULT, 2012a). Esse dispositivo se estabelece, também, como uma prática discursiva (FOUCAULT, 2008a; VEIGA-NETO, 2016), na medida em que estipula regras anônimas, determinadas num tempo-espaço, por meio das quais se define o que é a Educação Física enquanto profissão, buscando-se moldar maneiras de compreendê-la e falar sobre ela.

Estariamos, por fim, em face de um regime de verdade, já que a perspectiva da licenciatura ampliada, ao locucionar aquilo que deve ser tomado como *a* verdadeira formação em Educação Física, recorre a procedimentos que tentam convencer – seguramente, não sem concorrências – os sujeitos a se inclinarem a essa verdadeira formação, a assumirem-na para si como verdade (FOUCAULT, 2104b).

Enveredemos, então, por esse outro dispositivo.

2.1 Um outro dispositivo: a licenciatura ampliada

A licenciatura ampliada forja-se como uma das forças que se põem em disputa no continente das políticas curriculares relativas à formação em Educação Física. Sua dinâmica e seus modos de atuação sedimentam-se a partir das testilhas em torno do ordenamento jurídico que passou a regular a formação dos profissionais da área no início do século XXI. Referimos, aqui, aos confrontos que sucederam no decorrer do processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Educação Física, consubstanciadas pela Resolução CNE/CES nº 07/2004 (BRASIL, 2004b), e que se estenderam após a sua implementação. Também se incluem nesse ordenamento as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002b). As ressonâncias e controvérsias provocadas pela Resolução CNE/CES nº 07/2004, assim como por outros documentos a ela relacionados, constituem o eixo propulsor de uma das principais contendas instauradas no âmbito da Educação Física.

A construção dessas diretrizes curriculares nacionais para a formação em Educação Física²¹ localiza-se no itinerário de reforma da educação superior brasileira transcorrido ao final

²¹ Novas diretrizes para a formação em Educação Física foram promulgadas recentemente pela Resolução CNE/CES nº 06, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018). Os cursos têm o prazo de dois anos para se adequarem ao que recomenda esse novo documento. Cabe ressaltar, ainda, que a formação de professores da educação básica também foi reestruturada. A princípio, isso se deu por meio da Resolução CNE/CP nº 02, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015b). O prazo para que os cursos se adaptassem a essa Resolução, que inicialmente era de dois anos contados a partir da data da sua publicação, foi sucessivamente prorrogado por resoluções posteriores. A última delas, de 2 de julho de 2019, determinava que o tempo limite de dois anos para que os cursos de formação de professores ajustassem os seus currículos em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 deveria ser computado a partir da “[...] publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017” (BRASIL, 2019a). Em contrapartida, Roberto Liza Curi, conselheiro do CNE que assina essa alteração e é também o relator das recém aprovadas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, afirmou, no dia 25 de abril de 2019, num evento realizado na cidade de Rio Claro/SP, nas dependências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – o III Colóquio de Graduação em Educação Física das Universidades Estaduais Paulistas –, que a vigência da Resolução CNE/CP nº 02/2015 encontrava-se suspensa, uma vez que esse documento passava por um processo de revisão e atualização no CNE (o registro dessa fala encontra-se disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UTnyrMexRYQ&t=7332s>). O desenlace dessa história é a aprovação do Parecer CNE/CP nº 22/2019, de 7 de novembro de 2019 (BRASIL,

do século XX, como parte de um processo de reestruturação, com inconfundível acento neoliberal, a que o país se submeteu e pelo qual se redefiniu o papel do Estado. Um processo marcado pela imissão de organismos internacionais nos rumos das nossas políticas públicas. A educação, portanto, e o ensino superior, em especial, tornam-se objeto privilegiado desse projeto de reconfiguração mobilizado pela lógica de expansão do neoliberalismo globalizado. Noutros termos, quando nos remetemos a esse marco regulatório, postamo-nos diante de um complexo específico de táticas e efeitos situados na racionalidade neoliberal, ou, como diria Veiga-Neto (2000a), na governamentabilidade neoliberal historicamente engendrada.

Os primeiros passos para a concepção desses novos direcionamentos da formação em Educação Física, que viriam a substituir a Resolução nº 03/1987 (BRASIL, 1987) do já extinto Conselho Federal de Educação (CFE) – o amparo legal dos currículos até aquele momento –, são dados no fim da década de 1990, quando o Ministério da Educação (MEC) incoa o movimento de formulação das diretrizes curriculares que, no bojo das políticas educacionais em andamento, redimensionariam os cursos das IES brasileiras (BRASIL, 1997a, 1997b, 1997c). Sob a coordenação da Secretaria de Educação Superior do MEC (SESU/MEC), forma-se uma primeira Comissão de Especialistas de Ensino da área da Educação Física (COESP-EF), incumbida de sistematizar as sugestões das IES e elaborar um texto propositivo em relação às diretrizes curriculares. As proposições apresentadas por essa COESP-EF buscaram aperfeiçoar os delineamentos da Resolução CFE nº 03/1987 e corrigir o que a comissão definiu como distorções percebidas ao longo de sua vigência. Dentre tais distorções, estava a fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado, inaugurada pela Resolução CFE nº 03/1987 (COESP-EF, 1999).

Cumprir destacar que embora a Resolução CFE nº 03/1987 tenha dado início à possibilidade de duas titulações distintas, com terminalidades próprias, essa diferenciação não foi assimilada pela maioria dos cursos de Educação Física. A flexibilidade conferida por essa norma acabou fazendo com que muitas instituições adotassem um modelo integrado de currículo, em que as especificidades do bacharelado eram incorporadas pela licenciatura, sem qualquer restrição quanto às esferas de atuação profissional (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2004). Ao questionar o que classifica como equívocos consecutivos da distinção da

2019b), e da Resolução CNE/CP nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019c), documentos que definem as novas diretrizes curriculares para os cursos de formação inicial de professores e instituem uma Base Nacional Comum para essa formação, revogando a Resolução CNE/CP nº 02/2015. Documentos que enxovalham e solapam as árduas e exíguas conquistas até então alcançadas no campo da política nacional de formação de professores.

formação em licenciatura e bacharelado, o documento da COESP-EF não apenas sublinha o não acatamento dessa divisão pelos currículos, como também chama a atenção para o entendimento peculiar que se poderia outorgar ao bacharelado em Educação Física, pois, tendo-se em conta as inúmeras facetas do universo profissional fora da escola, dever-se-ia também cindir a formação do bacharel “[...] em tantos subtítulos quantos fossem os campos específicos de intervenção profissional” (COESP-EF, 1999, s/p). Laconicamente, as apreciações e sugestões da COESP-EF são assim explanadas:

Passemos agora a analisar os acontecimentos. Muitos currículos (incluindo os de IES de destaque nacional), apesar de proporem a formação do licenciado e do bacharel, caracterizam-se pela formação do que temos denominado de “dois em um”. Significa dizer que a maioria dos cursos já reconhecidos *mantiveram basicamente a mesma estrutura curricular anterior à Resolução nº 03/87 (isto é, uma espécie de licenciatura ampliada)*, porém, conferindo os dois títulos em formação concomitante. O marco conceitual desses cursos explicita que *a estrutura curricular possibilitará a formação de um profissional para atuar tanto na educação escolar, quanto nos campos de trabalho não-escolar.*

[...]

Para evitar este equívoco, num contexto crítico de difícil empregabilidade, temos que *resgatar a “re-união” da formação, conferindo um único título de conclusão – graduação em Educação Física –, apostilando-se a(s) subárea(s) de aprofundamento de opção do graduando (em função daquelas oferecidas pela IES). Mas o título será único para todos: Graduação em Educação Física (COESP-EF, 1999, s/p, itálico nosso).*

Nesse documento preliminar, soa-nos como particularmente importante o fato de que a contestação feita pela COESP-EF à dupla titulação autorizada – mas não concretizada, de fato – pela Resolução CFE nº 03/1987 seja, já naquele instante, perpassada pela ideia de licenciatura ampliada. A licenciatura ampliada ali aludida não se corporifica, contudo, numa concepção formativa sistematizada e sustentada por determinados preceitos teóricos, filosóficos e metodológicos, como aquela de que trataremos aqui. Por outro lado, defrontamo-nos com uma noção que já carrega o lastro discursivo agenciador de práticas, procedimentos e figurações de si que nos impulsiona nesta análise: a unidade do caminho formativo vinculada à permissão dada ao sujeito-profissional para atuar em qualquer contexto, ou, mais especificamente, dentro e fora da escola. É também interessante notar que essa “espécie de licenciatura ampliada” enunciada pelo documento em pauta, em meio aos argumentos contrapostos aos mal-entendidos da Resolução CFE nº 03/1987, reporta-se a uma perspectiva de formação generalista que ou é anterior a essa Resolução, ou é resultante de uma apropriação desacertada daquilo que ela recomenda, e não uma indicação precisa por ela proferida.

Um último aspecto a ser ressaltado é que essa proposta da COESP-EF, em que pese aventar a não divisão dos cursos, é criticada por alguns daqueles que hoje defendem a licenciatura ampliada. O documento é repreendido por romper apenas aparentemente com a fragmentação da formação, intensificando-a, ao invés de superá-la, pelo modo como esquematiza a estrutura curricular (em uma fase comum – Conhecimento Identificador da Área – e outra na qual se definiria o campo de aplicação profissional – Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento) (NOZAKI, 2004; LEMOS et al., 2012). Com isso, às proposituras da COESP-EF imputa-se a mesma acusação que fora atribuída à Resolução CFE nº 03/1987 e que também será feita à Resolução CNE/CES nº 07/2004: a de subordinar a formação em Educação Física aos interesses mercadológicos do capitalismo neoliberal.

Logo após o encaminhamento da versão final do documento elaborado pela COESP-EF ao CNE, a formação de professores da educação básica ganha novos contornos com a aprovação do Parecer CNE/CP nº 09/2001, posteriormente consubstanciado pela Resolução CNE/CP nº 01/2001, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura. A exigência de uma clara diferenciação entre os currículos de licenciatura e bacharelado, a fim de garantir as especificidades da formação docente, foi uma das mudanças deliberadas por esse Parecer.

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESU, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, *a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado* ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (BRASIL, 2001, p. 6, itálico nosso).

Isto posto, inviabiliza-se o modelo de reunificação da formação aconselhado pela COESP-EF e entabula-se uma nova etapa do processo de formulação das diretrizes curriculares para os cursos de Educação Física, com o fito de que fosse construída uma proposta que respeitasse as orientações das diretrizes curriculares para a formação de professores. É aí que entra em cena o grande carrasco da história: o CONFEF²², cujas ações, desde seu surgimento,

²² Se é legítimo reconhecer, como o faz Nozaki (2004), que as alterações anunciadas pelo Parecer CNE/CP nº 09/2001 converteram-se num pretexto para a ingerência do CONFEF na formulação das diretrizes curriculares para a formação em Educação Física, também há de se considerar a informação realçada por Castellani Filho (2016), de que o CONFEF não agiu sobre o processo de elaboração das diretrizes curriculares endereçadas à formação de professores da educação básica, estando todos os seus interesses voltados para a construção das normatizações especificamente relacionadas à Educação Física.

em 1998, são reiteradamente combatidas por uma expressiva parcela da comunidade acadêmica e profissional da área. Sua intervenção no plano dos processos formativos da Educação Física é um objeto precípuo desses combates.

Naquele momento, o CONFEF passa a ocupar um lugar de protagonismo na elaboração das diretrizes e sua interferência dá-se por meio da realização de fóruns regionais em parceria com dirigentes de cursos de Educação Física, nomeadamente os de instituições privadas. Essa interposição – favorecida, segundo Castellani Filho (2016), pelas articulações do CONFEF com Carlos Alberto Serpa de Oliveira, conselheiro do CNE que era o então relator das diretrizes da Educação Física – culmina na elaboração e homologação do Parecer CNE/CES nº 138/2002 (BRASIL, 2002a). Um Parecer que provoca uma enxurrada de críticas e reações, por conta de seu caráter marcadamente conservador, manifesto, entre outros aspectos, pelo vínculo restrito entre a Educação Física e uma perspectiva reducionista de promoção da saúde.

A forte resistência suscitada no campo pelo teor desse documento teve como desfecho a sua revogação. As reivindicações de diversos setores – como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (EXNEEF) e o Movimento Nacional contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR) – fizeram com que o CNE reconsiderasse a aprovação das diretrizes naqueles moldes, mas, a despeito disso, a tramitação do Parecer CNE/CES nº 138/2002 prosseguiu e só foi efetivamente interrompida devido à atuação do professor Lino Castellani Filho, à época integrante do Ministério do Esporte. Nessa condição, ele conseguiu impedir a publicação da Resolução decorrente do Parecer CNE/CP nº 138/2002, que instauraria, enfim, as diretrizes curriculares dos cursos de Educação Física²³. Esse episódio é reconhecido por Pereira (2014) como decisivo

²³ Esse acontecimento é narrado pelo próprio professor Lino Castellani Filho, em uma mesa-redonda de que ele fez parte na 64ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), no ano de 2012, e reproduzido pelo estudo de Pereira (2014, p. 88): “[...] Em 2003, já no Ministério do Esporte, numa tarde, o futuro Ministro Orlando, então Secretário Nacional de Esporte, convida-me para fazer uma visita ao presidente do Conselho Nacional de Educação. Nessa oportunidade, aproveitei para perguntar ao presidente do Conselho o que vinha sendo feito para ampliar a discussão a respeito do processo de elaboração das diretrizes curriculares da Educação Física. O presidente, em consulta ao Éfrem Maranhão, coordenador das diretrizes da área da saúde, solicitou que o seu secretário verificasse a situação do Parecer 138/02. A informação obtida foi de que o relator, Carlos Serpa, estaria se aposentando no mês seguinte e que havia encaminhado o Parecer sob a forma de Resolução para a Casa Civil da Presidência, com vistas à sua aprovação. Foi patente a decepção e o constrangimento do conselheiro Éfrem em torno da questão. De volta ao Ministério, não me dando por vencido, ligo para a gráfica do Diário Oficial e solicito informações quanto à publicação do referido documento. Em resposta, fui informado que o documento se encontrava por ali e que ainda levaria alguns dias para ser publicado. Perguntei se existiria a possibilidade de o mesmo ser retirado, tendo tido resposta de que seria possível a retirada, desde que o órgão que havia solicitado a publicação requeresse o contrário. Diante da informação, liguei para a secretaria do Conselho Nacional de Educação, transmitindo a informação da gráfica e solicitando, portanto, a retirada do documento. Passados alguns dias, ainda incrédulo de que o Conselho fosse de fato retirar o documento, em virtude da preservação de seus conselheiros, recebo a ligação do referido órgão, informando-me que a Resolução ali se encontrava. Com isso, foi retirado da gráfica o Parecer 138/02 e a aprovação de uma possível Resolução nesses

para os rumos da construção do ordenamento orientador da formação dos profissionais da área. A partir dele, reabre-se a mesa de negociações.

Uma nova Comissão de Especialistas é nomeada pelo MEC em 2003, com o encargo de apresentar uma proposta substitutiva ao controverso Parecer CNE/CES nº 138/2002, tarefa que foi subsidiada por um grupo de trabalho organizado pelo Ministério do Esporte e composto por representantes de diferentes segmentos e entidades da Educação Física. A centralidade agora conquistada pelo Ministério do Esporte no processo de formulação das diretrizes reordenou o diagrama de forças e fez com que o CONFEF, em alguma medida, fosse escanteado. Conquanto a entidade tenha sido convidada a fazer parte do referido grupo de trabalho, sua posição não era mais a de quem ditava as regras do jogo (PEREIRA, 2014; CASTELLANI FILHO, 2016).

Depois de vários ciclos de discussão e análise da proposta formulada como alternativa ao Parecer CNE/CES nº 138/2002, uma audiência pública é promovida pelo CNE em dezembro de 2003, na capital do país. Nessa ocasião, dois grupos opõem-se à proposta colocada em apreciação, por razões bastante discrepantes. Um deles é o CONFEF, que, embora tivesse mantido sua representação na comissão que capitaneou os trabalhos precedentes a essa audiência pública, defendeu a manutenção do Parecer CNE/CES nº 138/2002. O outro é a EXNEEF, entidade representativa do Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF), que contestou o processo por meio do qual o documento havia sido elaborado (pouco democrático, segundo o movimento), a lógica societária à qual ele se aliava, o objeto de estudo ali delimitado e, principalmente, o seu fomento à divisão da formação em cursos de licenciatura e bacharelado (NOZAKI, 2004; TAFFAREL; LACKS, 2005; LEMOS et al., 2012). O substitutivo é anuído pelo Ministério do Esporte, pelo CBCE e pelo Conselho dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior de Educação Física (CONDIESEF).

Nesse interstício, deve-se dizer, o Comitê Científico do Grupo de Trabalho Temático (GTT) “Formação Profissional e Mundo do Trabalho”, do CBCE, reunido em Vitória/ES um pouco antes da realização da audiência pública, redigiu um documento, que veio a ser conhecido pelo epíteto de “Carta de Vitória” (CBCE, 2003), no qual questionava a tendência manifesta pela Diretoria Nacional do CBCE de apoiar o texto sucedâneo ao Parecer CNE/CES nº 138/2002. Opondo-se à nova proposta, o GTT também endossava a sua recusa à anterior. O posicionamento desse GTT, tornado público pela Carta de Vitória, é percebido por Pereira

mesmos termos”. O registro em vídeo dessa mesa-redonda, organizada pelo CBCE e intitulada “Formação profissional em Educação Física: uma antítese que se arrasta”, está disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=WJDxzkvLN14&list=UUDsdj4NGukumVZ_zpT9bF_w&index=1&feature=plcp

(2014, p. 91) como um indício de “[...] radicalização da questão, [...] [já que] talvez não fosse essa a posição geral da entidade CBCE”²⁴.

Com as coisas ainda não completamente resolvidas na audiência de dezembro de 2003, o relator sugere a formação de uma outra comissão, que contemplasse as representações dos segmentos ali presentes (SESU/MEC, Ministério do Esporte, CBCE, EXNEEF, CONFED e CONDIESEF). O movimento estudantil nega-se a fazer parte dela, por entender que a sua participação, numa condição minoritária, ajudaria a legitimar um acordo já consumado, com o qual terminantemente não assentia (SANTOS JÚNIOR, 2005). Dos ajustes realizados por esse grupo na proposta substitutiva, resulta, então, o Parecer CNE/CES nº 58/2004 (BRASIL, 2004a), que em seguida se substancializa na Resolução CNE/CES nº 07/2004. São estes os derradeiros documentos que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Educação Física.

E tudo isso é apenas uma parte do que se passou em quase uma década de feita das diretrizes. Retomar a história recente da política curricular da formação em Educação Física não é, sem dúvida, um gesto inédito. Outros pesquisadores já o realizaram, alguns dos quais a quem inclusive recorreremos ao reaver essa empreita. Cada um deles, ao narrar esse conjunto de acontecimentos, acaba dando-lhe as nuances que lhe convêm; ou que lhe são possíveis, diante do material que tem em mãos. Disso, também não escapamos.

Taffarel e Lacks (2005), por exemplo, ignoram três circunstâncias, e aqui abrimos breves parênteses para explicitá-las. A primeira delas é a interferência direta do professor Lino Castellani Filho na tramitação do Parecer CNE/CES nº 138/2002, a propósito de fazê-la cessar. Para as pesquisadoras, os responsáveis por esse bloqueio foram o CBCE e o Ministério do Esporte.

Apesar de o CNE ter decidido não aprovar as diretrizes da Educação Física, em fevereiro de 2003, as diretrizes curriculares para os cursos de Educação Física estavam prestes a serem publicadas no Diário Oficial da União. Por meio de uma ação rápida do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e do Ministério do Esporte, foi possível adiar a publicação, argumentando-se que as diretrizes não tinham sido suficientemente discutidas e que não existia consenso na área (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 95-96).

²⁴ Aliás, deve-se dizer que a professora Zenolia Christina Campos Figueiredo, que representava o CBCE na construção do documento que sobreviria ao Parecer CNE/CES nº 138/2002 e, como integrante do GTT “Formação Profissional e Mundo do Trabalho”, estava presente na reunião realizada em Vitória (ES), negou-se a ser signatária da referida Carta. Esse posicionamento, iterado pelo estudo de Pereira (2014), é atestado pela própria docente no debate público de que ela tem participado nos últimos anos.

A segunda circunstância refere-se ao papel desempenhado pelo Ministério do Esporte na organização do grupo de trabalho que sustentou as discussões em torno da elaboração do documento que substituiria o Parecer CNE/CES nº 138/2002, o que incorreu num estancamento do poder de intervenção do CONFEF na construção das diretrizes, ainda que ele tenha permanecido como um interlocutor. Como se vê a seguir, esse estágio do processo é relatado por Taffarel e Lacks (2005) sem nenhuma menção ao Ministério do Esporte.

As estratégias seguintes foram: montar agenda de discussão, conseguir audiências públicas, indicar um relator conhecedor da área, elaborar um projeto substitutivo ou, no mínimo, apresentar emendas à proposta então em andamento. A partir dessa nova possibilidade de discutir as diretrizes, foram apresentados projetos substitutivos pelos seguintes órgãos: CNE, CBCE, SESU/Saúde e, ainda, pela comissão de especialistas, pelos diretores de escolas de Educação Física, pelo grupo da UFES e pela Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Esporte (LEPEL/UFBA).

Em 23 de maio de 2003, o professor Dr. Helder Guerra de Resende indicou à SESU a composição de uma nova comissão de especialistas para analisar e propor reformulações a respeito das premissas conceituais, do rol prescritivo de competências e habilidades, da estrutura curricular dos campos de conhecimento constantes no Parecer CNE/CES nº 138/02 (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 96).

Um terceiro fato desconsiderado pelas pesquisadoras é a objeção declarada pela representação do CONFEF à proposta que tomaria o lugar do Parecer CNE/CES nº 138/2002, apreciada em audiência pública no último mês do ano de 2003.

Nos dias 15 e 16 de dezembro de 2003, foram realizadas duas audiências públicas, em Brasília, sobre as diretrizes curriculares da Educação Física e, então, foi colocada em discussão a resolução da comissão de especialistas. A proposta de diretrizes foi construída em consenso, envolvendo o Ministério dos Esportes, os dirigentes das escolas de Educação Física, o Conselho Federal de Educação Física e o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Tal consenso revelou-se frágil em sua inconsistência teórica. O próprio relator, Éfrem Maranhão, questionou o bacharelado por tratar-se de uma ideia retrógrada. A representação estudantil também rejeitou a fragmentação da formação, evocando a articulação entre projeto de sociedade e formação profissional e defendendo a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 97).

Pelo que se nota, a única desaprovação sinalizada por Taffarel e Lacks (2005), além do questionamento do próprio relator, é a do movimento estudantil. Fecham-se os parênteses.

Por ora, importa-nos dizer que temos nossas próprias razões para repetir esse aceno já reincidente de descrever os rastros que, no amanhecer do século XXI, deram existência às normatizações curriculares no campo da formação em Educação Física. Se o fazemos, mesmo

que sem tantos pormenores, é porque admitimos, na esteira de uma escuta foucaultiana, que esses rastros nos contam das condições de possibilidade não apenas para o aparecimento de um aparato regulador da formação nesse território profissional, mas também das condições que de alguma maneira atravessam a constituição do nosso objeto de pesquisa, tornando-o igualmente possível e atuando no arranjo de suas linhas. Em vista disso, cumpre-nos compreender a disposição dos vetores do campo a partir dessas diretrizes e o modo como o lema da licenciatura ampliada passa a agir nessa conjuntura.

O enredo e os efeitos das diretrizes curriculares da Educação Física são julgados de diferentes ângulos, que revelam, afinal, as frentes em disputa e as regras de verdade desse jogo político e, nunca nos é exagero lembrar, discursivo. Um gênero de jogo que, aliás, é típico da democracia. O Parecer CNE/CES nº 54/2004 finaliza o relatório de retomada do conteúdo histórico do processo de formulação das diretrizes afirmando que em sua última etapa “[...] foi construído um *consenso*” (BRASIL, 2004a, p. 6, itálico nosso). *Consenso*. É diante dessa palavra, e das adjetivações que lhe foram acrescentadas, que gostaríamos de nos deter.

Uma parte da comunidade acadêmica da área entende que o Parecer CNE/CES nº 54/2004 e a Resolução CNE/CES nº 07/2004 expressam uma espécie de *consenso possível*, angariado no bojo de relações de poder muito específicas, pelos esforços envidados no sentido de não se permitir que a política curricular lidasse apenas os interesses de um bloco conservador, como se veria acontecer caso o Parecer CNE/CES nº 138/2002 tivesse sido levado adiante. A própria rejeição do CONFEF ao substitutivo desse Parecer, quando aquilatado em audiência pública, seria um indicativo de que, ao fim e ao cabo, o timbre da racionalidade neoliberal nas diretrizes, se não pôde ser plenamente apagado, fora ao menos desbotado e rasurado por outros matizes. Esse é o tipo de enunciação que identificamos, por exemplo, nos trabalhos de Pereira (2014) e Castellani Filho (2016).

[...] o movimento de reflexão em torno do Parecer CNE nº 138/02 e seu substitutivo promoveu modificações consideráveis na atual diretriz curricular, Resolução CNE/CES 07/2004, reconhecida por grande parte dos pesquisadores da área. [...]. Ela é fruto de uma construção histórica em que diversos segmentos da Educação Física, participantes em maior ou menor proporção, contribuíram para tensioná-la e transformá-la num *documento conciliatório* que expressa as contribuições teóricas do campo progressista da Educação Física e de setores conservadores ligados ao mercado emergente, reconhecidamente efêmero da Educação Física. Portanto, o que se deu foi luta política na real acepção da palavra, luta por hegemonia e não um jogo de futebol, um FLA x FLU ou um BA x VI, o ser a favor ou contra. A elaboração das diretrizes se deu em condições negociadas e não se pode considerá-la exclusivamente como um instrumento a serviço dos interesses mercadológicos (PEREIRA, 2014, p. 95, itálico nosso).

[...] o compromisso dos que se envolveram propositivamente no processo foi o de *ampliar consenso* em uma área sabida majoritariamente conservadora, na busca da superação do que viria através do Parecer CNE/CES 138/02. Não resta dúvida que o almejado foi alcançado (CASTELLANI FILHO, 2016, p. 761, *itálico nosso*).

Nesse raio discursivo, a divisão da formação procedente da distinção dos campos de trabalho poderia, em alguma extensão, converter-se em possibilidades para a qualificação da licenciatura e o fortalecimento das ações pedagógicas da Educação Física na escola. Poderia, ainda, e mesmo que remotamente, viabilizar alternativas para se repensar os cursos de bacharelado, abrindo-os a perspectivas outras que não exclusivamente aquelas afeitas à mercadorização da cultura corporal. O principal argumento desse segmento é o de que a disjunção dos cursos em licenciatura e bacharelado não deve ser estreita e prontamente concebida como um estratagema dos anseios capitalistas. Outrossim, a oposição ao CONFEF e aos seus quereres neoliberais, bem como às suas investidas na formação e na regulamentação dos profissionais da Educação Física, tampouco deveria ser feita tomando-se como alvo os substratos que alicerçam legalmente a organização dos currículos de formação (CASTELLANI FILHO, 2016).

A licenciatura ampliada, enfim. Num outro perímetro, há um rol de enunciados que deslindam a trama das diretrizes curriculares sob um ponto de vista diverso e que circunscrevem um campo político da Educação Física autodesignado como revolucionário (NOZAKI, 2017). O MEEF, representado pela EXNEEF, e o MNCR são agremiações que aí se abrigam. No debate alavancado por esse campo – que tem o materialismo histórico-dialético como o seu esteio teórico-metodológico²⁵ e a Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer da UFBA (LEPEL/UFBA) como o seu dínamo –, identifica-se uma aguerrida objeção ao marco regulatório em que se instala a Resolução CNE/CES nº 07/2004. Em uníssono, evoca-se a distinção entre licenciatura e bacharelado como uma estratégia que promove o rebaixamento da formação, precariza as relações de trabalho e suprime direitos dos trabalhadores da Educação Física, com o propósito maior de subjugar-los aos desmandos tirânicos do capitalismo tardio. Em contrapeso, postula-se a licenciatura ampliada como alternativa autêntica ao necessário sobrepujamento de tal propósito; como opção inconcussa, por consequência homóloga, à

²⁵ O materialismo histórico-dialético é também o referencial conclamado por parte das análises delimitadas por aquele outro diapasão, que não obstante refute os desígnios neoliberais e capitalísticos, vislumbra nas diretrizes curriculares brechas formativas não necessariamente aliadas a tais desígnios. Esse é o caso de Pereira (2014, p. 94), que afirma: “Compartilho, portanto, dessa mesma angústia de buscar possibilidades num documento que alguns pesquisadores de tradição marxista, na qual me insiro, vêm negando com absoluta veemência”.

imperiosa impugnação das diretrizes. Vejamos algumas demonstrações desse coro sentencioso entoado pela produção do autointitulado campo revolucionário.

[...] a divisão da formação em Educação Física entre licenciatura e graduação é a expressão momentânea da vitória dos setores conservadores e corporativistas da área, afetos aos desígnios do capital e, portanto, empenhados neste momento histórico no asseguramento da formação do trabalhador de novo tipo, exigido enquanto componente de gerência da sua crise estrutural. Este quadro coloca para os trabalhadores da Educação Física a tarefa de organização para a reversão das atuais diretrizes curriculares, bem como a luta contra a fragmentação do currículo em cada curso de formação. Por outro lado, é possível afirmar que, no campo marxista, muito se avançou no que diz respeito à teorização acerca da formação para além do capital, baseada nos conceitos de omnilateralidade e politecnia. Tais conceitos devem permear propostas alternativas curriculares, que apontem necessariamente para a superação da sociedade capitalista. Neste aspecto, defendemos a licenciatura ampliada em Educação Física enquanto uma formação agregadora dos princípios de formação generalista e integral, com vistas a uma perspectiva revolucionária (QUELHAS; NOZAKI, 2006, p. 85).

O MEEF defende claramente a Licenciatura Ampliada, recusando a fragmentação entre licenciatura e graduação (bacharelado), que fragiliza ainda mais os trabalhadores em Educação Física, apresentando uma proposta contra-hegemônica de formação, tendo como horizonte teleológico a formação omnilateral e a construção da sociedade socialista. Já as DCNEF [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Educação Física] apontam para o aligeiramento e a fragmentação da formação, inserindo a lógica das competências para o favorecimento do “mercado”, coadunando com as políticas neoliberais que vêm sendo aplicadas na educação brasileira, necessárias ao capital (PARAÍSO et al., 2007, p. 8).

Em contraposição ao CONFEF, o MEEF vem na atualidade reafirmando a defesa pela Licenciatura Ampliada. [...]. A oposição do MEEF à fragmentação da formação parte corretamente do entendimento de que a fragmentação com base nos campos de atuação não se sustenta cientificamente e nem se justifica por atender os interesses dos trabalhadores da área. A fragmentação da formação atende apenas a interesses mercadológicos. O MEEF reconhece ainda que a fragmentação entre licenciatura e bacharelado não se trata apenas da divisão da formação, a fragmentação coloca estudante contra estudante e trabalhador contra trabalhador, o que divide a categoria, enfraquecendo seu poder na luta de classes (DIAS; TEIXIERA, 2010, p. 196).

Os elementos aqui trazidos são a base para o que defendemos como proposta de formação emancipadora. Esta proposta vai de encontro à atual proposta das diretrizes curriculares para a formação de professores de Educação Física. Por isso, é necessário que façamos o enfrentamento à proposta vigente, a começar pela defesa de uma formação única, de uma única Educação Física. Esta cartilha vem no sentido de disseminar essa proposta de formação, para que tenhamos elementos para sustentar o debate contrário à formação fragmentada, voltada para o capital. Ou os estudantes se unificam para defender uma proposta de formação, ou estaremos fadados à formação para o capital.

[...]

O MEEF historicamente se posicionou contrário a esta proposta de fragmentação. Os estudantes entendem que esta medida adotada tem por trás políticas de interesses de setores corporativistas, como do Conselho Federal de Educação Física (CONFED), que busca ganhar legitimidade e aumentar sua ingerência na área através desta divisão. Os estudantes e demais setores defendem um curso único por entenderem que a graduação é o espaço destinado aos futuros profissionais, de acesso aos diversos conhecimentos da área, o que com a perspectiva de formação posta pelas atuais diretrizes curriculares é inviável, por ser voltada única e exclusivamente para o mercado de trabalho (EXNEEF, 2010, p. 16-17).

No que se refere à concepção de trabalho, a falsa divisão entre licenciados e bacharéis aprofunda o processo de precarização do trabalho já na formação, destarte, os acadêmicos de ambos os cursos passam a não compreender de forma ampla o campo de trabalho em Educação Física, o que resulta no aprofundamento do processo de alienação a que todos estamos submetidos sob os auspícios do capital. A fragmentação da profissão já na formação inicial corrobora com o processo de alienação ao impossibilitar a formação ampliada com a objetivação da simetria invertida na formação acadêmica. A alienação é característica do trabalho humano, mas não é inerente ao mesmo, pois visualizamos como possibilidade de essência para superação do processo de alienação a formação ampliada e a conseqüente ampliação da visão dos acadêmicos sobre os campos de trabalho na Educação Física, o que não se apresenta em ambos os cursos (ALVES, 2010, p. 86).

Para criticar as diretrizes atuais para a formação de professores em geral e, em especial, de formação de professores de Educação Física, partimos de quatro pressupostos. O primeiro diz respeito ao sentido da crítica ao modo de produção capitalista que está levando a humanidade à degeneração, destruição. O segundo diz respeito ao marco regulatório previsto na Constituição da República Federativa do Brasil enquanto marco referencial da lei maior que rege as relações no modo de produção capitalista, de acordo com seu grau de desenvolvimento, neste momento histórico. O terceiro diz respeito ao projeto histórico para orientar o debate acadêmico, a formulação das pesquisas e a formação e atuação de professores, particularmente dos professores de Educação Física. O quarto diz respeito à realidade atual dentro da qual está inserida a disputa de projetos de formação do professor de Educação Física. De um lado a tendência conservadora de formação dividida em dois cursos e, de outro, a proposta revolucionária de formação unificada, em um curso de graduação – licenciatura plena de caráter ampliado (TAFFAREL, 2012, p. 95-96).

No momento em que estão sendo discutidas e definidas novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, programas e cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, é crucial que o Fórum Nacional de Licenciatura em Educação Física de Caráter Ampliado se posicione e continue sua defesa contra a desqualificação dos trabalhadores em sua formação inicial, com a divisão de cursos e a negação de conhecimentos, com o rebaixamento teórico que atende somente aos interesses exploradores do mercado de trabalho capitalista. Rumo a uma formação de professores de Educação Física em Cursos de Graduação de Caráter Ampliado, para atender os espaços formativos nos sistemas educacional, de saúde, de lazer, esportivo e outros, exercendo a docência, tratando do objeto da cultura corporal e dando

uma direção omnilateral à formação humana em diferentes campos de trabalho (TAFFAREL; HACK, 2015, s/p).

Sendo assim, torna-se necessário concluir este artigo esclarecendo o motivo para a defesa da licenciatura ampliada no interior das novas diretrizes curriculares da Educação Física. Compreendemos a formação inicial dos professores como etapa determinante para a formação do fator subjetivo revolucionário. Considerando-se que o bacharelado não se sustenta na formação profissional em Educação Física e tecendo um panorama geral da formação, pode-se afirmar que não há mudanças significativas nos currículos dos cursos, contudo, há um aprofundamento ideológico da necessidade da formação fragmentada para a ocupação de diversos campos de trabalho. Forma-se o professor sem a compreensão de que é um único trabalhador, condicionado a relações tradicionais de assalariamento nas escolas e relações flexíveis fora delas, mas que exerce, nos diversos campos, o mesmo trabalho pedagógico, ainda que permeado por diferentes contextos metodológicos. Nesta perspectiva, defendemos a licenciatura ampliada em Educação Física enquanto formação agregadora dos princípios de formação generalista e integral, com vistas a uma perspectiva revolucionária. Por outro lado, estamos cientes de que tal defesa não é exclusiva dos trabalhadores da Educação Física, senão da coletividade dos trabalhadores, no mundo inteiro (NOZAKI, 2017, p. 81-82).

Nas críticas disparadas por esse eixo enunciativo contra o modelo instado pelas diretrizes, o Parecer CNE/CES nº 58/2004 e sua consecutiva Resolução são considerados como parte do mesmo projeto de aspirações deletérias em que se situa o Parecer CNE/CES nº 138/2002, e não como a ruptura limite que se pôde alcançar em relação ao primeiro documento, obstando-se suas intenções mais retrógradas, como presumem os que ponderam as possibilidades abertas pela nova lógica formativa. Quanto a isso, Nozaki (2017) argumenta que o que importa para o segmento revolucionário não é averiguar qual dos dois documentos acarretaria consequências menos nefastas à formação, mas, sim, localizar o horizonte sociopolítico a que se vinculam, e ambos os textos, segundo o pesquisador, respondem às requisições do capital, precisamente por manterem, “[...] em sua coluna vertebral, a fragmentação da formação” (NOZAKI, 2017, p. 81). Visto sob esse enfoque, o *consenso* outrora adjetivado como *possível* é reputado como um *falso consenso*, terminologia que se prolifera nos escritos revolucionários que condenam a formação proposta pelas diretrizes, desejando substituí-la pelo modelo da licenciatura ampliada. Os fragmentos extraídos das análises de Santos Júnior (2005), Taffarel e Santos Júnior (2005), Alves (2012), Lemos et al. (2012) e da EXNEEF (2013) permitem-nos exemplificar esse modo de alusão ao acordo construído em torno do discurso oficial.

[...] a última audiência pública no CNE para tratar das DCNEF – ocorrida nos dias 15 e 16/12/2003 – deixou evidente que diante da falta de acordos entre as

diferentes instituições presentes seria necessário realizar um esforço concentrado para conseguir aprovar um texto palatável, possível de ser assumido/aprovado pelos conselheiros do CNE e que seguisse as formulações mais gerais da política oficial: flexibilidade, ênfase nas competências (que atende pela alcunha de diversificação da/na formação) e a fragmentação da formação. Desta forma, exceto a EXNEEF, todos os demais sujeitos políticos coletivos (CBCE, SESU, CONFEF, CONDIESEF, ME) se posicionaram no sentido de conciliar o inconciliável. A proposta apresentada nesta audiência foi embargada e a comissão destituída. Outra comissão foi constituída com representantes da SESU, CONFEF, ME [Ministério do Esporte], CBCE. Os estudantes recusaram-se a participar desta comissão, entendendo que estariam em minoria e acabariam legitimando um processo de construção do *falso consenso* (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 55-56, itálico nosso).

O que destacamos a respeito do conteúdo aprovado na Resolução [CNE/CES nº 07/2004] são elementos que nos permitem assegurar a tese de que a desqualificação do professor de Educação Física, na sua qualificação acadêmica inicial, é evidente nos seguintes pontos: a) não há consenso na área, mas, sim, um "consenso possível", o que nos permite afirmar que *o consenso é falso* [...] (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 122-123, itálico nosso).

[...] o que se expressa nas DCNEF é a construção de um *falso consenso* objetivado através de um simulacro de intervenções e ações que envolveram em especial o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) (ALVES, 2012, p. 218, itálico nosso).

O que se coloca, de fato, segundo a EXNEEF, é um *falso consenso* que representa um retrocesso para a área da Educação Física, tendo em vista que tal proposta subsume a formação profissional para o trabalho dos professores de Educação Física ao capital (LEMOS et al., 2012, p. 40-41, itálico nosso).

Sustentadas, então, em um *falso consenso*, levado à risca pelos setores conservadores da área, as atuais DCN [Diretrizes Curriculares Nacionais] legitimam o aligeiramento da formação, restringindo o acesso dos futuros professores à totalidade dos conhecimentos da EF [Educação Física], uma vez que negam conteúdos tanto para licenciados quanto para bacharéis, em virtude da atuação no mercado de trabalho [...] (EXNEEF, 2013, p. 9, itálico nosso).

Os predicados divergentes atribuídos à ideia de consenso evidenciam, pois, formas de dizibilidade materializadas pelos discursos afetos à formação em Educação Física. Mas é importante que se registre que os fluxos arregimentados por esta pesquisa não são os únicos atuantes nessa arena de debates. São, tão somente, fluxos cujas vibrações se relevam, expondo seu vigor e sua eficiência indutiva. Ademais, há aí um movimento perpétuo de desligamento e (re)conexão em relação a outros fluxos. Assim, o que temos é uma teia contingente de forças, por meio da qual concebemos e negociamos a formação em Educação Física. Um plexo de relações múltiplas, com margens sempre variáveis de incerteza, que não funciona segundo um princípio de fechamento (FOUCAULT, 1990, 2012a) e que, por ora, nos permite dar conta de

efeitos ímpares respeitantes à formação em Educação Física e, especialmente, ao deslocamento do dispositivo curricular que nos dispusemos a esquadrihar.

Nesse plexo palpitante, um certo afã maniqueísta do autodenominado campo revolucionário insiste em coagular-se. Na ânsia pela definição de um âmago metafísico que revele a verdadeira profissionalidade da Educação Física, essa corrente acaba por dispor as coisas sob a ótica encerrada do bem contra o mal. A EXNEEF assim se pronuncia sobre os dois lados desse duelo, apresentado sob os termos da luta de classes:

Portanto, na dinâmica da luta de classes, o embate dentro de nossa profissão está hoje consolidado, com *setores reacionários*, representados pelo governo do Partido dos Trabalhadores e sua política educacional manifestada na Contrarreforma Universitária em curso no Brasil, pelo sistema CONFEF/CREFs e pela ampla gama de intelectuais que sustentam suas posições nas universidades, *e por outro lado, os setores progressistas* que hoje têm como carro chefe o Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF), organizado na Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física, o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR), linhas e grupos de pesquisa e a atuação de intelectuais da área que defendem a superação da fragmentação da Educação Física através da proposta de licenciatura plena de caráter ampliado (EXNEEF, 2013, p. 10, itálico nosso).

Neste ponto, é também oportuno recuperar uma passagem já mencionada do artigo de Taffarel (2012), em que a autora afirma que um dos pressupostos da sua crítica às diretrizes curriculares é a

[...] realidade atual dentro da qual está inserida a disputa de projetos de formação do professor de Educação Física. *De um lado* a tendência conservadora de formação dividida em dois cursos *e, de outro*, a proposta revolucionária de formação unificada, em um curso de graduação – licenciatura plena de caráter ampliado (TAFFAREL, 2012, p. 95, itálico nosso).

Do lado do bem, que é correlato da verdade, estão aqueles que defendem a licenciatura ampliada, por ser este o legítimo arquétipo formativo, o único capaz de impedir que os rompantes capitalistas assumam as rédeas da formação e de responder, de fato, às premências da classe trabalhadora. Já o mal conjugaria todos os outros que de algum jeito se colocam a favor da existência de cursos de licenciatura e bacharelado, mesmo que os motivos para esse posicionamento não sejam análogos. Subscrever esse desmembramento é, sem alternativas, agir, por voluntarismo ou ingenuidade, como algoz a serviço de intentos puramente mercadológicos.

Nossa intenção não é censurar os parâmetros explicativos da perspectiva alegadamente revolucionária, mas, em primeiro lugar, identificar neles um modo de endereçamento à formação que, como veremos à frente, atravessa o dispositivo curricular da UNEB/Campus XII; e, em segundo lugar, operar um cotejo entre diferentes maneiras de se pensar a questão curricular no âmbito da formação em Educação Física.

Quando fazemos uso da ideia de disputa para problematizarmos os tensionamentos no campo da formação, não é a esse tipo de porfia hermeticamente sectária, incitada pelo discurso revolucionário, que nos referimos. Por mais que acedamos à necessidade de determinados enfrentamentos, como aqueles a serem travados contra o CONFEF e contra as próprias táticas da governamentalidade neoliberal, interpelar a política curricular a partir de um olhar foucaultiano envolve o exercício de uma atitude crítica que é de outra ordem. É uma crítica que interroga as relações de poder sem idealizar quiméricamente que elas possam deixar de existir; que se pergunta “como não ser governado assim, por isso, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não dessa forma, não para isso, não por eles” (FOUCAULT, 1990, p. 3, *italico do autor*), sem que isso signifique insinuar a possibilidade de se escapar por completo de toda e qualquer forma de governo. Nessa chave de compreensão, não se trata de desnudar quais seriam as narrativas verdadeiras ou falsas acerca da formação em Educação Física, mas de indagar os modos pelos quais essas narrativas se tornaram verdadeiras/falsas, que consequências elas produzem e como estamos posicionados nesses jogos de veridicção. Logo, disputa enquanto jogo de verdade (FOUCAULT, 2014b). Não um jogo de oposição entre verdade e mentira, mas um jogo incessante entre verdades que se hibridizam e se reformulam ao quererem se validar.

Por tudo isso, cremos que nos seja mais produtivo renunciar à noção de consenso, seja ele possível ou presumivelmente falso, já que consensos tranquilizariam os ânimos, sobrestariam os processos, interromperiam os movimentos. Preferimos, ao invés disso, admitir que a política curricular no campo da formação em Educação Física está em constante funcionamento, que seus acontecimentos, malgrado produzam efeitos de coerção, não são capazes de trancar os cadeados das suas fronteiras de sentido. Em outras palavras, tem-se aí um jogo de verdade sem vencedores absolutos. Ironia ou desgraça, é justamente o fato de esse jogo não possuir um ponto final que nos permite entrar nele para questionar e tentar modificar aquelas verdades que julgamos que precisam ser alteradas, com a premissa de que, em qualquer caso, estamos encharcados de uma vontade de verdade.

Antes de prosseguirmos, um alerta: ao cancelarmos a impossibilidade de estagnação dos cometimentos de significação da formação, a artificialidade dos seus estatutos de verdade

e o abandono a qualquer tipo de essencialismo em suas formulações, não pretendemos sugerir um “vale tudo”, muito menos incorrer num suposto pluralismo de concepções que apaga as divergências existentes entre elas. Recorrendo à Lopes (2013), diríamos que se não é possível significar a formação em Educação Física *ad aeternum*, se não há fundamentos medulares e indefectíveis que nos consintam fixá-la, para todo o sempre, como *isso e não aquilo*, ainda assim é preciso dedicarmo-nos a essa significação. E combatendo as acusações comumente direcionadas às posições que se inscrevem no registro da teorização foucaultiana, o que afirmamos é que a condição de provisoriedade, incompletude e contingência dos arranjos discursivos que conformam a Educação Física e a sua formação, ao contrário de nos arremessar num relativismo niilista, clama-nos o esmero pela explicitação das razões ético-políticas dos lugares que assumimos. Uma tarefa certamente mais árdua quando se tem em vista o caráter precário, cindido e instável de tais razões.

Voltemos à licenciatura ampliada. Suas palavras e seus fazeres por certo não se limitam a revidar as intromissões da ordem socioeconômica vigente nos rumos das políticas formativas, ou a decretar o norte de um futuro redentor. A denúncia e o salvacionismo que se deslindam nessa perspectiva carregam consigo uma proposição sistematizada de diretrizes curriculares para os cursos de Educação Física (TAFFAREL, 2012), fundamentada em preceitos que, com algumas variações, são assim proclamados nos escritos que os postulam: trabalho pedagógico como base da identidade do professor de Educação Física; compromisso social da formação na perspectiva da omnilateralidade²⁶; sólida e consistente formação teórica; elevação da consciência de classe dos trabalhadores; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; indissociabilidade entre teoria e prática; articulação entre conhecimentos de formação ampliada, formação específica e aprofundamento, a partir de sistemas de complexos que assegurem a compreensão radical, de totalidade, e de conjunto da realidade; avaliação permanente, em todos os âmbitos e dimensões (estudantes, professores, técnicos administrativos, gestores, planos, projetos e instituição); formação continuada; respeito à autonomia institucional; gestão democrática; condições objetivas adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico; autodeterminação dos estudantes (QUELHAS; NOZAKI, 2006; ALVES, 2010; EXNEEF, 2010; TAFFAREL, 2012; TAFFAREL; HACK,

²⁶ Grosso modo, valemo-nos das explicações de Quelhas e Nozaki (2006) para situarmos o conceito de omnilateralidade de que se serve a perspectiva da licenciatura ampliada: “É comum nos autores do campo marxista a centralização do conceito de formação omnilateral em contraposição à formação fragmentada adquirida na sociedade capitalista. A omnilateralidade compreendida em Marx pressupõe uma forma antagônica à unilateralidade, à qual o homem é levado através da divisão do trabalho. Tratar-se-ia, portanto, do desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, de todas suas necessidades e suas satisfações” (QUELHAS; NOZAKI, 2006, p. 80).

2015). E a essa altura, talvez seja desnecessário dizer que a superação do modo capitalista de produção e reprodução da vida é, em última instância, o necessário protótipo de sociedade projetado por esse paradigma de formação e confiado aos seus encargos.

O primeiro desses princípios – o trabalho pedagógico como base da identidade do professor de Educação Física – é-nos de particular importância. É com ele que o regime de verdade do dispositivo da licenciatura ampliada estipula o núcleo pretensamente essencial da identidade epistemológica e profissional da Educação Física, constituído pelo elo entre uma forma específica de trabalho (a docência) e seu objeto (a cultura corporal). O argumento basilar dessa frente discursiva é o de que qualquer que seja o contexto de intervenção da Educação Física, na escola ou fora dela, o que identificará quem a exerce é a ação docente, eminentemente pedagógica, por meio da qual se ensinam as práticas da cultura corporal – brincadeiras, esportes, ginásticas, danças, lutas etc. Posto que há um elemento de unificação identitária da profissão, que independe dos espaços nos quais ela é desempenhada, os percursos formativos oferecidos pelas IES também devem ser únicos, substancializados num só formato de curso, a licenciatura.

A afixação da identidade da Educação Física numa determinada configuração de trabalho é condizente com o balizamento teórico dessa cosmovisão formativa, considerando-se ser o trabalho uma categoria central da analítica marxista. Nela, o trabalho é concebido como essência concreta da condição humana, como um apanágio-fundamento do ser que media a relação dos homens com a natureza. Foucault (2013a), em compensação, sob um prisma contrastante, ao perscrutar o aparecimento daquilo que por ele foi nomeado como instituições de sequestro – entre as quais a prisão é o delineamento modelar, estendido a uma série de outras instituições normalizadoras, tais como a escola, a fábrica e os hospitais –, demonstra que a função precípua da emergência dessas instituições no século XIX foi a conexão dos homens ao aparelho de produção, mediante estratégias muito complexas que transformaram o tempo do homem em tempo de trabalho e o corpo em força de trabalho. Para Foucault (2013a), o vínculo entre homem e trabalho não é, por conseguinte, uma essência, pois foi “[...] preciso a operação ou a síntese operada por um poder político para que a essência do homem [...] pudesse aparecer como sendo a do trabalho” (FOUCAULT, 2013a, p. 122). O que a instauração do regime capitalista fez não foi simplesmente transmutar a essência humana do trabalho em sobrelucro, como apregoa o marxismo, mas elaborar um composto de técnicas de micropoder, consumadas no nível das instituições, que tornaram possível ligar efetivamente o homem ao trabalho e converter essa ligação em sobrelucro (FOUCAULT, 2013a). E uma vez que a relação homem-trabalho deixa de ser da ordem da origem e da perenidade, parece-nos difícil assumi-la como o regaço de qualquer propriedade fundante definidora de uma identidade profissional.

Com sua axiomática, a licenciatura ampliada é então apresentada como uma proposta de formação que se coloca como antítese às diretrizes curriculares empreendidas pelo Parecer CNE/CES nº 58/2004 e pela Resolução CNE/CES nº 07/2004, ainda durante o conturbado processo que deu à luz esses documentos. Trata-se de uma proposição elaborada a partir da ação colaborativa entre o MEEF e a LEPEL/UFBA (EXNEEF, 2003), que se torna uma das principais bandeiras da EXNEEF, em sinergia com todo o segmento revolucionário da Educação Física. Bandeira levantada desde a posição firmada pelo MEEF no decurso do debate em torno da construção das diretrizes, em que adquire vulto a recusa da EXNEEF ao documento que viria a substituir o Parecer CNE/CES nº 138/2002, apreciado em audiência pública em dezembro de 2003, assim como sua negativa em fazer parte da comissão que finalizaria o texto substitutivo.

Por meio do protagonismo da entidade representativa dos estudantes, a causa da licenciatura ampliada é impulsionada com a campanha “A Educação Física é uma só! Formação Unificada Já!”, lançada pela EXNEEF, em 2009, para reivindicar a revogação das diretrizes curriculares e a implantação do modelo formativo da licenciatura de caráter ampliado (EXNEEF, 2010). Essa campanha teve ressonâncias em diversas universidades públicas do país, sempre pela via das ações localmente organizadas pelo movimento estudantil.

Uma outra ocorrência histórica que merece ser apontada na trajetória do dispositivo da licenciatura ampliada, principalmente porque revela alguns procedimentos táticos do bloco que perfilha esse modelo de formação, é o Fórum Nacional das Licenciaturas com Caráter Ampliado, fundado em julho de 2012, durante a 64ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mais três reuniões do Fórum²⁷ ocorreram no interstício de pouco mais de um ano: entre os meses de novembro e dezembro de 2012, em Goiânia, na Universidade Estadual de Goiás (UEG); em agosto de 2013, em Brasília, por ocasião do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE); e entre os meses de outubro e novembro de 2013, em Salvador, na UFBA. Um último encontro, que aconteceria em Belém, na UFPA, foi cancelado²⁸.

²⁷ O curso da UNEB/Campus XII não participou desse Fórum em nenhuma das ocasiões que ele se reuniu. No âmbito da universidade, apenas o curso do Campus II (Alagoinhas) foi representado nesses encontros, e ele falava por si, não por todos os cursos de Educação Física da instituição.

²⁸ Em 10 de setembro de 2019, na UFBA, aconteceu o encontro do “Fórum de Licenciaturas Ampliadas da Bahia”. Em 16 de setembro desse mesmo ano, uma reunião que congregou representantes de universidades de diversos estados, sob o título de “Fórum de Licenciatura Ampliada”, foi realizada durante o XXI CONBRACE e VII CONICE, sediados em Natal, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Esses dois encontros coincidem temporalmente com a fase de conclusão desta pesquisa, por isso não os consideramos como parte de

O registro da criação do Fórum, efetivada em sua primeira reunião, na UFMA, declara que sua organização deveria contar com “[...] IES cujos cursos de Educação Física fossem pela licenciatura e que *a modalidade pela formação ampliada estivesse determinada no Projeto Pedagógico*” (TAFFAREL; HACK, 2015, s/p, itálico nosso). Dessas considerações acerca dos cursos que compuseram esse coletivo, é possível inferir que um posicionamento consentido, explicitamente manifesto no projeto pedagógico, equivale a um dos aspectos inerentes ao que se tornou cabível reputar como um curso de licenciatura ampliada. Além desse posicionamento, a construção de tal reputação – primordial à nossa hipótese sobre o acoplamento do dispositivo curricular da UNEB/Campus XII à corrente discursiva da licenciatura ampliada – também abarca uma atitude de insubordinação à Resolução CNE/CES nº 07/2004, tomada por alguns cursos quando esse texto normativo passou a acometê-los. Para ratificarmos essa compreensão, acrescentamos aos indicativos de Taffarel e Hack (2015) as palavras de Alves (2015):

Antes de adentrar o debate referente às instituições que apresentam em seus cursos uma compreensão ampliada da licenciatura, queremos deixar claro que não estamos analisando se apresentam nos cursos a proposta substitutiva para as DCNEF, denominada de “Licenciatura Ampliada”, construída em conjunto pelo MEEF e Rede LEPEL. Nossa posição é a de quem reconhece que é preciso avançar frente à degradação formativa que impera na área e que dicotomiza a formação entre licenciados e bacharéis. Neste sentido, reconhecemos nos *cursos que, após as reformulações curriculares da última década (impulsionadas pela aprovação das DCNFP [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores] e DCNEF), assumiram posição de resistência* frente à crescente degeneração da formação na área impulsionada principalmente pelos setores mais reacionários.

Compreendemos, deste modo, que é preciso avançar mesmo perante as diferenças, buscando o posicionamento que unifica. Apoiamos, portanto, a iniciativa do Fórum das Licenciaturas com Formação Ampliada em Educação Física, que, em sua última edição, reuniu pesquisadores de diversas instituições – entre elas, a representação da ANFOPE [Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação], EXNEEF e MNCR – no sentido de fortalecer e realizar ações para a objetivação de um projeto formativo nacional que apresente como referência a concepção ampliada de licenciatura em Educação Física.

[...]

A concepção de formação em Educação Física unifica – em que pese as diferenças teóricas – essencialmente no reconhecimento do trabalho educativo/pedagógico como identidade da intervenção profissional e no trato com o conhecimento específico a partir do domínio de suas bases e

nossos dados, mesmo porque os enfrentamentos agora travados por esse coletivo têm um novo marco regulatório a ser esconjurado, a Resolução CNE/CES nº 06/2018, cujo surgimento localiza-se num outro cenário político nacional. De qualquer forma, cabe-nos registrar que os pressupostos formativos defendidos pelos caudatários da licenciatura ampliada permanecem os mesmos. A partir deles, reivindica-se, atualmente, a “revogação das DCNs (Res. CNE 06/2018) e a abertura de um amplo debate para a *elaboração de novas DCNs para a formação em EF [Educação Física] pautadas pela formação ampliada/unificada* e pela implementação da Res. CNE 02/2015” (MANIFESTO..., 2019, itálico nosso).

fundamentos, o que independe da área de atuação (ALVES, 2015, p. 106, *itálico nosso*).

Cursos de licenciatura ampliada em Educação Física são, então, aqueles cursos que, *depois* que o conjunto dos documentos que embasam legalmente a formação da área foi completado pela Resolução CNE/CES nº 07/2004, situaram seus currículos, de forma propositada, num lugar de *resistência*, de inconformidade, de desacatamento à divisão impelida por esse marco regulatório. E ainda que não incorporem literalmente a proposta sistematizada pelo MEEF e pela LEPEL/UFBA, foram suggestionados, em alguma medida, pelos seus ditos estruturantes, visto que acolhem, por exemplo, os postulados de que a divisão dos cursos corrompe reacionariamente a formação e de que o trabalho pedagógico corresponde ao fulcro identitário unificador da profissão.

Dezembro de 2015. Novos ventos anunciam a redistribuição das peças no tabuleiro da política curricular. Uma minuta de projeto de resolução é submetida à audiência pública pelo CNE, propondo outras diretrizes curriculares para os cursos de Educação Física, a serem oferecidos exclusivamente na modalidade licenciatura. Com isso, o documento decretava a extinção dos cursos de bacharelado, reabria a possibilidade de unificação da formação e garantia aos licenciados o acesso incondicionado a todo o campo profissional (BRASIL, 2015a). Os ânimos se acirraram com a iminência de aprovação dessa nova resolução. Temor de uns, esperança de outros. Para Nozaki (2017, p. 73), a promulgação de tal proposta representaria a “[...] maior derrota dos setores conservadores e corporativistas da área nos últimos tempos”. Derrota que não se consumou. Ao invés disso, o que se tem como as mais atuais diretrizes curriculares para a formação em Educação Física, aprovadas no final do ano de 2018 e estatuídas pela Resolução CNE/CES nº 06/2018 (BRASIL, 2018) – pasmando a muitos por sua feitura atropelada –, é um formato que mantém a dupla e distinta titulação dos profissionais da área. O ingresso e a etapa inicial dos cursos tornaram-se únicos, todavia permanece a dissemelhança entre o que deve ser um bacharel e o que deve ser um licenciado, com seus respectivos domínios de intervenção. As espadas e os escudos já se levantaram ao redor desse documento, seja para salvaguardá-lo, seja para feri-lo. Mas isso é coisa para um outro enredo, que, por ora, não nos caberá compor.

2.2 Um acoplamento estratégico

Afinal de contas, de que maneira a trama própria da licenciatura ampliada, com sua localização histórico-política, implica-se com o dispositivo curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII?

Retomemos o nosso ponto de partida: o modo de designação do dispositivo do curso, ativado em seu interior. Ao iniciarmos as discussões deste capítulo, dissemos que a noção de licenciatura ampliada aparece como uma característica do currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII, como uma forma de classificá-lo, de explicá-lo, de aludir à sua configuração e aos seus fins. Uma operação em grande medida naturalizada, que tanto expressa um vínculo imediato entre os dois dispositivos, o da licenciatura ampliada e o do curso – “[...] a licenciatura ampliada atualmente em vigor na UNEB de Guanambi” (PEREIRA, 2014, p. 159)” –, quanto convoca sentidos carregados pelo regime veridictivo da licenciatura ampliada, nomeadamente aqueles que remetem à unidade de uma trajetória formativa que defere uma larga atuação no mundo do trabalho – “o curso de Educação Física do Campus XII possui componentes curriculares que dão base para que o aluno atue no âmbito da atividade física e saúde e no âmbito da educação básica. Particularmente, eu acho interessante esses dois focos que o curso possui. Eu sou a favor da unificação do curso” (EGS 4).

Ao constarmos a autenticidade conferida a essa fusão entre o dispositivo curricular da UNEB/Campus XII e as representações produzidas pela perspectiva da licenciatura ampliada, a ponto de se tornar lícito afirmar que o curso *é* uma licenciatura ampliada, passamos a percorrer as pistas desse procedimento de significação. Donde nos defrontamos com a suposição de que o modelo unificado-ampliado de formação teria sido uma escolha, uma decisão tomada pelo curso durante o processo de reformulação do seu currículo, transcorrido entre os anos de 2003 e 2004. Opção que se pronuncia nas narrativas de alguns dos docentes que participaram desse processo de reformulação e que patentearia uma posição de desobediência, de recusa à fragmentação da formação compelida pelas diretrizes curriculares.

[...] pelo menos no curso de Educação Física, *a discussão já era: nós vamos trabalhar na perspectiva de fazer um currículo com licenciatura ampliada, inclusive pensando as ementas de uma forma que “burlasse” a lei.* Já foi pensando na permanência da licenciatura ampliada [...]. Então, tinha-se consciência, embora *tenha sido uma decisão de permanecer como licenciatura ampliada* (PROF 2, *italico nosso*).

[...] a discussão foi: comete-se uma rebeldia ou não se comete uma rebeldia? *E nós optamos por cometer o que nós chamamos de rebeldia, porque foi o*

termo que nós usamos na época. Vamos cometer uma rebeldia sabendo que *nós estamos contrariando alguns princípios das diretrizes curriculares*, mas nós vamos correr esse risco [...]. *Isso foi discutido por nós aqui, nesse processo de reformulação. Pelo menos que eu me lembre, foi feito em concomitância com o processo de reformulação. Por isso que a matriz curricular terminou saindo nesse formato de licenciatura ampliada*, porque o entendimento nosso era de que não poderia ceder as coisas para o Conselho²⁹ (PROF 3, itálico nosso).

E o currículo, naquela época, já estava em reformulação, estava tendo a reformulação do currículo, para atender às resoluções, às leis da época, que foram sugeridas. É... apesar de que... a gente questionou algumas coisas. Por exemplo, naquele momento, eu cheguei: “mas lá não define que licenciatura tem que ser mais voltada a isso, isso e isso?”, que é algo que o MEC, ele acabou tendo essa resolução. Praticamente, ele botou o divisor de águas aí. *E o curso aqui falou que era uma resistência*. Os professores antigos que estavam, falaram que era uma forma de resistência (PROF 1, itálico nosso).

Toca-nos relatar, também, que como parte integrante desse dispositivo, na condição de docente do curso desde o ano de 2012, outras vezes testemunhamos alegações desse tipo, que concebem a atual configuração do currículo como resultado de um posicionamento delivrado já naquele momento de reformulação, um posicionamento que doravante afilia o curso ao regime da licenciatura ampliada.

Eis o ensejo para adentrarmos esse processo de reformulação curricular, que se mostrará elementar para a compreensão dos rumos do dispositivo.

As então novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, trazidas à baila pela Resolução CNE/CP nº 01/2002, aparecem pela primeira vez nas discussões do colegiado do curso em novembro de 2002 (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 5, de 21/11/2002). Na ocasião, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da universidade havia encaminhado aos cursos algumas informações relativas ao recente marco legal emitidas pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA), as quais foram lidas e examinadas na reunião. O assunto retorna à pauta em junho de 2003 (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 7, de 10/06/2003), quando o coordenador apresenta ao colegiado a Portaria nº 1112/2003, expedida pela universidade para determinar a revisão dos currículos de todos os seus cursos de licenciatura (UNEB, 2003c). Assim, estava dada a largada para o processo de reformulação curricular dos cursos de formação de professores da UNEB e, conseqüentemente, do curso de Educação Física do Campus XII. Disso se subtrai, assinalemos

²⁹ Ao longo do texto, todas as menções feitas ao “Conselho”, nos excertos das narrativas ou das atas, referem-se ao sistema CONFEEF/CREFs.

desde logo, que esse processo foi disparado por uma exigência geral da universidade, incitada, por sua vez, por uma modificação de ordem legal.

Demanda institucional, de um lado; demanda legal, de outro. Flancos não opostos, mas complementares.

Alguns dias antes da reunião em que foi tratada a Portaria nº 1112/2003, o Conselho Superior de Pesquisa, Ensino e Extensão (CONSEPE) havia aprovado a Resolução nº 566/2003, que assim instruíra o trabalho de remodelação dos currículos:

Caberá aos Departamentos que vêm administrando tais cursos proceder o seu redimensionamento, nos termos desta Resolução, através dos respectivos Colegiados de Curso e da Comissão de Reformulação [...] (UNEB, 2003a, itálico nosso).

Concluído o trabalho preliminar, os Departamentos encaminharão ao CONSEPE os projetos, para análise e aprovação (UNEB, 2003a, itálico nosso).

Ainda segundo essa Resolução, os projetos deveriam ser enviados ao CONSEPE até o dia 29 de novembro de 2003. Nesses passos primevos do processo, três aspectos são dignos de nota: 1) conquanto a reformulação curricular já tivesse se estabelecido como um dado e sido sinalizada desde o ano anterior, tendo em conta as deliberações legais, tanto a universidade quanto o curso não haviam ainda se mobilizado concreta e sistematicamente em torno dela; 2) num primeiro momento, o prenúncio da instituição era de que o redimensionamento partisse dos departamentos e colegiados, para posteriormente ser levado às instâncias superiores, o que sugere que a produção do texto curricular teria uma efetiva participação dos atores locais; 3) o ínfimo prazo para a conclusão dos projetos e o fato de que até então nenhum debate acerca da questão curricular havia se consolidado institucionalmente colocam em dúvida a viabilidade dessa iniciativa.

Menos de um mês depois, o CONSEPE publica uma nova Resolução, a nº 567/2003, que altera o texto da Resolução anterior naquilo que lhe era cardeal:

Caberá à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), através da Comissão de Reformulação dos Cursos da UNEB, coordenar o processo de reformulação e adaptação com vistas ao cumprimento dos prazos estabelecidos na presente Resolução (UNEB, 2003b, itálico nosso).

Mudam-se os protagonistas. Se antes o papel principal fora concedido aos departamentos e colegiados, agora ele lhes é retirado e outorgado à PROGRAD e à comissão

de reformulação. Nessa comissão, criada pela Portaria nº 1144/2003 (UNEB, 2003d), os cursos foram representados pelos coordenadores de colegiado. Os trabalhos acabaram se concentrando em Salvador e formalizaram-se, basicamente, em reuniões capitaneadas por uma consultoria, ocorridas em meados de 2003 (UNEB, 2003e). Foi daí, portanto, que resultaram os projetos curriculares das licenciaturas da UNEB.

Em agosto de 2003, evidencia-se o momento em que os docentes do curso tomam conhecimento da primeira versão do novo projeto curricular, já formulada. Esse momento é assim explicitado em ata:

O coordenador disse que a necessidade de discutir a reformulação curricular é de todo o departamento e que todos devem dar a sua contribuição, *já que a reformulação irá realmente acontecer.*

[...]

O coordenador do colegiado explicou como acontecerá o processo de reformulação e apresentou [...] as *modificações já feitas no curso de Educação Física*, respondendo às perguntas que lhe eram direcionadas pelos presentes e esclarecendo dúvidas. Informou, também, que os documentos sobre a reformulação estão à disposição dos interessados (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 9, de 11/08/2003, p. 17, itálico nosso).

A solicitação era para que os membros do colegiado analisassem aquele projeto e, para tanto, evoca-se a necessidade de discussão. Uma necessidade que não tem como horizonte a criação de um currículo, mas a apreciação de algo construído de antemão, por outras mãos. A discussão travada no curso deu-se, então, numa espécie de zona apartada, já que a elaboração dos novos currículos era efetivamente levada a termo em outro foro, pela comissão de reformulação. Ao coordenador do curso coube figurar como ponte entre os docentes e as ações nucleadas pela PROGRAD. Não só os documentos institucionais atestam isso, como também as narrativas de professores que presenciaram esse processo.

As minúcias que foram discutidas, eu acho assim, digamos, que foram pouco significativas, *já era num processo de finalização, não era a questão central do currículo.*

[...]

A UNEB contratou uma consultoria, contratou uma equipe de consultores. Essa equipe de consultores não era exatamente das áreas específicas. Era um consultor para todos os cursos. E esses consultores foram orientando, digamos, apresentaram um modelo. *Apresentaram esse modelo, esse modelo era socializado entre nós para sugestões*, as sugestões, a meu ver, elas não avançavam. Muito pequenas, assim, muito mesmo. [...]. Precisa ser assim, temos que seguir as orientações da PROGRAD. Não existia essa questão de resistir e a nossa voz ser ouvida. É isso que deve ser feito. E os consultores estavam aptos, digamos, a orientar a reformulação, então segue o que os consultores orientam. Então, foi nesse sentido, *veio um documento pronto.*

Pronto. Ah, sim, pôde haver alteração, em algumas poucas especificidades, mas não na discussão do currículo propriamente dito (PROF 2, itálico nosso).

Montou-se uma comissão com os coordenadores de curso à época. [...]. E aí, nós começamos a discutir esse processo. [...]. Então, como se estabeleceu essa relação? *O coordenador participava dessas reuniões, trazia para o departamento, nas reuniões de colegiado nós discutíamos esse processo, deliberávamos*, e fomos fazendo esse tipo de ação (PROF 3, itálico nosso).

O que teria levado a PROGRAD a efetuar essa guinada em sua política de reformulação curricular e a centralizar a construção dos novos projetos curriculares?

Bom, na realidade, nós tínhamos uma orientação do MEC, de que se deveria proceder uma reformulação curricular desde 2002. A UNEB protela isso e nós começamos a discutir essas possibilidades aqui. Resultado: chegou um momento em que a UNEB foi obrigada a fazer *a toque de caixa* esse processo. [...]

Quando eles pensaram, pensaram num processo de reformulação tardio. E como pensaram nesse processo de reformulação tardio... com os cronogramas, a coisa prensada, teria que sair... aí eles montaram. Depois, quando montaram... assim, foi até onde eu consegui obter informações. Na realidade, perceberam, *em virtude da complexidade da UNEB, em virtude da multicampia*... baixaram uma resolução e depois avaliaram e perceberam que, com essa resolução, o processo ia ser moroso, porque a coisa ia se arrastar nos colegiados, sem uma orientação prévia, e sem essa orientação prévia iria ocorrer o quê? Na realidade, nada mais do que apenas um ajuste, sem trazer e sem trabalhar na perspectiva de currículo que foi criada a partir dessas diretrizes que foram estabelecidas pelo MEC. E isso levou a PROGRAD a perceber que seria punida, porque *não teria tempo hábil*... porque, aí, ela chamou para si a responsabilidade, porque *eles tinham um prazo a cumprir*. Se eles não fazem isso, eles não cumpririam o prazo. Esse foi o entendimento que ficou, que pairou no ar. É evidente que o coletivo foi para cima da PROGRAD e a PROGRAD dizendo que teria que fazer os ajustes, por causa de tempo e tal, e questões de custo, porque senão eles teriam que arrumar consultorias para os diversos departamentos, isso traria um custo elevado, então, se juntasse, mesmo com as despesas de deslocamento de professores para Salvador, passagem, hospedagem e alimentação, era mais prático do que pensar nessa perspectiva, porque cada departamento ia ter seu ritmo. E fora os conflitos políticos, locais, que iriam criar uma série de transtornos. Mais ou menos foi esse o entendimento que pairou e que terminou sendo aceito pelos coordenadores, porque tinha uma certa lógica. Porque a gente já conhece a UNEB, não é de hoje. E já *tinha essa dificuldade, em virtude exatamente dessa multicampia unebiana* (PROF 3, itálico nosso).

A situação é que *havia uma necessidade, o recredenciamento da UNEB*. A UNEB, por ser uma instituição multicampi, muitas vezes, quando existem, por exemplo, demandas que se referem a toda a universidade, mas que *ocê depende dessa estrutura multicampi*, cada departamento tem sua autonomia. Então, por exemplo, você tem um Conselho Departamental, o que resolver lá, está resolvido. A não ser que seja ilegal, a procuradoria jurídica pode entrar e tal, mas decisões do campo político e acadêmico são legitimadas pela administração central. Então, como havia uma necessidade do

recredenciamento da instituição, aí não são só os departamentos, é o conjunto. Essa primeira resolução, eu acho que ela dispara isso [...]. E aí retoma, diante da necessidade, porque você tem um cronograma, e esses cursos... é por isso que eu estou falando que foi feito de forma intempestiva. Por quê? *Porque havia uma necessidade.* Não era pensando na qualidade, era pensando na adequação. Por quê? Porque quando o processo de credenciamento caísse nas mãos do órgão competente, a primeira coisa que eles iam verificar, ou uma das coisas que eles iam verificar, é se os cursos da UNEB, sobretudo os de licenciatura – porque a 01/2002 se refere às licenciaturas – estavam adequados, porque essa resolução, ela tinha prazo também para adequação, que não tinha sido feita. Então, se essas licenciaturas não estivessem adequadas, possivelmente o credenciamento da universidade não sairia. Então... é possível que após disparado esse primeiro momento e tendo-se visto, digamos, o andar da carruagem, porque você sabe que tem departamentos que são proativos, tem outros que você manda uma coisa e não... e aí, se esse processo ficasse na mão dos colegiados, isso poderia representar um atraso ou, às vezes, até a não realização desse processo. Então, *ele foi centralizado mesmo*, foi contratada essa consultoria e as reuniões eram assim... foi um pragmatismo sem tamanho. Mas, na minha opinião, *justificável*. Claro, poderiam ter saído coisas melhores e deveria ter sido feito de uma forma melhor, mas a circunstância do credenciamento, na minha opinião, pode ter impedido. [...]. Então, ela foi feita muito assim, *a toque de caixa* realmente, por conta disso. Nós reclamamos na época, houve muitos questionamentos, mas *eram as condições dadas*. Então, *nós tínhamos que fazer e fizemos* (PROF 4, itálico nosso).

A voz de um dos professores traz à cena um outro evento que naquele momento estava em questão no plano institucional, imbricando-se com as forças alavancadas pela exigência de adequação dos cursos de licenciatura da universidade às novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, convencionadas pela Resolução CNE/CP nº 01/2002. É o credenciamento da UNEB. Mais especificamente, tratava-se da primeira solicitação de credenciamento da instituição, submetida em 2005 e concedida em janeiro de 2006 (BAHIA, 2006), o que significa que seus trâmites se desenrolaram antes disso.

Assim, esse espaço-tempo do redimensionamento do currículo do curso de Educação Física do Campus XII não é institucionalmente autônomo, incondicionado, desobrigado. Mais do que responder ao que lhe decreta uma nova lei, ele está adscrito a um processo de reorganização curricular muito mais amplo, que por seu turno coincide com os fazeres necessários à consecução de um projeto de credenciamento de uma universidade pública do porte e da abrangência da UNEB.

Uma Portaria expedida pela Reitoria no início de 2004 (UNEB, 2004d), alterando o calendário dos trabalhos do processo de reformulação curricular, determinava que os projetos fossem encaminhados aos departamentos para serem analisados e aprovados no período de 15 a 19 de março – em apenas quatro dias, há de se salientar. Entretanto, o assunto só é levantado

novamente no colegiado do curso na reunião realizada em abril daquele ano, reiterando-se, a partir de um comunicado da PROGRAD referente à Resolução nº 261/2004 (UNEB, 2004b), que o novo currículo alcançaria os alunos ingressantes no semestre seguinte. Nessa reunião, o coordenador interroga os presentes sobre o que achariam importante discutir em relação à reformulação, a qual, como se percebe, concretizou-se fora dali. Surgem, então, acusações ao fazimento do currículo. Uma professora sugere que se estude todo o processo e um discente questiona a forma como esse processo foi socializado, dificultando o seu entendimento. A coordenadora do colegiado de Pedagogia, que estava presente, manifesta-se sobre o questionamento do aluno, alegando que esse estranhamento estaria associado ao modo como o novo projeto curricular tinha sido concebido. Afirma que ela própria “[...] também não conhecia o processo de reformulação, que foi imposto pela UNEB sem a participação da comunidade acadêmica na sua construção. E se, de uma forma geral, não participamos da construção de algo, não nos interessamos por ele como deveríamos” (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 11, de 01/04/2004, p. 21).

No exórdio do mês de maio, precisamente no dia 6, os coordenadores dos colegiados de Educação Física e Pedagogia indagam os participantes daquela reunião “se alguém teria algo a dizer sobre a reformulação” (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 12, de 06/05/2004, p. 22). Na fala de um docente, irrompe a ideia de um currículo difícil de se compreender: “O professor [X] disse que tem algumas *dificuldades de compreensão* e assimilação, principalmente com relação aos blocos, lendo as definições no *documento recebido*” (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 12, de 06/05/2004, p. 22-23, *itálico nosso*). O coordenador do curso de Educação Física explica “[...] que *não houve, ainda, discussões com professores da área*” (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 12, de 06/05/2004, p. 23, *itálico nosso*).

Um currículo anunciado aos seus sujeitos, recepcionado, não manufaturado por eles. Um currículo que não mais se projeta, mas que começa a entrar em ação, sem ainda ter ouvido os professores. Um currículo que desponta como algo desconhecido, que custa a ser entendido.

No último dia daquele mesmo mês, em 31 de maio de 2004, o novo currículo do curso é oficialmente aprovado e sua implantação é autorizada pela Resolução nº 268/2004, do Conselho Universitário (CONSU) (UNEB, 2004c).

Outubro de 2004. É quando o currículo volta à mesa na reunião do colegiado. Hora de avaliá-lo, após o início de sua vigência. A pedido da PROGRAD, em mais uma empreita com prazo abreviado, os colegiados deveriam analisar os currículos e encaminhar à respectiva Pró-Reitoria, até o final daquele mês, as contribuições e sugestões decursivas dessa análise (UNEB,

2004e). Essa incumbência avaliativa consistia numa espécie de resposta da PROGRAD aos reveses que começavam a eclodir na dinâmica dos currículos reformulados, reveses estes que, ao que parece, estariam relacionados à forma como tais currículos foram elaborados. O documento despachado pela PROGRAD admite que

[...] no processo de construção das matrizes curriculares, em algumas áreas não houve retroalimentação das partes envolvidas (subsídios dos Departamentos → contribuições da equipe técnica + suporte da Consultoria → retorno aos Departamentos para ajustes/correções → compatibilização das contribuições dos Departamentos para elaboração da proposta, pela Comissão e Consultoria → produção da proposta → envio aos Departamentos para fins de conferência → envio ao CONSU para deliberação final) (UNEB, 2004e).

[...] em função do *fator tempo*, os processos foram apreciados pelo Conselho Universitário [...] sem as finalizações, a exemplo do sistema de matrícula, avaliação, dentre outras (UNEB, 2004e, itálico do autor).

[...] na operacionalização vem ocorrendo dúvidas quanto ao *efetivo funcionamento* dos cursos (UNEB, 2004e, itálico do autor).

Ao cumprirem a avaliação requerida, os professores mencionam alguns pontos positivos do novo currículo – como a criação de determinadas disciplinas –, falam de seus problemas e, a título de proposição, indicam a necessidade de que os departamentos tenham mais autonomia para fazer modificações no projeto e de que os docentes sejam melhor esclarecidos e assessorados pela PROGRAD (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 16, de 28/10/2004).

Um currículo erigido *a toque de caixa*, que agora, em atuação, conclama a escuta daqueles para quem foi informado, pois deles depende a sua subsistência, o seu *efetivo funcionamento*.

Nos semestres seguintes, o traço de dificuldade que medra no dispositivo curricular é impelido pela reincidência de um mal-estar que se manifesta especialmente nos momentos de avaliação e planejamento do trabalho pedagógico. Nesse descontentamento iterado, protuberam as atividades que tentam levar adiante a tenção interdisciplinar³⁰ do currículo.

³⁰ Tendo a interdisciplinaridade como um de seus princípios norteadores, o currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII organiza-se em dois núcleos: 1) Núcleo de Formação Básica, que abrange os quatro primeiros blocos/semestres do curso, e 2) Núcleo de Formação Profissional, que compreende os quatro blocos/semestres finais. Em cada bloco, existe um componente articulador, que no Núcleo de Formação Básica recebe o nome de “Pesquisa e Prática Pedagógica” (PPP) e no Núcleo de Formação Profissional é denominado “Pesquisa e Intervenção em Educação Física” (PIEF). A função do componente articulador, que se desenvolve a partir de um eixo temático específico, é permitir “[...] a interação dos conhecimentos através de atividades de estudos e pesquisa que resultarão em seminários ou eventos interdisciplinares, promovidos pelo professor articulador, em conjunto com os professores e alunos dos componentes” (UNEB, 2004a).

O professor [X] informa que os alunos do segundo semestre *ainda estão confusos* sobre o seminário interdisciplinar [...] e que a questão da avaliação *ainda não está clara* (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 19, de 17/08/2005, p. 37-38, itálico nosso).

O aluno [X] fala da interdisciplinaridade, que *está começando a “embolar” as disciplinas, ficando complicado tanto para os alunos como para os professores* (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 20, de 19/10/2005, p. 42, itálico nosso).

[...] sobre o seminário interdisciplinar, o professor [X] agradeceu o apoio do colegiado [...] e disse que as avaliações dos alunos desse seminário demonstram que *muitos ainda têm dúvidas* quanto ao trabalho interdisciplinar (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 23, de 15/02/2006, p. 52, itálico nosso).

O professor [X] acha que *esse currículo ainda não o convenceu* (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 28, de 12/12/2006, p. 66, itálico nosso).

O professor [X] diz que a interdisciplinaridade é uma encrenca.

[...]

O professor [Y] sente-se perdido diante da discussão e concorda com o professor [X] sobre *o currículo, que prende o docente e não está atendendo às expectativas* (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 28, de 12/12/2006, p. 67, itálico nosso).

O professor [X] acha que *se deve repensar, rediscutir o currículo* (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 28, de 12/12/2006, p. 67, itálico nosso).

A discente [X] diz que está com *muita dificuldade* [...], que muita gente não está aguentando mais e que *é preciso fazer uma reformulação na grade curricular, fazer uma avaliação urgente do currículo* (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 34, de 01/11/2007, p. 80, itálico nosso).

Para o professor [X], *o grande problema com relação ao currículo é que ele precisa ser discutido* (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 34, de 01/11/2007, p. 81, itálico nosso).

Um currículo pretensamente interdisciplinar. Um currículo que confunde, embola, gera dúvidas, complica, prende. Um currículo que há de convencer. Um currículo que deve ser discutido, sem ainda o ter sido.

As trilhas do processo de reformulação que deu origem ao currículo até então em voga no curso de Educação Física da UNEB/Campus XII são abertas por linhas que invocam uma elaboração curricular de caráter aspirantemente coletivo, participativo, mas que acaba por ser apenas noticiada aos seus principais atores. Se fizéssemos uso daqueles usuais protocolos inquisitoriais, frequentemente ativados pelas pesquisas sobre currículo, talvez adotássemos,

neste instante, um tom meramente acusatório, de repreensão a esse modo pouco afeito a delegar decisões por meio do qual o currículo do curso assumiu a sua nova feição. Ao perquirirmos os meandros desse processo político local, consumado entre os anos de 2003 e 2004, não nos importa dizer se ele foi bom ou ruim. O que nos move, antes de tudo, é um empenho em compreender o como esse currículo se tornou aquilo que ele vem sendo, ou quais foram as circunstâncias que o fizeram ser alguma coisa sobre a qual podemos, hoje, pensar.

Dentre essas circunstâncias, vê-se repontar um sinuoso e acidentado terreno institucional. Um dos mais de 60 cursos de licenciatura de uma instituição multicampi – a maior instituição pública de ensino superior da Bahia, espalhada em 24 municípios do estado e com seus órgãos administrativos centrais sediados na capital – é convocado a redesenhar o seu currículo, num processo cujos fitos, todavia transitem por suas próprias premissas, respondem a uma imposição que se coloca a toda a universidade, a de partejar o seu recredenciamento, pois disso depende a sua sobrevivência, e, *pari passu*, como premissa para recredenciar-se, adequar os seus cursos de formação de professores às novas normas que lhes dizem respeito. Missão hercúlea, a ser conduzida por uma instituição que tem dificuldades para organizar os seus agentes em torno de uma agenda de debates e deliberações, que se mobiliza tardiamente diante das exigências e corre contra o tempo para cumprir os prazos que lhe são impingidos.

A tudo isso, somam-se, também, as condições do próprio curso ao tomar parte nesse processo de reformulação. Um curso com apenas quatro anos de existência, enfrentando toda a espécie de óbices interpostos ao atrevimento de se prover o ensino superior público nos confins da região nordeste do país; um curso com um exíguo quadro docente, com boa parte de seus professores ainda inexperientes, o que se reverte numa certa carência de *know how* para se discutir o currículo. Alguns dos docentes que lá estavam assim se reportam ao lugar que ocupavam e ao papel que naquele momento lhes foi possível exercer junto aos seus colegas:

Eu tinha pouca experiência. Na verdade, nenhuma em nível superior. Então, eu passei mais a ser um espectador e a tentar entender o que é que estava acontecendo. Eu estudava, eu peguei o projeto do curso, fui ler. Peguei as resoluções, as leis na época, tentei entender o processo. Foi mais... minha participação foi mais essa, assim (PROF 1).

[...] com a vinda do curso de Educação Física para a UNEB, comecei a pensar e por incentivo de outros colegas acabo chegando na universidade. Mas chegando na universidade, em 2003, sem o olhar e sem uma compreensão da formação no ensino superior. A minha compreensão foi se dando a duras penas. E eu chego em 2003, está justamente no momento de transição, da reforma curricular, e eu não tinha compreendido nem o processo da universidade como um todo, nem o funcionamento, e tampouco o currículo, nem por que estava sendo discutido. Então, a minha participação foi de mera

telespectadora. E as coisas, assim, muito complexas também. Não era só no campo de entender o processo, o funcionamento da universidade, mas de compreender a questão do currículo mesmo. Se eu não entendia a lógica, o funcionamento, imagina a minha visão, o meu entendimento de currículo, de formação como um todo. Era muito restrita, pela minha própria formação.

[...]

Sim, nesse processo também de currículo, eu digo assim, pela nossa pouca compreensão, com esse processo de construção nesse período também... ele foi construído, assim, de uma forma... eu não posso, não sei se eu posso chamar agora de diretiva. Porque a PROGRAD, de certa forma, ela sugeriu uma matriz curricular. E havia um corpo docente reduzido. Reduzido. Assim como eu, eu percebia também, não sei se interesse ou falta de compreensão ou disposição para discutir. O processo foi pouco discutido [...]. Foi um modelo desenhado, cômodo, pois se esse coletivo não compreende... não... assim... eu não quero utilizar o termo... que não esteja... não está preparado para discutir à altura do que o momento pedia, então era muito mais fácil acatar (PROF 2).

Eu acho que do ponto de vista da participação, ela foi bastante incipiente. Ao mesmo tempo, nós não tínhamos pessoas qualificadas para... no máximo, nós iríamos ficar nesse processo de intuição mesmo. Reunir, pegar as demandas, que é o que nós tínhamos em mãos, e fazer as mudanças no currículo, mas sem uma fundamentação. Foi uma coisa intuitiva mesmo, da experiência nossa com a formação (PROF 4).

Bom... eu vou falar um pouco, assim, de como eu estava na universidade. Ainda me sentia um aprendiz – e sou até hoje, né? – do que era ser professor. Mas a gente, o grupo de professores que estava naquela época, ainda não tinha uma compreensão tão profunda da importância de um currículo na formação. E as discussões foram muito incipientes. Eu estou falando isso de onde eu estou falando, talvez um outro professor entenda diferente. Mas eu entendo que, naquela época, nós discutimos muito pouco isso, nós tratamos de uma forma muito superficial. E, de repente, quando a gente viu, já havia sido feita a mudança, e a gente pôde optar pouco a respeito do que estava sendo feito. Eu também, aqui, não estou dizendo que poderia ter sido melhor ou poderia ter sido pior, eu estou dizendo que faltou, de fato, um envolvimento maior, de minha parte, principalmente, com relação a isso (PROF 5).

Em contrapartida, também irrompem nas narrativas docentes ligeiras formas de se dirigir à reformulação curricular que a reputam como “um processo bem participativo” (PROF 1), em que “a atuação do corpo docente foi significativa” (PROF 3).

Longe de ser tomado como justificativa para qualquer que tenha sido o formato alcançado pelo currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII, ou para qualquer que tenha sido a logística de seu reordenamento, esse feixe de acontecimentos que procuramos descrever agrega elementos diversos que, ao se entrelaçarem, ajudam a compor, e nisso insistimos, a rede de condições para o ressurgimento do dispositivo curricular. Entrelaçamento de fatores – multicampia, recredenciamento, tempo, enquadramento legal das licenciaturas, corpo docente –, pois, que corresponde a uma parcela da multiplicidade de relações que tornam esse dispositivo um efeito singular e, ao mesmo tempo, factível.

Miremos, agora, um outro filamento que completa o flanco especificamente legislativo desse corpo de condições que viabilizaram e propulsionaram a reformulação curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII. O que acionou esse processo de reestruturação curricular foram, como já esclarecemos, as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. À vista disso, é redundante dizer que o currículo reformulado amparou-se legalmente na Resolução CNE/CP nº 01/2002. Mas em qual ordenamento legal as peculiaridades relacionadas à Educação Física ter-se-iam ancorado? Aí, logo se verifica que a Resolução CNE/CES nº 07/2004, alvo de tantas alterações no debate acerca da formação em Educação Física, não figura como documento orientador do redimensionamento curricular em apreço. Atentemos, em primeiro lugar, ao que afirma o texto disponível no site da universidade³¹, que apresenta o curso do Campus XII:

A legislação pertinente aos Cursos de Formação de Professores de Educação Física é a Resolução nº 03/87 do Conselho Federal de Educação. O currículo do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da UNEB foi elaborado tomando como referencial exatamente esta legislação (UNEB, 20--, itálico nosso).

Ouçamos, ademais, o que narra um dos professores mais antigos do curso:

A gente tinha uma Resolução, nessa época, a 01 e a 02/2002, mas nós não tínhamos a 07/2004 ainda. Então, o redimensionamento, ele foi feito em 2003 e começou a valer para 2004. Então, quer dizer, a gente tinha que conjugar... tinha que, ao mesmo tempo, atender a premissa da 01/2002, mas ficamos presos à 03/1987, que era o que nós tínhamos para o outro campo [o campo específico da Educação Física], e que determinava uma formação mais generalista, para atender todos os campos (PROF 4, itálico nosso).

O documento que entabulava as regras para a formação em Educação Física enquanto o curso reconfigurava o seu currículo era a Resolução CFE nº 03/1987, e não a Resolução CNE/CES nº 07/2004, simplesmente porque esta última ainda não havia sido promulgada. Para que não parem suspeitas sobre isso, basta que se cotejem as datas desses dois movimentos. A publicação da Resolução CNE/CES nº 07/2004 ocorreu no dia 5 de abril de 2004, tendo ela sido aprovada no dia 31 de março de 2004. Já a Resolução CONSU nº 268/2004, que implementou o novo currículo do curso, foi institucionalmente validada no dia 31 de maio de 2004 e publicada em 4 de junho do mesmo ano. Isto posto, não haveria tempo hábil para que a Resolução CNE/CES nº 07/2004 exercesse seus efeitos legais sobre a reformulação curricular

³¹ <https://portal.uneb.br/guanambi/cursos/educacao-fisica>

de que aqui tratamos, considerando-se que a homologação do currículo no primeiro semestre de 2004 acha-se subordinada à transcorrência das minúcias de sua elaboração no ano anterior, conforme atestamos. De resto, não há nas atas das reuniões realizadas pelo colegiado no período da reformulação qualquer menção a essas novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Educação Física, ao contrário do que se constata quanto ao marco regulatório da formação de professores para a educação básica.

Afora tudo o que foi dito, o curso de Educação Física da UNEB/Campus XII nasce, em 1999, já com uma proposta de formação generalista, precisamente embasada pela Resolução CFE nº 03/1987. Ao mesmo tempo, trata-se, segundo o PROF 4, de uma proposta com pretensões críticas *avant-garde*, de maneira que muito pouco precisou ser feito para que o curso se ajustasse às novas determinações legais para a formação de professores.

Então, esse curso, ele nasceu por meio de uma articulação de pessoas que militavam no campo crítico da Educação Física e, portanto... eu falo isso porque nós não queríamos um curso conservador, nós queríamos um curso, aliás, para ser um contraponto no departamento, para ter uma nova visão de formação. [...]. Portanto, nosso curso já começou, com essa que foi a primeira matriz, a matriz de autorização, o estágio começava já a partir do 5º semestre, o que era um avanço imenso. Só para você ter uma ideia, no curso de Pedagogia, os estágios eram no último ano, no 7º e 8º semestres, que era uma discussão que a gente tinha em relação a essa dicotomia, teoria como um primeiro tempo para estudar, outro tempo para aplicar. E a gente rompeu já com essa dicotomia no nosso curso. E também uma coisa mais avançada ainda, que é a ideia da monografia. Ainda não era TCC, porque não existia essa nomenclatura, mas nós tínhamos a monografia no nosso curso, o que também não tinha no curso de Pedagogia. *Então, antes mesmo de isso se tornar uma norma regulamentada no país, o que veio a acontecer lá com a Resolução 01/2002, a gente já começou o nosso curso com esses avanços.* E uma estrutura que privilegiava uma formação mais humanista, mais crítica e, portanto, disciplinas que muitas vezes não tinham nas outras matrizes. Sociologia, Filosofia, História da Educação, História da Educação Física, enfim, disciplinas que não eram muito comuns nos currículos de Educação Física daquela época. Eram currículos muito tradicionais. [...]. Então, *a gente já tinha uma estrutura considerada inovadora.*

[...]

Para nós, da Educação Física, tínhamos que rever algumas coisas, mas, por exemplo, as coisas que os outros cursos estavam fazendo, e que representavam, assim, um ganho significativo, que era a questão dos estágios e da monografia, nós já tínhamos no nosso curso. [...]. As coisas legais, que eram da Resolução, *a gente adequou pouca coisa, a gente só colocou as AACC [Atividades Acadêmico-Científico-Culturais], porque o restante a gente tinha. O formato a gente tinha, a gente só mudou... o estágio da gente já começava no 5º semestre, a gente só mudou a configuração, estágio formal e não formal, mas o restante... (PROF 4, itálico nosso).*

Em compensação, as poucas modificações realizadas começam justamente a produzir uma fragmentação interna, particularmente investida pela conformação do estágio supervisionado.

Porque se for pensar, o estágio, nós cometemos um equívoco mesmo, nessa divisão (PROF 3).

E aí, o que é que mudou nessa ocasião? Nós fizemos a revisão do estágio, que parecia fragmentado, mas, na minha opinião, incorremos no erro de também fragmentar o estágio em formal e não formal. Acho que foi esse o erro mais grave que a gente cometeu, porque a base da 01/2002 era a educação básica e a gente insistiu nesse modelo de uma formação, de continuar com uma formação generalista (PROF 4).

Noutras palavras: um curso que sempre foi generalista, que pouco se altera para cumprir as exigências inerentes à reformulação curricular – impetradas pelas diretrizes dos cursos de formação de professores para a educação básica – e que, ao permanecer generalista, dá vazão ao seu rompimento.

Desse apanhado de fatos, deriva, por fim, o primeiro argumento para munir a hipótese de que o currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII não se refunda, no azo de seu redimensionamento, como uma licenciatura ampliada. Ora, se o que se convencionou chamar de licenciaturas ampliadas são os cursos que decidiram espelhar-se nessa fisionomia, após o advento da Resolução CNE/CES nº 07/2004, como forma de denegar a divisão da formação por ela impulsionada – um entendimento a que chegamos servindo-nos das formulações extraídas da própria produção do autoproclamado campo revolucionário da Educação Física (ALVES, 2015; TAFFAREL; HACK, 2015), responsável pela forja e pela defesa desse modelo formativo –, então, isso absolutamente não se aplica ao curso da UNEB/Campus XII, porquanto o único redimensionamento curricular de que foi objeto desenrolou-se antes de consumada a supradita Resolução.

Mas isso não é tudo. É prudente que se pondere a menção ao Parecer CNE/CES nº 138/2002 feita pelo projeto curricular do curso. Ao assim proceder, o projeto toma esse documento como alicerce da sua reformulação, juntamente com a Lei nº 9.394/1996 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – e as Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002, sem fazer referência à Resolução CFE nº 03/1987 (UNEB, 2004a). Sabemos que o Parecer CNE/CES nº 138/2002 foi revogado e substituído, depois de uma delongada negociação, pelo Parecer CNE/CES nº 54/2004, que finalmente deu existência à Resolução CNE/CES nº 07/2004. A citação desse primeiro Parecer no projeto curricular explica-se pelo

fato de a reformulação do curso ter se concretizado num intervalo de tempo caracterizado por uma transição legal um tanto trêmula. Entre a aprovação das diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica e a das diretrizes dirigidas aos cursos de Educação Física, houve um lapso de pouco mais de dois anos, marcado pelas idas e vindas em torno da construção das normativas que viriam a orientar a formação em Educação Física. E é exatamente nesse entremeio temporal, no qual o Parecer CNE/CES nº 138/2002 circulou breve e provisoriamente, que acontece a reformulação curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII.

Ulteriormente, o projeto pedagógico do curso afirmará que a Resolução CNE/CES nº 07/2004 faz parte da base legal levada em consideração na elaboração do currículo (UNEB, 2017b). Isso soa, porém, como mera formalidade, na medida em que esse marco legal ainda não existia quando o currículo foi reformulado. Além disso, o texto do projeto pedagógico não coincide com o de apresentação do curso, ainda que ambos sejam disponibilizados no *site* da universidade.

Sopeseamos, rapidamente, esse período de imprecisão legal em que se deu o redimensionamento do curso, ocasionado pelas peijas que pontuaram a política curricular da formação em Educação Física. Duas questões estão aí localizadas. A primeira delas refere-se aos litígios e às intensas discussões travadas entre os atores da área (e nisso se inclui o levante da licenciatura ampliada) a fim de que se chegasse a um desfecho na formulação de um documento para direcionar a formação em Educação Física. A segunda corresponde às críticas que já se faziam ao aparato regulatório da formação de professores para a educação básica, que, a rigor, foi o combustível da dissociação dos cursos de licenciatura e bacharelado. De súbito, é crível imaginar que o curso para o qual lançamos nossos olhares não estivesse alheio a essas questões e que provavelmente elas tenham incidido sobre o seu processo de reformulação curricular, levando-o, quiçá, a se colocar, desde então, sob a sombra do discurso da licenciatura ampliada. Não é isso, contudo, o que dizem as atas das reuniões do colegiado realizadas naquele ínterim. O imbróglio envolvendo a segmentação da formação aparece pela primeira vez na ata de outubro de 2004, que consigna o instante em que o colegiado atendia à solicitação da PROGRAD para avaliar o andamento preambular do currículo. Depois da reformulação, portanto. Nessa ocasião, o coordenador faz alusão a uma “polêmica bacharelado x licenciatura” e enuncia a necessidade de articulação com outras universidades para discuti-la. Surge também, entre as sugestões dadas pelos professores, a ideia de um currículo “que contemple bacharelado e licenciatura” (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 16, de 28/10/2004, p. 31). Doravante, o que se desencadeia no texto das atas é um movimento

tangencial: a problemática do desmembramento da formação comparece como um tema fugaz e disperso, que simplesmente perpassa algumas reuniões.

Em abril de 2005, o coordenador apresenta, a título de informe, a proposta de licenciatura ampliada elaborada pela LEPEL/UFBA (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 17, de 13/04/2005). A ata indica somente a leitura dessa proposta, mas nenhuma argumentação em torno dela. Para além disso, cumpre-nos reconhecer que é somente aí, um ano após a reestruturação do currículo ter sido concluída, que a concepção de licenciatura ampliada ventila, quase como um sopro, nos registros desse espaço deliberativo do curso.

Algumas considerações intermitentes fazem-se necessárias. Existe um certo círculo de influência da LEPEL/UFBA sobre as UEBA, parte dele explicado não apenas pela coincidência geográfica, mas também porque alguns dos professores que compõem os quadros das universidades estaduais foram formados pelo curso de Educação Física da UFBA – o primeiro curso público da área a se instalar em solo baiano – e/ou frequentaram a pós-graduação da Faculdade de Educação (FACED) dessa universidade, estrutura que abriga a LEPEL e o referido curso. Isso permitiu a esses professores, em maior ou menor medida, estabelecerem contato com os posicionamentos dessa linha de pesquisa, um convívio que em alguns casos se transfigurou em formas de conduzir a si mesmo e de agir politicamente a partir de tais posicionamentos. Essa imissão é atestada pela narrativa do PROF 3, quando ele versa sobre a propagação da tradição discursiva em que se refugiam os membros da LEPEL/UFBA:

[...] as influências dos documentos à época, que circulavam nas instituições... principalmente na perspectiva da professora Celi Taffarel, que foi uma das grandes mentoras do movimento contra essa regulamentação. Então, esse conjunto de documentos, que eram produzidos, esses artigos e outros documentos que eram produzidos a partir dessa perspectiva, nós fizemos leitura de diversos, e aí a influência que vem desse tipo de questão. Então, nós fomos influenciados por uma corrente que estava presente naquele momento. Confesso que não tínhamos maturidade naquela época, para fazermos uma avaliação da maneira que fazemos hoje, mas... foi um entendimento, foi dos documentos que circulavam, desses pequenos encontros das estaduais, dessa cumplicidade, devo dizer assim, dessa cumplicidade entre as estaduais (PROF 3).

A presumida cumplicidade entre os cursos de Educação Física das UEBA e a contextura de interessão da LEPEL/UFBA levaram-nos a conjecturar que o curso da UNEB/Campus XII pudesse ter sido sugestionado por outras forças institucionais durante a sua reformulação curricular, suspeita que acabou sendo realimentada por novas palavras do PROF 3:

[...] essas discussões que estavam ocorrendo nas estaduais. Nós chegamos a criar um fórum das estaduais para discutir a reformulação, discutir as ações do Conselho. Não vingaram, nem um desses fóruns vingaram, várias tentativas... uma foi capitaneada pela UESC, UESB, a outra foi capitaneada, se eu não me engano, pela UEFS, mas nenhuma conseguiu criar algo para fazer o enfrentamento mais sistêmico e mais fundamentado com o Conselho (PROF 3).

No entanto, essa desconfiança foi afastada pela constatação de que o fórum a que o professor se refere, que congregou os cursos de Educação Física das UEBA, constituiu-se e reuniu-se, de fato, entre os anos de 2005 e 2006³² (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 20, de 19/10/2005; ata nº 21, de 23/11/2005; ata nº 22, de 11/01/2006; ata nº 23, de 15/02/2006). Sua pauta de discussão ocupou-se da formação promovida por esses cursos, e não da reformulação curricular de qualquer um deles, pois se, por um lado, o redimensionamento do currículo da UNEB/Campus XII já estava finalizado, por outro, “[...] as *únicas experiências de reformulação curricular* propriamente ditas em Educação Física na Bahia”, até aquele momento, haviam se efetuado “[...] em dois cursos de Educação Física das UEBA, quais sejam: UNEB (Guanambi) e UEFS” (PIRES, 2007, p. 105, *itálico nosso*). E o currículo da UEFS também foi reformulado em 2004. Depois disso, somente em 2018 (UEFS, 2018). Portanto, essa instância de debate interinstitucional, além de *não ter vingado*, formou-se *a posteriori* dos dois únicos processos de reconstrução curricular que podem ser entrevistados nos cinco primeiros anos deste século no âmbito dos cursos de Educação Física das UEBA, o que remete à impossibilidade de que ela tenha produzido interferências expressivas sobre um currículo que já estava pronto. Decerto, o que lhe restou como tarefa foi tão somente examiná-lo e possivelmente confrontá-lo com as diretrizes recém postuladas pela Resolução CNE/CES nº 07/2004.

Assim, a licenciatura ampliada não simboliza para o curso de Educação Física da UNEB/Campus XII um modelo de formação pelo qual seus sujeitos optaram no momento em que o currículo foi reformulado. Lá, naquele átimo de seus fazeres políticos, as preocupações do curso eram de outra ordem. As forças que o mobilizaram, compostas por demandas legais e institucionais bem peculiares, passavam ao largo das contendas relativas à divisão da formação em cursos de licenciatura e bacharelado. No máximo, pode-se dizer que esse certame visitou o núcleo de debates do curso durante o processo de reformulação curricular, mas a discrição e a impotência de sua presença não lograram causar inconvenientes. Nesse dispositivo curricular,

³² Os encontros do fórum ocorreram em três oportunidades: entre outubro e novembro de 2005, na UESB, em Jequié; em dezembro desse mesmo ano, no Campus II da UNEB, em Alagoinhas; e em janeiro de 2006, no Campus XII da UNEB, em Guanambi.

a licenciatura ampliada constitui-se, então, como uma prática discursiva que aos poucos vai penetrando as esferas de discussão e ativando narrativas, isso quando o currículo reformulado já está em pleno funcionamento, por razões muito distintas daquelas que dizem respeito à adoção de uma concepção formativa que dá forma a um novo currículo.

Mas se o curso de Educação Física da UNEB/Campus XII não se torna, necessariamente, uma licenciatura ampliada, por que esse modo de concebê-lo autentica-se em seu interior? Qual é o ponto de inflexão a partir do qual esses dois dispositivos, o da licenciatura ampliada e o do curso, até então com caminhos próprios, encontram-se e fundem-se de tal maneira que se faz possível crer que um haveria agido diretamente sobre a remodelação do outro? As respostas a essas perguntas concentram-se num outro complexo de contingências, em que os recentes entraves interpostos pelo sistema CONFEF/CREFs aos licenciados engranzam-se a um processo de judicialização dos impasses da profissão.

Ao final de 2005, as retumbâncias da Resolução CNE/CES nº 07/2004 começam a agir sobre o colegiado do curso. Apenas começam, como um infortúnio que deseja dar notícia de sua existência, mas cujos traços são ainda muito vagos. Na reunião de novembro daquele ano, o coordenador comunica o surgimento de uma discussão sobre o confronto entre diferentes formatos curriculares e diz que entrará em contato com a PROGRAD para tirar dúvidas. A ata aponta o “início de um debate sobre o assunto” (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 21, de 23/11/2005, p. 45), sem, contudo, explicitar o seu conteúdo.

Nos anos que se seguem, esse infortúnio manifesta-se no colegiado em mais algumas oportunidades, porém, sempre ressoando de forma momentânea, esparsa, estilhaçada. É só mais tarde que os aspectos circunscritos ao embate contra o modelo curricular infligido pelas diretrizes ganham ares de problema e vão, paulatinamente, transmutando-se em uma polêmica e penosa causa a ser tratada pelo curso. Os episódios exarados nas atas das primeiras reuniões de 2012 são indícios sugestivos desse novo movimento que se inaugura no dispositivo:

O coordenador do colegiado informa sobre *as pressões realizadas pelo CONFEF/CREF*, solicitando uma posição dos professores e da direção para orientar os alunos, visto que *o Conselho está buscando regularizar ou limitar os campos de atuação do profissional de Licenciatura em Educação Física*, e, também, comunicando que a Secretaria Estadual de Educação está solicitando o credenciamento dos convocados pelo concurso do estado ao CREF. O professor [X] destaca a importância de se orientar os alunos de que o curso é direcionado para a licenciatura em Educação Física. O professor [Y] ressalta que *o currículo do curso abrange os campos de atuação na área escolar e nas áreas não-formais, como academias*, e, ainda, aborda a necessidade do debate dessa questão com os alunos do departamento. O coordenador enfatiza a necessidade dessa discussão na UNEB e com as

demais instituições (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 01, de 08/02/2012, p. 25-26, *itálico nosso*).

No que tange ao ponto de pauta “Formação e atuação docente”, em referência às *discussões sobre o CONFEF/CREF* e em virtude de o reitor ter marcado uma reunião com os cursos de Educação Física da UNEB para discutir sobre as atuais regulamentações, o coordenador do colegiado relata que estão ocorrendo comentários equivocados de *egressos, argumentando que foram enganados pela UNEB quanto à sua formação*. Conforme reunião realizada com os alunos do curso de Educação Física, o diretor do departamento informou que foram feitos dois encaminhamentos, contendo solicitações de egressos e de alunos. Em sua fala, aborda que os posicionamentos decididos nessa reunião serão discutidos no encontro com os coordenadores dos cursos de Educação Física da UNEB. Segundo ele, *a questão é definir a formação dos alunos, já que a disponibilizada pelo curso não está sendo reconhecida pelo mercado de trabalho. Diante disso, será discutido se ampliaremos o curso para o bacharelado ou se manteremos a licenciatura*. O professor [Y] expõe, em sua fala, que *as diretrizes curriculares abordam a licenciatura e o bacharelado, todavia não limitam a atuação do profissional de Educação Física*. O professor [Z] diz que *o Conselho está pretendendo dividir os profissionais das áreas formal e não-formal, mas que, independentemente disso, os profissionais trabalham com a Educação Física*. O coordenador questiona, então, se a licenciatura deverá ser mantida como está ou se ocorrerão mudanças. O professor [Y] sugere manter essa formação, visto que estão tramitando discussões no Conselho Nacional de Educação que abordam questões relacionadas à licenciatura e ao bacharelado. [...]. Para dirimir dúvidas, o coordenador sugere requerer esclarecimentos ao Conselho Estadual de Educação. Além disso, o professor [Y] enfatiza que a universidade deve orientar os alunos e egressos sobre os campos de atuação no mercado de trabalho (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 02, de 29/03/2012, p. 29, *itálico nosso*).

A princípio, os egressos que tiveram sua trajetória formativa traçada pelo novo currículo do curso da UNEB/Campus XII praticamente não foram incomodados em sua inserção profissional. Alguns anos depois, no entanto, isso se modifica substancialmente, quando o CONFEF, por meio de suas entidades regionais – os CREFs –, passa a impor um acirrado cerceamento ao universo de trabalho da Educação Física, diligenciando-se para imiscuir-se em todos os espaços de atuação. A intensificação das ações de fiscalização do Conselho, que se alastram por quase todos os estados da federação, associada à inscrição da insígnia “Atuação Educação Básica” nas cédulas de registro profissional daqueles que cursaram a licenciatura já sob a vigência da Resolução CNE/CES nº 07/2004, perpetram, para os licenciados, uma determinante interdição a qualquer contexto de trabalho que não seja a escola. Um petardo, para quem saiu de um curso com formação generalista que prenunciava o acesso irrestrito ao mercado de trabalho. Não foram poucos os ex-alunos da UNEB/Campus XII que só tomaram conhecimento da situação do curso frente ao marco regulatório da formação depois de se verem ameaçados ou efetivamente obstados no exercício de seu ofício.

Como primeiro corolário dessa conjuntura persecutória, os profissionais formados pela UNEB voltam-se contra a instituição, acusando-a de tê-los *enganado* quanto à abrangência da sua formação. O curso do Campus XII passa a ser interpelado por egressos que reivindicam uma atitude da universidade diante das intervenções impeditivas do sistema CONFEF/CREFs. Outro efeito que entra em cena nesse panorama de acossamento é a judicialização dos dilemas provocados por destoantes interpretações da relação entre formação e campos de trabalho.

A partir de 2012, ações civis públicas são ajuizadas pelo MPF da Bahia e de vários estados do país (a exemplo de Goiás, Roraima, Rondônia, Sergipe e Rio Grande do Sul) contra a alegada ilegalidade e inconstitucionalidade das restrições impostas pelo CONFEF e pelos CREFs aos licenciados. Eis os principais argumentos dessas ações: a) a limitação dos espaços de exercício da profissão instituída pelos Conselhos contraria a Lei nº 9696/1998 (que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria o sistema CONFEF/CREFs) (BRASIL, 1998), pois ela não faz nenhuma ressalva quanto ao ambiente em que o profissional desempenhará suas atribuições e não distingue competências entre bacharéis e licenciados; b) constitucionalmente, a liberdade profissional não pode ser restringida senão por meio de lei e é função exclusiva da União legislar sobre os atributos profissionais requeridos para o exercício de trabalho que exija o atendimento de condições específicas; c) não compete aos Conselhos Profissionais determinar a aplicação de eventuais barreiras ao exercício profissional das respectivas categorias que representam, e sim verificar se existem obstruções legais ou administrativas para tal exercício (BRASIL, 2012b).

Há algum tempo, o CNE também tem sido requisitado a se postar ante esse tipo de alteração. O Parecer CNE/CES nº 400/2005 (BRASIL, 2005), muito saudado pelos propugnadores da licenciatura ampliada, já explicitava uma compreensão bem próxima da que veio a arrazoar a tese defendida pelo MPF. Mais à frente, porém, ele foi contradito por outros documentos, como o Parecer nº 274/2011 (BRASIL, 2011), igualmente promulgado pela CES do CNE, e a Nota Técnica nº 387/2013 (BRASIL, 2013), emitida pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), que é vinculada ao MEC.

Outro enunciado que passou a circular nesse campo de discursos, agora sobremaneira crivado pelo prisma da legalidade e enleado à engrenagem judiciária, é o de que não há nada que legalmente vete a atuação do licenciado em espaços não escolares. Já o bacharel, este sim, está impedido de trabalhar na educação básica.

Na Bahia, assim como em alguns outros estados, o episódio quiçá mais importante desse processo de judicialização foi a concessão de uma liminar que embargou as ações do CREF e garantiu aos licenciados o acesso incondicional aos campos de trabalho. Efeito de caráter

provisório, contudo, que prevaleceu até o início de 2017, quando a justiça finalmente decidiu pelo provimento da apelação do sistema CONFEF/CREFs. No vaivém de uma desavença que durou mais de cinco anos, a Bahia também foi palco de uma audiência pública, realizada em 10 de maio de 2012, na UEFS, onde foram debatidas as implicações da liminar há pouco deferida e questões atinentes à atividade profissional dos licenciados em Educação Física. As acaloradas discussões aí entabuladas, entre representantes das universidades, dos profissionais da área e do sistema CONFEF/CREFs, não granjearam conciliações (MPF/BA, 2012).

Causa ganha pelo sistema CONFEF/CREFs. Liminar suspensa. As chamadas de dissabor e revolta se reacendem nos egressos.

[...] o coordenador comunica a respeito do requerimento da egressa [X], solicitando uma reunião com os docentes, em função da queda da liminar que permitia a atuação dos egressos no campo não formal [...]. Os professores sugerem a realização de uma reunião prévia com o quadro docente do curso para discutir o assunto, agendada para o dia 8 de fevereiro de 2017. Depois dessa reunião, será então marcado um encontro com os egressos (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 01, de 01/02/2017, p. 2).

Uma medida postrema é adotada pela universidade: apostilar os diplomas daqueles que haviam ingressado no curso até o segundo semestre de 2017 com uma espécie de aval ao acolhimento de suas aptidões profissionais em qualquer esfera de trabalho³³. Inicialmente, quando se constituiu uma comissão para tratar dessa matéria, em maio de 2017, a instituição falava em “[...] apostilamento de Bacharelado no diploma dos egressos” (UNEB, 2017c). Quando o apostilamento é anuído, em novembro do mesmo ano, alteram-se os vocábulos e a sua chancela é assim declarada:

Fica a Secretaria Especial de Registro de Diplomas e Certificados (SERDIC) autorizada a registrar na forma de apostilamento, no verso dos diplomas dos egressos do Curso de Educação Física – Licenciatura, ofertados no âmbito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), os seguintes termos: “*o(a) diplomado(a) está apto(a) a atuar profissionalmente como professor(a) de Educação Física no contexto da educação básica, bem como em espaços não escolares, como academias, clubes, hotéis, academias de ginástica, condomínios, parques, espaços de atenção básica à saúde ou quaisquer outras áreas similares, na promoção da qualidade de vida, saúde e bem-estar*” (UNEB, 2017a, *italico nosso*).

³³ Esse apostilamento abarcou os quatro cursos de Educação Física da UNEB.

As consequências do apostilamento não foram as esperadas. Um sinete no diploma, encarado com desprezo pelo CREF baiano (CREF13/BA), tem servido muito pouco aos licenciados da UNEB. E não são somente os já formados que se veem no cerne dos embaraços entre a formação que lhes fora oferecida e a regulação do seu universo profissional. Os ainda estudantes do curso também são afetados por isso.

A informação que nos foi passada é que a gente não está lá fora estagiando mais dentro da academia por causa do CREF. Aí vai ter o COAFS [Centro de Orientação de Atividade Física e Saúde]³⁴ aqui, vai poder estagiar no COAFS também. É muito difícil a gente acreditar que a universidade é um mundo para a gente aqui dentro que funciona diferente do que a gente vai encontrar lá fora, se eu estou me formando aqui dentro para ir trabalhar lá fora. Como é que eu posso trabalhar na academia aqui, estagiando aqui, e quando eu sair daqui eu não vou poder estar lá fora trabalhando, porque o Conselho não me permite? Então, a gente fica se perguntando: onde é que está o erro, o que está acontecendo? É a universidade que não está acatando a forma que tem que ser o currículo e dando respaldo para a gente atuar? É o Conselho que realmente... eu acredito que seja o Conselho, que é uma droga, que quer impedir e amedrontar a gente o tempo inteiro, que só pensa em dinheiro.

[...]

E eu acho que a falha está, talvez, no nosso currículo, em não dimensionar isso para a gente, mas também no Conselho, que infelizmente só pensa em dinheiro (ALN 1).

[...] mas uma dúvida fica, porque eu estou aqui, estudando, e se eu for para a academia, o CREF me barra (ALN 6).

Eu me pergunto sempre até que ponto vai a autonomia da universidade contra um Conselho que está lá fora. Até que ponto vai a autonomia de uma universidade, da UNEB, que tem vários departamentos, contra um Conselho? E não de ser literalmente contra, mas... porque cadê... nunca tem um consenso, nunca está claro para a gente o que a gente pode e o que a gente não pode. A gente participa de monitorias de extensão, de linhas de pesquisa aqui dentro, de grupos de estudo aqui dentro, mas chega lá fora, a gente vê que não pode usar isso. Então, para quê? Para quê? (ALN 7).

Poderemos ou não trabalhar em espaços não escolares? É isso que está em causa para os alunos do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII, e que permanece como uma incógnita vacilante, a incidir sobre a produção de modalidades de relação de si consigo, na medida em que ajuda a definir o tipo de ligação que esses sujeitos vêm a ter com os elementos pertencentes ao campo da formação e do trabalho em Educação Física. Quer dizer, um questionamento que descende do dispositivo curricular, como um de seus efeitos, e que opera na formatação de figurações de si, sobre as experiências de subjetivação (FOUCAULT, 2014b,

³⁴ Localizado nas dependências do Campus XII da UNEB e coordenado por professores do curso de Educação Física.

2016b). No entanto, essa é uma tópica a ser acareada num outro momento de nossa problematização.

O dispositivo curricular da UNEB/Campus XII é, num só aceno, atingido e empuxado por esse vórtice de circunstâncias. Embora não tenha, na ansa de sua reformulação curricular, alistado-se na frente de batalha da licenciatura ampliada, o curso passa a enfrentar vicissitudes análogas àquelas que se antepõem aos cursos que assim o fizeram. Vicissitudes que se corporificam no entrincheiramento do espaço profissional de seus egressos e estudantes, na busca de amparo judicial para a solução das querelas com o Conselho e, sobretudo, na insurgência dos ex-alunos, e também dos ainda alunos, contra a instituição. Se o CREF os impede de trabalhar fora da escola, a UNEB seria corresponsável por essa situação, pois lhes fizera acreditar que teriam o passaporte carimbado para adentrar livremente esse continente da profissão.

Ao que parece, aí se situa o resolutivo encontro entre os dois dispositivos. O torvelinho que golpeia o dispositivo curricular da UNEB/Campus XII, com restrições ao mundo do trabalho, procedimentos judiciais e imputações de embuste, é o mesmo que o atrela ao dispositivo da licenciatura ampliada, estreitando elos que, se antes existiam, eram muito frouxos. O regime discursivo e veridictivo da licenciatura ampliada passa, então, a ser acionado pelo dispositivo do curso, seja por uma explícita operação de nomeação, seja por intermédio de alguns de seus aforismos, como o de que o CONFEF é o principal culpado pelas cisões da profissão, ao “[...] instituir a interpretação da necessidade de separação da formação” (ALVES, 2012, p. 224) em licenciatura e bacharelado; ou como aquele que invoca uma identidade unificadora para a Educação Física, presumivelmente sustentada pelo pressuposto de que “somos todos professores, independentemente da área em que estamos atuando” (EXNEEF, 2010, p. 7).

O professor [X] diz que *o Conselho está pretendendo dividir os profissionais das áreas formal e não-formal, mas que, independentemente disso, os profissionais trabalham com “a” Educação Física* (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ata nº 02, de 29/03/2012, p. 29, itálico nosso).

Então, foi no decorrer do curso que eu pude identificar e perceber que ele é fragmentado, porque a lei, lá fora, *o Conselho fez essa fragmentação*, e que agora eu teria que escolher uma área.

[...]

Eu entrei para fazer Educação Física e eu sou a favor da licenciatura ampliada, da unificada. *Eu sou professora em qualquer lugar onde eu esteja*, seja dentro de uma academia ou dentro de uma escola. *Eu não vou deixar de ser professora nunca* (ALN 1, itálico nosso).

[...] eu penso que a Educação Física, ela deveria ser “a” Educação Física (ALN 7, *itálico* nosso).

O mais interessante é a singularidade reservada pela maneira como o dispositivo curricular da UNEB/Campus XII faz funcionar em seu próprio território o fluxo discursivo da licenciatura ampliada, fabricando, a partir desse fluxo, uma espécie de reajustamento enunciativo. Ou, talvez, o mais adequado seja imaginar esse movimento como um recorte, um realce não planejado, mas com repercussões precipuamente táticas.

A noção de licenciatura ampliada é concebida no dispositivo da UNEB/Campus XII como sinônimo de uma formação generalista que, por meio de uma única trajetória e de uma única titulação, autoriza os sujeitos-profissionais a trabalharem dentro e fora da instituição escolar. Por um lado, o sentido que aí sobressai não deixa de representar a perspectiva da licenciatura ampliada; é isso que a anima, que a faz vibrar. Como bem já disse o autocognominado campo revolucionário, a licenciatura ampliada é uma acepção que abarca a ideia de formação generalista (QUELHAS; NOZAKI, 2006; NOZAKI, 2017). Por outro lado, não é a isso que ela se resume, e fazer valer os princípios que a fundamentam é algo que deveras importa à plataforma de hasteamento dessa bandeira, mas que muito pouco se enxerga nos gestos do curso da UNEB/Campus XII ao tomá-la em mãos. No limite, o que acontece com o curso é que sem embargo ele seja tocado por tudo aquilo que esteia e conduz a concepção de licenciatura ampliada, o que de fato o engata a tal concepção é a relação entre formação (unicidade do percurso curricular) e campos de trabalho (escolas e não escolas), entre forma e finalidade última do currículo.

E este não é um engate casual. Ele não foi deliberadamente calculado ou previamente cogitado pelo curso, como já afirmamos e pelo que nos é possível deduzir, mas é pragmático e providencial. Com ele, o curso interliga-se a um discurso que o ajuda a dar nome ao que faz, que inclusive o situa no vazio legal em que flutua, haja vista seu currículo ter sido gerado com base em uma legislação que perdeu a validade e não ter se adequadado à nova legislação em vigor. Afinal de contas, se o arranjo generalista inspirado pela Resolução CFE nº 03/1987 não tem mais onde se escorar, enquadrá-lo na ideia de um modelo formativo de caráter ampliado torna-se uma alternativa. Enquadramento que, todavia, só se explica desde o momento em que o par forma-finalidade do dispositivo curricular da UNEB/Campus XII torna-se seu próprio e crucial problema. É como um modo de encarar esse problema – irrompido pelo cerco do sistema CONFED/CREFs aos licenciados que insistem em trabalhar em contextos outros que não a escola, pela judicialização desse assédio e pelas acusações de engodo que se endereçam à

instituição – que o dispositivo do curso alia-se, pois, ao dispositivo da licenciatura ampliada, encontrando nele um ponto de apego estratégico, que se refere, justamente, às semelhanças que ambos guardam quanto a essa substância forma-finalidade e aos percalços que daí se desencadeiam. E isso não é tudo. O dispositivo curricular da UNEB/Campus XII ainda divisará no regime discursivo da licenciatura ampliada os meios de que necessita para defrontar-se com aquele que passa a ser o agente causador de seus tormentos – o sistema CONFEF/CREFs; não por acaso, também o verdugo diuturnamente combatido pelo dispositivo da licenciatura ampliada.

Já em via de arremate desse primeiro plano de problematização, vale a pena passarmos rapidamente por um trecho do relato de um dos docentes do curso, que traz à baila a nossa hipótese sobre o que teria impelido esse movimento de acoplamento estratégico:

Eu prefiro dizer: quando surgiu a ideia de que não era uma licenciatura ampliada? Porque sempre, a própria universidade, quando convidava e quando convida os vestibulandos a fazerem o vestibular, ela informa que o estudante vai se formar para atuar em todas as áreas. [...]. Então, durante muito tempo, nós temos alunos formados no nosso curso atuando, e atuaram tranquilamente, nas diversas áreas que a Educação Física permite. Não é? Então, eu lhe digo que a licenciatura ampliada, ela é algo que a gente... que desde 2000, até mais especificamente 2015, eu percebia que ela era algo que era legítimo, vamos dizer assim, dentro da formação dos nossos alunos. Só que de uns três a quatro anos para cá, o sistema CONFEF/CREFs resolveu tensionar de vez a questão e nós estamos, agora, vivendo esse dilema, de termos que nos adequar a essas normas mesmo sem concordarmos com elas. Então, eu digo que agora, nesses três últimos anos, é que a licenciatura realmente começa a ser... essa licenciatura ampla começa a ser questionada e começa, de fato, ao que me parece, a ter que deixar de existir. E a gente está aí, agora, discutindo como é que nós vamos lidar com essa questão dentro da nossa universidade (PROF 5, itálico nosso).

Em termos esquemáticos, dizer-se-ia, de súbito, que a pergunta elaborada pelo professor é inversa àquela que encorajou os nossos esforços analíticos ao longo das linhas pregressas. Enquanto ele se interroga sobre quando o curso deixou de ser uma licenciatura ampliada, admitindo, por conseguinte, que este é o modelo que sempre o definiu, nosso empenho se deu no sentido de apreender o modo pelo qual o curso se tornou algo como o espectro de uma licenciatura ampliada, a partir da comprovação, eventualmente desconcertante, de que ele não surgiu com esse formato e tampouco o acatou categoricamente quando teve oportunidade para isso. Mas se assumirmos, com base em tudo o que demonstramos, que a noção de licenciatura ampliada, depois de ser submetida a um recorte muito preciso, passa a ser empregada no/pelo dispositivo curricular da UNEB/Campus XII para designar o seu feitio generalista, haverá

pertinência em reconhecermos que o questionamento do professor apenas reafirma nossas suspeitas. “Quando surgiu a ideia de que não era uma licenciatura ampliada?” é uma pergunta que poderia perfeitamente ser formulada de outra maneira: quando surgiu a ideia de que não era uma formação generalista? Nesse solo curricular, ambas as indagações carregam o mesmo valor semântico, malgrado, em outras frentes, uma formação generalista em Educação Física não possa ser inevitavelmente tomada como equivalente de uma licenciatura ampliada. E a resposta que alcançamos é que, no fim das contas, desde o seu surgimento, em 1999, o curso de Educação Física da UNEB/Campus XII nunca deixou de ser generalista, e generalista nos moldes previstos na Resolução CFE nº 03/1987. Aliás, generalista segundo as ambiguidades interpretativas facultadas por essa diretriz, já que, a rigor, ela já renunciava a distinção dos cursos de formação e da titulação em Educação Física.

Passemos a um outro ingrediente contido na fala do docente. Nos primeiros anos que se seguiram à reformulação curricular, mesmo após a aprovação da Resolução CNE/CES nº 07/2004, os profissionais formados pelo curso da UNEB/Campus XII puderam cruzar *tranquilamente* as fronteiras entre o contexto escolar e o não escolar, sem maiores contratempos. Seu trânsito entre essas plagas era *algo legítimo*, o que se convertia, quase automaticamente, numa legitimação simbólica do formato assumido pelo currículo do curso. Enquanto não houve ruídos na relação entre o domínio da formação e o do trabalho, o dispositivo curricular não foi importunado ou obstruído em seu funcionamento, ao menos não a ponto de desestabilizar-se significativamente. Ele permanecia em movimento, obviamente, mas numa fluência plácida, sem curvas abruptas. É quando o sistema CONFEF/CREFs *resolve tensionar de vez a questão* que essa relação formação-trabalho torna-se um *dilema* para o curso; dilema que, ao que tudo indica, e esta é a hipótese explicativa que nos devotamos a construir, institui-se como a zona profícuca, o marco oportuno, o ponto estratégico, enfim, para que o dispositivo curricular da UNEB/Campus XII se enganche ao dispositivo da licenciatura ampliada.

Numa reterritorialização teórico-analítica, e resguardadas as devidas proporções, arriscamo-nos a afirmar que o regime discursivo da licenciatura ampliada exerce no currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII uma das possíveis funções atribuídas por Foucault (2012a) aos discursos de um dispositivo, em seu jogo com elementos de natureza não discursiva: a função de reinterpretar uma prática, “[...] dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade” (FOUCAULT, 2012a, p. 244). Com a mesma atitude precavida, ousaríamos também dizer que se o dispositivo é “[...] um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência” (FOUCAULT,

2012a, p. 244), há, na configuração do dispositivo curricular em pauta, duas ordens de urgência, cada uma delas situada num espaço-tempo. A primeira é formada pelo conjunto de demandas legais e institucionais que, enlaçadas, fomentaram o processo de reformulação curricular do curso. A segunda corresponde à clivagem da relação entre o universo formativo e o universo profissional, que produziu um ponto de inflexão nos rumos do dispositivo, exigindo-lhe um novo arranjo. Foi como resposta a essa segunda ordem de urgências, portanto, que o dispositivo curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII aproximou-se deste sistema veridictivo singular, deste outro dispositivo, composto por sua própria trama de coisas ditas e não ditas – a licenciatura ampliada.

É por todo esse complexo de razões que argumentamos que a vinculação do curso da UNEB/Campus XII à verdade anunciada pelos nexos de saber-poder que esteiam a licenciatura ampliada não se deu por um simples processo de captura. Não se trata de um movimento de interpelação e convencimento efetuado pela plataforma da licenciatura ampliada sobre o currículo do curso, mas, sim, de um encontro entre os fluxos de dois dispositivos que até então se deslocavam paralelamente, esbarrando-se apenas de modo circunstancial, e que, por motivos contingentes, se cruzam. Em suma, um acoplamento de cunho estratégico, por intermédio do qual se produzirá um imperativo igualmente estratégico no dispositivo curricular do curso, a atuar no sentido de persuadir os sujeitos a formatarem-se e reconhecerem-se a si mesmos como profissionais unificados-ampliados. É disso que trataremos a seguir, no próximo capítulo deste estudo.

Existem hoje, na UNEB, outros três cursos de Educação Física. O curso de Guanambi é o pioneiro da instituição. Depois dele, surgem, em 2004, o curso do Campus IV, em Jacobina, e o do Campus II, em Alagoinhas, um antes do outro, respectivamente. Mais tarde, em 2014, foi criado o curso do Campus X, em Teixeira de Freitas. Até o instante em que este texto fora redigido, nenhum desses três cursos havia vivenciado uma experiência de reformulação curricular³⁵. A reformulação levada a cabo entre 2003 e 2004 significou para os cursos de Jacobina e Alagoinhas um processo pelo qual se gestou o seu currículo inaugural, posto que o

³⁵ Reafirmando o que já registramos no conteúdo introdutório (nota de rodapé n° 3, p. 14), os cursos de Educação Física da UNEB passavam por um processo de reordenamento curricular durante o período de finalização da pesquisa. Tanto esse processo quanto o currículo dele resultante foram norteados pela Resolução CNE/CES n° 06/2018 e não integram nossos intuitos analíticos.

início de ambos é contemporâneo a essa construção. Os seus primeiros coordenadores participaram apenas dos momentos finais do redimensionamento, já em 2004, quando os projetos estavam praticamente concluídos. Não obstante, o curso de Alagoinhas apresentou um documento curricular próprio e, no jogo das dissidências políticas internas à instituição, conseguiu fazer com que ele fosse aprovado, sem que, no entanto, se estendesse aos outros dois cursos. Assim, o que temos hoje na UNEB são dois currículos diferentes: um para o curso de Alagoinhas, outro para os cursos de Guanambi e Jacobina, posteriormente também adotado pelo curso de Teixeira de Freitas. De resto, todos eles são cursos de licenciatura que possuem um jaez generalista, sem nenhuma pretensão de fechar os portões do campo não escolar aos sujeitos em formação. O modo como esses outros cursos se relacionam, ou não, com a perspectiva da licenciatura ampliada, assim como os procedimentos que denotam a sua maneira de afrontar os problemas gerados pela ingerência do sistema CONFEF/CREFs, é coisa que não nos compete dizer, porquanto escapa aos nossos propósitos e, ademais, excede o nosso fôlego. Estamos certos, porém, de que as idiosincrasias instaladas em cada um desses terrenos, se destrinchadas, darão a ver a trama ímpar de outros dispositivos.

3 UM *ETHOS* PROFISSIONAL FRATURADO

Era aqui que nós pretendíamos chegar? (PROF 2).

A coordenada que nos guia neste itinerário investigativo é a centralidade adquirida, no dispositivo curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII, pelo substrato que ata a ideia de um caminho formativo único, enquanto forma, à de um universo de trabalho ampliado, enquanto fim. Nosso primeiro deslocamento cartográfico diligenciou-se por traçar a emergência de tal centralidade, rastreando as circunstâncias histórico-políticas que a fizeram ascender ao *status* de fulcro explicativo do dispositivo e, ao mesmo tempo, a agir como problema a ser sopesado em seu interior. Essa perquisição nos conduziu a um ponto de inflexão no fluxo do dispositivo curricular, produzido por um turbilhão de acontecimentos que ferem a relação entre formação e trabalho que lhe dava sustentação, sobrelevam a visibilidade dos elementos forma e finalidade que nele repousavam e o colocam na rota de passagem do dispositivo da licenciatura ampliada.

A partir da conexão com esse outro dispositivo, efetuada por uma ímpar circunscrição do complexo enunciativo que o nutre e o distingue no campo da formação em Educação Física, vê-se potencializar no dispositivo curricular da UNEB/Campus XII um imperativo, a proclamar um *ethos* de profissionalidade unificado-ampliado que convoca os sujeitos a encarná-lo. Mas há uma peculiaridade nesse movimento, e este é o motivo pelo qual preferimos tomá-lo como um revigoração, uma remontagem intensificadora, e não como um puro acionamento. É que o invite à incorporação de uma profissionalidade unificada-ampliada já habitava o dispositivo curricular antes de ele ser lançado à curva que o engatou à licenciatura ampliada. Um chamado que se apresentava sob os trajes de uma formação generalista, expressa no projeto decorrente da reformulação curricular e elucidada nas passagens que aqui retomamos:

O que a UNEB está postulando na direção do novo currículo é que o profissional de Educação Física possua uma formação sólida, *de caráter generalista*, que possibilite aprofundar conhecimentos no campo da educação, *para além do magistério*, tornando-o apto para fazer a mediação entre as teorias educacionais e as questões ligadas à formulação de políticas públicas na área, à direção e a coordenação do *trabalho nas escolas e à atuação em espaços não-formais onde ocorram processos educativos*, dispondo também das habilidades de investigador (UNEB, 2004a, p. 12, itálico nosso).

O Curso de Educação Física do Departamento de Educação – Campus XII da UNEB deverá assegurar uma *formação generalista*, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor

científico e filosófico e pautada no princípio ético, possibilitando ao egresso/professor:

➤ Exercer, de forma contextualizada, *uma função educadora de maneira ampliada, tanto na área escolar* (da educação básica e/ou superior), *quanto em outras*, a exemplo de clubes, academias, condomínios, associações esportivas, centros sociais urbanos, clínicas e treinamento personalizado, entre outros (UNEB, 2004a, p. 17, *itálico nosso*).

Todavia, é somente com a oclusão e o desvio do fluxo do dispositivo, do que sucede uma conseqüente recomposição de sua trama, que os itens forma e finalidade que ali estavam, respondendo a outras incumbências, imbricam-se e efetivamente constituem o substrato a que aludimos. Esse substrato, então, aviva-se e passa a atuar não apenas como um apanágio que designa o currículo, ou como um fardo que o atormenta, mas também como um princípio autenticador de atos e palavras, como algo que se torna expressamente responsável por adumbrar os atributos de uma profissionalidade e nela engajar subjetividades. Tarefa que, posta em marcha, até chega a se valer da força de verdade da licenciatura ampliada, entretanto, produz o seu próprio regime veridictivo.

Quando dissemos que o acoplamento do dispositivo do curso ao da licenciatura ampliada correspondeu a um acoplamento estratégico, foi porque, na esteira de Foucault (2012a), compreendemos que esse acoplamento exerceu uma função específica, a de arrimar o curso no enfrentamento às vicissitudes introduzidas no trânsito de seus egressos e alunos entre o plano formativo e o plano profissional. Agora, quando nos debruçamos sobre os efeitos do imperativo de profissionalidade que se forjou com esse acoplamento, nosso argumento é de que ele também possui uma natureza estratégica, pois os sujeitos do dispositivo precisam ser posicionados no fogo cruzado dos processos de significação da profissão. E é precisamente essa função de posicionamento que será desempenhada por tal imperativo.

Para resumir todo esse esquema: temos um acoplamento estratégico que impulsiona no dispositivo curricular da UNEB/Campus XII um imperativo igualmente estratégico, por meio do qual a Educação Física é anunciada como uma profissão de diferentes atributos a serem assimilados por um mesmo e *único* sujeito-profissional, que há de se tornar apto a exercer um *amplo* inventário de encargos. Essa seria a síntese do discurso verdadeiro arquitetado nesse dispositivo, um discurso que eleva uma profissionalidade unificada-ampliada à categoria de verdade, na exata medida em que essa profissionalidade se torna um incômodo.

Nessa verdade que profere aquilo que conta como experiência de si em termos profissionais, que possibilita pensar o sujeito como objeto de uma profissão, entabula-se o sentido amplo da subjetivação, conforme a leitura desse constructo foucaultiano realizada por

Castro (2016). Mas regimes de verdade comportam, juntamente com suas verdades, “[...] formas específicas de vincular, de maneira mais ou menos constrangente, a manifestação do verdadeiro e o sujeito que a opera” (FOUCAULT, 2014b, p. 92). Para Foucault (2014b), a inclinação do sujeito à verdade não é lógica ou inequívoca, ela depende de regras e artifícios que a tornem (ou não) possível, que incitem os sujeitos a produzir-se a si mesmos de determinado modo. Isso porque, segundo o pensador francês, colimar a relação entre subjetividade e verdade a partir de um enfoque histórico-filosófico implica conceber a verdade, primordialmente, como um sistema de obrigações, e não como algo que se define por um conteúdo de conhecimento que possa ser admitido como universalmente válido ou por qualquer critério formal absoluto (FOUCAULT, 2016b). Por esse motivo, os processos de subjetivação não envolvem somente um sentido amplo, que reside na projeção de um sujeito desejado, de uma verdade que fala ao/do sujeito, mas também um sentido restrito (CASTRO, 2016), que demarca, nas relações do si consigo, o desejo dos sujeitos pelas verdades projetadas. Os vínculos entre verdade e sujeito não se constroem automaticamente, porquanto verdades não são, por mais que pareçam, autossuficientes. Para que o ciclo da subjetivação se complete, os sujeitos precisam ser convencidos pela verdade, precisam acatá-la, reconhecê-la e manifestá-la como sua, ligando-se moralmente a ela por laços de obrigação. Laços que, por seu turno, são alinhavados pelas práticas de governo, entendidas “[...] no sentido lato, e aliás antigo, de mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens, a conduzir a conduta dos homens” (FOUCAULT, 2014b, p. 13). Enfim, um plano político, o do governo dos outros, e um plano ético, o do governo de si, engendrados e liados pela verdade.

O resultado do ciclo de subjetivação, cujo intento último é a indexação do sujeito à verdade, é algo que, contudo, não se pode vaticinar. Mesmo porque, nas práticas de condução de condutas, estão imbricadas, como condição, as práticas de liberdade (FOUCAULT, 1995, 2004). Com o respaldo de Deleuze (1990), diríamos que incerteza e imprevisibilidade são as únicas coisas que se podem realmente esperar dessa relação entre verdade, governo e subjetivação que dá forma a um dispositivo. Ao alvitrar determinados contornos de sujeito, um dispositivo quer decretar uma sentença, mas só lhe resta fazer uma aposta.

Assim, a problematização construída neste capítulo integra dois esforços de análise, substanciados nos seguintes questionamentos: de que modo o dispositivo curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII tem colocado em funcionamento essa verdade, que é também um *ethos*, de uma profissionalidade unificada-ampliada? Quais os efeitos desse funcionamento veridictivo sobre a maquinaria curricular e sobre as subjetivações?

3.1 O desmembramento da maquinaria curricular

“Então, a *Educação Física, ela é, assim, uma área muito ampla, né?*” (ALN 8, itálico nosso). “*A gente acredita que a gente está entrando num curso e que a gente vai poder trabalhar no que a gente quiser*” (ALN 1, itálico nosso). “A gente entrou num curso de Educação Física que *a gente pensou que dava muitas possibilidades*, e aí, aquilo encanta” (ALN 2, itálico nosso). Um curso de *muitas possibilidades*, que oportuniza aos profissionais que ali se formam *trabalhar onde quiserem*, admitindo-se ser a Educação Física *uma área muito ampla*. Essa é a crença quebradiça que tem pelejado para manter-se como viga de sustentação do dispositivo curricular da UNEB/Campus XII e, ao mesmo tempo, tem-no abalado. Uma crença que, como já argumentamos, é tecida num arranjo curricular generalista, amparado pela Resolução CFE nº 03/1987, e repaginada a partir das tormentas que passam a afligir o dispositivo.

Para animar esse modo abrangente de conceber a profissão, extensivo aos sujeitos que a exercem, o currículo do curso se organiza a partir de um conjunto de conhecimentos, consubstanciados em disciplinas, que são endereçados à intervenção da Educação Física na escola e fora dela. Quer dizer, ao convidar os sujeitos a “exercer, de forma contextualizada, *uma função educadora de maneira ampliada, tanto na área escolar [...] quanto em outras*” (UNEB, 2004a, p. 17, itálico nosso), o currículo oferecer-lhes-ia um prado de saberes equitativamente distribuídos entre as demandas das respectivas esferas de trabalho. A formatação do estágio é um claro exemplo desse mecanismo que, por um lado, visa garantir um rol de conhecimentos básicos necessários à formação de um profissional com essa larga envergadura de aptidões e, por outro, tenta assegurar que tais conhecimentos sejam ofertados em uma disposição justa, que leva em conta a diversidade epistemológica e contextual que caracteriza a área.

As disciplinas de estágio iniciam-se no 5º semestre do curso e prolongam-se até o 8º, numa organização sequencial que prevê a realização de três empreitas: um olhar panorâmico sobre o universo local da Educação Física (Estágio I e II), a apreensão das particularidades e exigências do campo de trabalho em que o estagiário permanecerá por algum tempo (Estágio III e IV) e, por fim, a regência supervisionada (Estágio V, VI, VII e VIII). Em cada semestre, duas disciplinas são cursadas concomitantemente, uma voltada para a escola e outra para os espaços não escolares. A figura a seguir esclarece essa organização.

Figura 2 – Componentes curriculares de estágio do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII

	Estágio em <i>espaços escolares</i>	Estágio em <i>espaços não escolares</i>
5º semestre	Estágio I: A escola como espaço reflexivo para experiências pedagógicas em Educação Física I (Carga horária: 30h)	Estágio II: Investigação e reflexão sobre ações pedagógicas na Educação Física não formal I (Carga horária: 30h)
6º semestre	Estágio III: A escola como espaço reflexivo para experiências pedagógicas em Educação Física II (Carga horária: 30h)	Estágio IV: Investigação e reflexão sobre ações pedagógicas na Educação Física não formal II (Carga horária: 30h)
7º semestre	Estágio V: Desenvolvimento de ações pedagógicas na Educação Física formal I (Carga horária: 75h)	Estágio VI: Desenvolvimento de ações pedagógicas na Educação Física não formal I (Carga horária: 75h)
8º semestre	Estágio VII: Desenvolvimento de ações pedagógicas na Educação Física formal II (Carga horária: 75h)	Estágio VIII: Desenvolvimento de ações pedagógicas na Educação Física não formal II (Carga horária: 75h)

Fonte: Produção da própria autora, elaborada com base no projeto curricular do curso (UNEB, 2004a).

Quatrocentas e vinte horas de estágio, que reúnem aquilo que é da escola e aquilo que não é. Apostando nessa lógica de ordenação de saberes – que por vezes se paramenta de números, mas que é, sobretudo, uma lógica simbólica –, o currículo dedica-se a produzir uma operação de soma, de união, de agregação. Operação que, no entanto, está condicionada ao jogo de forças do dispositivo. E é aí, na instabilidade dos processos, que a soma conciliadora, tão almejada, transmuta-se numa divisão apoquentadora e não predita.

Para que a engrenagem do dispositivo funcione segundo as regras de integração de saberes e universos de trabalho que a princípio lhe seriam inerentes, há uma peça importante: a atuação dos professores. É ela que mobiliza o mecanismo aglutinador de conhecimentos, traduzindo uma verdade formativa. Mas professores não são meros transportadores da verdade anunciada. Tampouco são individualidades autônomas, nucleadas, fundadoras de uma vontade racionalizada que seria imposta aos rumos do currículo. Suas experiências tanto fazem parte da miríade de agências e efeitos que se entrecruzam na superfície lisa do dispositivo, quanto ressoam as estridências discursivas do campo da Educação Física, historicamente constituído por polarizações. Ciências humanas e sociais x ciências biológicas, teorias críticas x teorias não críticas, educação x saúde... Eis apenas alguns exemplos das fronteiras que ditam os lugares a

serem ocupados pelos profissionais da área, com ganas que frequentemente beiram o maniqueísmo. Perpassados por toda essa ordem de coisas, e nela situados como sujeitos da profissão, os docentes do curso ministram suas disciplinas, coordenam seus projetos, fazem suas pesquisas, organizam seus grupos, disputam espaços institucionais e arrebanham seus pupilos. Agindo no plano político da condução de condutas, do governo de uns pelos outros, eles instam modos de ser, pensar e agir, influenciando o percurso formativo trilhado pelos alunos.

Querendo ou não, *professor é referência para a gente, né?* (ALN 1, itálico nosso).

Sem sombra de dúvidas, a professora [X] foi a professora que marcou a minha formação. Eu tenho, assim, uma gratidão, obviamente, por muitos outros professores, um reconhecimento muito grande e um respeito muito grande. [...]. Mas *a professora que marcou a minha graduação*, a minha formação inicial, foi a professora [X]. Foi a professora que me orientou no PIBID³⁶ [Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência], a professora que me orientou no Trabalho de Conclusão de Curso. Então, eu tenho, assim, uma gratidão muito grande. E ela foi importante porque *ela foi a professora responsável por desconstruir a minha visão* de uma Educação Física desprovida de pensamento crítico. *Ela foi a professora que me possibilitou conhecer* uma prática pedagógica que entende a Educação Física para além das questões eminentemente práticas. Então... essa é a questão. Ela foi extremamente decisiva na profissional... na professora que eu me tornei (EGS 4, itálico nosso).

A forma como eu realizo o meu trabalho é um reflexo fiel da minha formação. Claro que fui buscar muita coisa fora da universidade, mas *um conjunto de projetos, disciplinas, aulas e professores me ajudou a construir o professor que eu sou hoje* (EGS 6, itálico nosso).

[...] a gente tem um colegiado, um corpo de professores, assim, com uma diversidade, eu acho isso até bom, de pensamentos e de defesas para o curso. [...] E parece que... eu sinto realmente que *há no corpo docente, assim, uma falta de consenso do que é que a gente vai fazer*. [...] E assim, *cada semestre que a gente tem, o convívio que a gente tem com os professores, a gente percebe que há essa divergência. E aí, uns te alimentam mais para um lado, outros te alimentam para o outro* (ALN 2, itálico nosso).

Cada vez mais, eu me aproximava dos componentes direcionados para a Educação Física escolar e me distanciava dos componentes voltados para a área não formal. Já na metade do curso, eu tinha certeza de que queria atuar na escola e a partir daí foquei todos os meus estudos nesse campo.

[...]

Quanto aos professores, *tive uma aproximação maior com aqueles da área escolar. Tive pouco contato com os professores da área não formal.* Penso

³⁶ Programa criado pelo MEC em 2007, como parte da política nacional de formação de professores, e financiado pela CAPES. As ações desse programa no curso de Educação Física da UNEB/Campus XII tiveram início em 2012.

que isso foi uma consequência das minhas escolhas ao longo do curso, porém *também foi fruto da organização do curso, que é dividido entre área formal e não formal* (EGS 5, itálico nosso).

E outra questão que eu acho também é essa questão do professor, muitas vezes, por ter uma visão metodológica, uma linha de pensamento, ele acaba, de certa forma, *discriminando uma área em detrimento da outra*. E eu sempre comentava com os colegas assim, que eu acho que quando você está dentro de um campo acadêmico, na condição de professor, você tem que mostrar *os dois lados da moeda* e não apenas um, e aí a pessoa, de certa forma, ser alienada de ver aquilo (EGS 7, itálico nosso).

Ao que tudo indica, o efeito das ações docentes, instaladas na zona cinzenta entre uma profissionalidade que se insinua como verdade e os sujeitos que ela busca aliciar, não é a unidade, mas a dissensão provinda de uma divisão interna – divisão esta que, de outro ângulo, já fora detectada por Pereira (2014). No entremeio em que se localizam tais ações, o *ethos* de uma profissionalidade unívoca já não convence, ou produz um convencimento gradativamente enfraquecido, donde a verdade inicialmente objetivada no currículo começa a ruir e a se transfigurar, porquanto aqueles que deveriam portar-se como seus agentes primários não são (mais) por ela cativados.

Nesse movimento, igualmente trespassado pela autointerpelação que o curso passa a se fazer em razão dos abalos que lhe são provocados pelas ingerências do sistema CONFEF/CREFs, o dispositivo curricular vai rachando-se, cindindo-se, e aquilo que se apresentava como *escola e não escola* converte-se em *escola versus não escola*, essa cesura que têm dado o tom ao andamento da maquinaria curricular em causa. O *ethos* unificado-ampliado, sedimentado numa gramática curricular pretensamente congraçadora, não tem sido capaz de apaziguar ou estancar embates próprios da Educação Física. Ao penetrarem o curso, esses embates contraem uma forma singular e ajudam a produzir um binarismo bastante enrijecido: *de um lado da moeda*, impera uma verdade que pronuncia a Educação Física como uma profissão a ser exercida na escola; *do outro lado*, uma verdade que concede o pertencimento da Educação Física a outros territórios, ordenados por sentidos deveras dissímeis daqueles que conformam a semântica da instituição escolar.

Não se trata, e isso deve ser expressamente ressaltado, de culpar os professores pelas fendas do dispositivo curricular. Se há disjunções que malogram a sua racionalidade unificadora, o que nos interessa é sinalizar a rota de deslocamento e não a responsabilidade dos docentes nesse terreno rompido. Importa-nos, particularmente, compreender a prática docente como a componente que move o engenho curricular, agenciada entre intensidades múltiplas e

com capacidade para sugestionar os rumos dos caminhos percorridos pelos sujeitos em formação, ainda que não possa determiná-los em termos cabais.

Esse processo de sugestionamento é ainda condicionado pelo modo como as forças arranjam-se momentaneamente entre os grupos que compõem o quadro docente. A configuração desse quadro tem oscilado muito em função de fatores adversos que acometem a UNEB e agravam-se com a sua interiorização. Afastamentos, exonerações, escassez de recursos, número elevado de docentes substitutos com contratos temporários, entre outras coisas, fazem com que, a depender do marco temporal em que se olhe para o curso, lá esteja um certo corpo de professores, com suas existências ímpares, e um certo diagrama de forças. Como parte desse diagrama, os alunos vão acessando discursos, preferindo e preterindo disciplinas, integrando projetos, inserindo-se em grupos de estudos, aproximando-se mais de uns professores do que de outros, encontrando espaços e pessoas que repercutem seus anseios profissionais ou os ajudam a elaborá-los. E num dispositivo cindido, essas expectativas acabam sendo afetadas pela bifurcação entre escola e não escola.

Bom, quando eu entrei na graduação, o curso oferecia extensão mais voltada para a área da saúde, o que não me... eu participei de um projeto de extensão, mas não me despertava tanto interesse. Aí, com a chegada dos professores que trabalhavam mais na perspectiva crítica da Educação Física voltada para a escola, fez-me despertar esses ideais. E eu carrego comigo até hoje, que é essa questão de uma Educação Física crítica, uma Educação Física cultural, participativa, que traga outros horizontes para os alunos, para além dos movimentos.

[...]

No primeiro momento, ali, a gente só tinha a opção da área voltada à saúde, com o projeto de extensão, que era o Ação Saúde, e com a LEPEAF [Linha de Estudos, Pesquisa e Extensão em Atividade Física], que era uma linha que tinha uma academia dentro da universidade. E aí, com a chegada dos professores mais voltados para a área escolar, eu acabei transformando as minhas expectativas e realmente me voltando para a perspectiva escolar.

[...]

E o porquê desses professores? Justamente por eles trazerem essa perspectiva crítica e humana para a Educação Física. Isso fazia com que eu me envolvesse mais, estivesse mais interessado nas disciplinas desses professores.

[...]

Um momento bastante marcante durante a minha experiência profissional e a minha formação eu acredito que foi a inserção no PIBID, que foi um momento em que eu realmente pude me aproximar mais ainda da escola enquanto estudante da graduação e que me fez olhar a escola de outra perspectiva, posicionando-me enquanto professor, mas um professor que... que olhava essa escola de outra perspectiva, não só de ir dar aula, mas de se preparar, de estudar. E esse cotidiano da escola também acabou me... acabou me trazendo muito para isso (EGS 3, itálico nosso).

As disciplinas que eu mais tive proximidade foram as disciplinas voltadas para o âmbito escolar, por conta da minha inserção no PIBID.

[...]

O PIBID, a meu ver, foi o divisor de águas, foi um divisor de águas. [...]. Então... o PIBID, ele nos proporciona adentrarmos as escolas, ele nos proporciona conhecer a realidade escolar, conhecer a sala de aula... conhecíamos outros espaços... participávamos de reuniões pedagógicas, então, toda a estrutura escolar, nós tivemos contato. Então, o PIBID, ele foi extremamente relevante (EGS 4, itálico nosso).

Os professores das subáreas socioculturais e pedagógicas, pelo meu interesse em intervir nesse campo, foram esses professores os mais importantes e os que, em última instância, se constituíram minhas referências (EGS 2, itálico nosso).

Eu tive a oportunidade de participar, inicialmente, do projeto de extensão do professor [X], a UATI [Universidade Aberta da Terceira Idade]. Para mim, foi algo bem, bem interessante, em que eu aprendi coisas novas. Tive a oportunidade de participar da Iniciação Científica, que, para mim, foi um aprendizado muito grande, principalmente da área de pesquisa, que é uma área que eu tinha interesse. [...]. A oportunidade de participar de alguns projetos que a universidade ofereceu, como o Projeto Verão, também, para mim, foi bem gratificante. A oportunidade de poder mostrar o que a universidade estava nos ensinando e até uma forma de a gente poder colocar em prática tudo aquilo que a gente estava aprendendo naquele momento, para mim foi bem interessante. Até mesmo esse contato com uma diversidade muito grande de pessoas, de diferentes biotipos, com diferentes, vamos dizer assim, patologias... quando a gente avaliava, a gente conseguia verificar. Além disso, as oportunidades de grupos de estudos que eu tive. *Tive uma escolha mais pelos grupos de estudos que estavam envolvidos com a área não formal*, mas foi bem gratificante, até para a gente ter um aprendizado além do que a gente estava tendo dentro dos componentes curriculares (EGS 7, itálico nosso).

O dissenso que sobeja na coexistência entre estas duas verdades, a da Educação Física que é da escola e a da Educação Física que não é da escola, e a mimese que tal forma de binarismo produz dos binarismos constitutivos da área não causam muita estranheza. Mas há aí, nesse cisma, uma espécie de retesamento reducionista, que tende a simplificar as dissidências e polarizações da Educação Física por intermédio de formulações discursivas que demasiado se concentram na tônica dos ambientes de trabalho e pouco se preocupam com outros elementos que os transpassam, como aqueles que concernem às questões de caráter epistemológico. E quando porventura consideram esses elementos outros, tais formulações inclinam-se a restringir os liames que os relacionam aos campos de atuação profissional. A escola aparece, então, como sinônimo de um território da Educação Física cujos fundamentos encontram-se, nomeadamente, nas ciências humanas e sociais, o que, por sua vez, determinaria uma conduta crítica (Educação Física escolar = ciências humanas e sociais = atitude crítica). O mundo profissional situado além dos muros da escola, em contrapartida, ao ser comprimido no

imaginário de promoção da saúde, mostra-se atado aos pressupostos elaborados pelas ciências biológicas e à produção de um modo de ser, agir e pensar que seria, sem opção, não crítico ou acrítico (Educação Física não escolar = ciências biológicas = atitude não crítica). O extrato a seguir é um exemplo desse funcionamento enunciativo recrudescido:

Então, eu acredito que esse seja um dos conflitos da área, que é *esse conflito enquanto área das ciências biológicas, ciências da saúde, contra esse viés mais crítico e pedagógico. Então, eu me posiciono dessa maneira. Eu acredito que a Educação Física tem esse viés crítico, pedagógico, e que ela deve ser construída a partir dessa perspectiva dentro do espaço escolar*. Esses conflitos, desde a graduação, eu já tinha me dado conta, principalmente por esse envolvimento no projeto de extensão e depois no PIBID. Isso ficou mais acentuado ainda para mim e também fez com que eu fizesse as minhas escolhas de atuação profissional, optando por ir *para a área mais crítica mesmo, para a área pedagógica e para a área acadêmica dentro das perspectivas da educação*.

[...]

[...] a minha formação, ela teve influência no modo de eu conceber minha profissão, principalmente de fazer essa crítica ao viés da saúde e ao mesmo tempo... de me achar, de me identificar com *a perspectiva escolar* e com *a perspectiva mais crítica da Educação Física* (EGS 3, *itálico nosso*).

Se a feição bipartida que tem dado forma ao dispositivo curricular do curso não é, como já reconhecemos, completamente original, posto que reverbera divergências próprias desse campo acadêmico-profissional, o que chama a atenção é o quanto ela tem se demonstrado propensa a estratificar-se, justamente num dispositivo que se quer uno e harmônico. Tem-se, portanto, uma espécie de fluxo de transfiguração da verdade, que faz com que uma verdade inicialmente desabrochada como verdade-unidade converta-se numa verdade bifurcada. Quando o substrato forma-finalidade do currículo se adensa e se releva, ele empenha-se em se fazer valer pela reconceituação e pelo agenciamento da unificação-ampliação que ali pulsava. As forças contingentes que se colocam em jogo nesse processo provocam um fracionamento e, com isso, o que era para ser um currículo integrado reverte-se num currículo de compleição dupla. Um currículo bipolar, em suma, que já não tem qualquer convicção de seu projeto unitário de profissionalidade e que, em sua oscilação, acaba por forjar matrizes subjetivadoras que correspondem a modos não convergentes de tornar-se e dizer-se professor-profissional de Educação Física.

Uma pequena digressão, a fim de esclarecermos nossa opção pelo uso da ideia de bipolaridade ao problematizarmos a forqueadura do dispositivo. Ao fazê-lo, fabulamos uma alusão estritamente metafórica ao transtorno que designa uma perturbação caracterizada pela alternância de dois estados psíquicos opostos. Não nos referimos, obviamente, a nenhuma

condição psicológica dos indivíduos, tampouco almejamos entrever formas de expressão de uma presumível consciência, visto que nos situamos num registro epistemológico que se distancia desse tipo de perspectivação. Apenas buscamos, com esse gesto de ressignificação, um recurso simbólico que enseje excogitar a tensão deflagrada no dispositivo curricular.

A reboque da bipolaridade então gestada, outros movimentos igualmente disjuntivos são ativados e afiguram um curso de licenciatura que não tem se ocupado, ou não tem dado conta, daquilo que seria a principal finalidade de um curso de formação assim denominado: a preparação dos seus futuros profissionais para a lida com os desafios da educação básica e da escola contemporânea. Persiste, especialmente nas narrativas dos alunos do último semestre, a percepção de que o curso equivale a um simulacro de licenciatura; uma licenciatura mutilada, incapaz de cumprir o seu propósito.

A gente entra aqui com um currículo que abrange mais a área não formal do que a área formal. [...]. A gente tem um currículo que abrange mais a área do bacharel e, ao mesmo tempo, o nome que o nosso curso recebe é o nome de licenciatura. E foi no decorrer do curso, com as coisas acontecendo, que a gente veio se dar conta de como é o nosso currículo, e que falta faz a parte pedagógica para a área que a gente precisa, que a gente recebe um diploma, que é a licenciatura. [...]. Eu tenho a consciência de que o meu currículo não me dá respaldo suficiente para que eu atue na licenciatura, exatamente por a grade curricular não atender ao que eu preciso para estar dentro de uma escola. [...]

E quando a gente fala que o curso é licenciatura e não dá respaldo para a licenciatura, é exatamente porque 70% do nosso currículo é para a área não formal. Isso é fato. A gente tem componentes em maior quantidade para a área não escolar, isso é notório. Então, não adianta dizer que quando eu sair daqui eu vou ter base para um e base para outro, sendo que eu tive uma porcentagem maior de componentes para uma área do que para outra. Eu concordaria se fosse 50% e 50%, e depois eu ia decidir me especializar em quê. Mas eu não concordo com o currículo abranger mais uma área do que a outra, sendo que o nome que recebe é licenciatura. Isso não dá para aceitar. Se o nome é licenciatura, o currículo tem que abranger a licenciatura. [...]. Já que fragmentou, então que o currículo atenda ao nome que o curso traz, que é licenciatura, e não bacharel (ALN 1, itálico nosso).

Aqui, a gente tem disciplinas mais voltadas ao campo não formal, às vezes. [...]. Por exemplo, a área infantil mesmo, tem poucas disciplinas, ou praticamente não tem, voltadas à área infantil, para a gente saber atuar na área infantil, ou alguma coisa voltada à área infantil. Eu senti um pouco de falta nesse sentido. O curso é bom, e tudo é um aprendizado, mas eu achei que tem essa lacuna, principalmente na área infantil (ALN 8, itálico nosso).

Eu até entendo as pessoas que falam “ah, eu gosto das duas áreas”, mas na hora de você se dedicar, é muito difícil você se dedicar às atividades específicas do bacharel e, por outro lado, às atividades mais pedagógicas. Isso nos confunde, particularmente me confunde... durante esse percurso, até nos projetos em que a gente ingressa, nos cursos extras que a gente faz. E aí,

a gente chega assim no final da graduação, confuso, sentindo falta de muitos componentes... eu falo particularmente para a área da licenciatura, que é a que gente vai para... para outros espaços, outros projetos, e *a gente sente falta desses componentes da área da licenciatura*. Mas você percebe também o nosso sofrimento, principalmente de quem não tem realmente a intenção de trabalhar *de um lado ou de outro*, e cursar esses componentes gera um desgaste... nosso, assim... e acho que a gente perde tempo com isso (ALN 2, itálico nosso).

E a gente passa muito tempo aqui, então, tecnicamente, *se é um curso de licenciatura, eu tenho que sair daqui digamos que pronta para ser professora*. Os outros cursos que eu fiz fora disso é especialização, é aperfeiçoamento. *Mas o tempo que a gente passa na graduação seria para capacitar a gente para sair daqui professores, porque é um curso de licenciatura. Mas acho que ainda é muito frágil dos dois lados, por ter essa divisão dentro de um curso de licenciatura*. Essa divisão de ter muitas disciplinas... que antes era, no caso, licenciatura plena, licenciatura ampliada, que você poderia atuar nas duas áreas, mas aí ficou só licenciatura, *só que os componentes do bacharel continuaram. E aí complicou um pouco a área da licenciatura, porque deixou muito fragilizada. Então, a gente não sai daqui totalmente capacitado para a licenciatura, por conta dessa divisão que fragiliza muito* (ALN 4, itálico nosso).

Mesmo que a gente se identifique mais com o bacharel do que com a licenciatura, mais com a área não escolar do que com a área escolar, o nosso diploma vai nos levar para a licenciatura. Então, *se o nosso diploma vai nos levar para a área da licenciatura, eu acho que... acaba que, assim... a função, na verdade, do currículo, deveria ser a de nos formar para onde a gente vai poder entrar, não é?* (ALN 7, itálico nosso).

Além das vivências do PIBID e do estágio, não me lembro de nenhuma vivência voltada para a escola durante o curso, acho que é algo que precisa ser pensado para o desenvolvimento das disciplinas, até porque o curso é uma licenciatura. A crise de identidade vivida pela Educação Física a deixa sem foco, muito fragmentada nos cursos de formação. Sempre que falo da minha carreira docente e da minha formação, mobilizo muito o aprendizado proporcionado pelo PIBID. O conhecimento adquirido pelas disciplinas do curso é bem básico, acho que se não tivesse participado do programa, estaria passando por grandes desafios no chão da escola. Penso que *o curso precisa dialogar mais com a realidade das escolas*, para que o aluno entenda que a construção desse espaço envolve inúmeras questões que vão além da boa vontade do professor, mas que o posicionamento deste é crucial para que determinados desafios sejam enfrentados e superados. É preciso discutir o papel da escola com os alunos/licenciandos, inclusive refletir com eles os impactos de projetos como o da BNCC [Base Nacional Comum Curricular], Reforma do Ensino Médio, Escola sem Partido, pois projetos como esses são movimentados constantemente e são desconhecidos pelos professores. A gente sai da universidade muito inocente, muito preso às questões voltadas para a Educação Física e, para resolvermos as problemáticas enfrentadas por esse componente, *precisamos de um entendimento aprofundado de educação*. [...]

É como se tivesse um curso de bacharel e um de licenciatura em uma só turma. Os alunos e professores se dividem, perdem-se muitas das vezes e, o pior, entram em conflitos (EGS 5, itálico nosso).

A despeito de sugerir uma organização de saberes que se arroga justa, equitativamente distribuída entre os requisitos para o exercício da profissão em espaços escolares e não escolares, o currículo é visto como desproporcional, desarmonioso, em desequilíbrio, pois, segundo os sentidos que atravessam as vozes ouvidas, privilegia conhecimentos encaminhados à formação do bacharel e relega aqueles que dizem respeito à formação do licenciado. É intrigante notar o modo contumaz com que a ideia de que o curso contém duas modalidades formativas instila as enunciações de alunos e egressos. Seus dizeres amiúde se referem à imagem de um bacharelado que concorre internamente com a licenciatura: “a gente tem *um currículo que abrange mais a área do bacharel [...]*” (ALN 1, itálico nosso); “[...] só que *os componentes do bacharel continuaram*” (ALN 4, itálico nosso); “*mesmo que a gente se identifique mais com o bacharel do que com a licenciatura [...]*” (ALN 7, itálico nosso); “*é como se tivesse um curso de bacharel e um de licenciatura em uma só turma*” (EGS 5, itálico nosso).

O bacharelado é, então, corporificado, trazido como presença, mesmo que o projeto curricular jamais o tenha mencionado ao demarcar as propriedades e os fitos do curso. Nem mesmo o aparato veridictivo da licenciatura ampliada, cúmplice do avivamento do *ethos* de uma profissionalidade unificada-ampliada no dispositivo do curso e tantas vezes por ele evocado em sua própria cruzada discursiva, confere chancela a esse tipo de operação, haja vista que um dos argumentos salientados nesse quadrante é justamente o de que “[...] a licenciatura ampliada não é a união da licenciatura plena com o bacharelado” (EXNEEF, 2010, p. 13). Essa outorga de vida a um modelo formativo que não está previsto no currículo desponta como mais um indício de que os efeitos do funcionamento do dispositivo em muito se dessemelham dos desejos de unidade e abrangência projetados.

Olhemos um pouco mais detidamente para essa acusação de desproporcionalidade dos saberes. Se adotássemos as delimitações epistemológicas como critério para a distribuição dos conhecimentos, ser-nos-ia bastante difícil, tomando como base apenas o projeto curricular, ou mesmo os planos de ensino, circunscrever, com precisão, quais disciplinas estão alocadas no campo das ciências humanas e sociais e quais se localizam entre as fronteiras das ciências biológicas. Isto porque as descrições das ementas e dos conteúdos são inespecíficas, evasivas, e um tanto quanto ambíguas quando confrontadas com a bibliografia básica selecionada nas respectivas disciplinas. É possível apreender uma ligeira predominância de disciplinas majoritariamente fundamentadas pelas ciências humanas e sociais, mas qualquer afirmação categórica nesse sentido, respaldada por esse crivo sobremaneira vacilante, torna-se arriscada e, ademais, pouco fecunda.

Se, de um outro ângulo, escrutinásemos as ementas das mais de 50 disciplinas que compõem o currículo do curso, para nelas tentar identificar endereçamentos declarados às diferentes instâncias de atuação profissional, deparar-nos-íamos com apenas cinco, além das disciplinas de estágio, que explicitamente esclarecem a sua orientação em direção a um ou outro locus de intervenção. Especificamente para a escola, teríamos as disciplinas “Educação Física, currículo e políticas educacionais”, no 3º semestre; “Saberes necessários à docência”, também no 3º semestre; e “As dimensões da avaliação no processo educativo”, no 4º semestre. Entre as disciplinas estritamente convergidas para o trabalho em espaços não escolares, estariam duas: “Fundamentos teóricos e metodológicos da ginástica de academia”, no 5º semestre, e “Fundamentos teóricos e metodológicos da atividade física na 3ª idade”, no 6º semestre. Todas as outras não poderiam ser empedernidamente rotuladas como sendo ou não voltadas à escola. Nem mesmo a disciplina “Fundamentos teóricos e metodológicos do treinamento desportivo”, oferecida no 5º semestre, que, por todos os ditames classificatórios com que somos assaltados, costuma ser pensada como uma disciplina que não é da escola, obedece a esse tipo de seriação, visto que em seu ementário consta a seguinte e provavelmente curiosa formulação: “A escola e o treinamento desportivo e sua relação socioantropológica” (UNEB, 2004a).

A dubiedade e a esterilidade desse tipo de procedimento analítico, do qual abdicamos, demonstram que, *per se*, a organização das disciplinas e a distribuição dos saberes no currículo não é justa ou injusta, proporcional ou desproporcional, pois qualquer justeza ou disparidade nessa disposição depende da ação performativa do dispositivo. É por intermédio dessa ação que se franqueia a condução das disciplinas ou por ambos os caminhos, ou exclusivamente por um deles, ou mais por um do que por outro. Como disse uma aluna,

[...] *não é bem a disciplina, é o trato da disciplina* aqui dentro da universidade. Eu poderia usar a cinesiologia, a ginástica de academia, o treinamento desportivo, enfim, essas disciplinas poderiam contribuir com a formação da Educação Física na escola. *Mas a forma com que a gente as aprende aqui dentro da universidade talvez não nos leve a conseguir ver uma maneira de colocá-las lá, dentro da escola* (ALN 7, itálico nosso).

É o *modus operandi* e não simplesmente o conteúdo do conhecimento que produz sentidos. Isso decerto está relacionado ao empreendimento tradutório da atividade docente e ao lugar que ela ocupa no platô de magnitudes que traciona o dispositivo. Tal relação, todavia, não explica tudo.

Duas pistas do pensamento foucaultiano nos ajudam a compreender a “equivocidade do querer-dizer” (CORAZZA, 2001, p. 12) desse currículo. Com a primeira delas, atinamos para

o deslocamento que as análises de Foucault efetuam na concepção de conhecimento. Se os nexos de saber-poder instituem-se pela discursividade e instituem discursividades, o ato de conhecer também possuirá um caráter discursivo. Ou seja, se os discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos” (FOUCAULT, 2008, p. 56), ou “uma violência que fazemos às coisas, [...] uma prática que lhe impomos em todo caso” (FOUCAULT, 2014a, p. 50), então não há, como dirá também Foucault (2013a), nenhuma afinidade prévia, nenhuma ligação necessária, nenhuma cumplicidade ou semelhança entre o conhecimento e as coisas a serem conhecidas. O deslocamento ocorre ao se colocar em xeque a concepção representacional do conhecimento, um dos pilares da modernidade ocidental, segundo a qual o ato de conhecer consistiria em representar o real existente *a priori*, acessando-o, decifrando-o, nomeando-o, por meio da linguagem, e tornando-o inteligível ao pensamento. Conhecer seria alcançar a verdade das coisas, em sua legibilidade desde sempre ofertada. Despejar o conhecimento do edifício da representação e da verdade, passando a alojá-lo sob o teto da produção e da arbitrariedade, é, portanto, uma das operações que Foucault nos leva a executar. Submetido a essa operação, qualquer currículo, mesmo que se esforce, não permanecerá incólume.

Mas o que esse outro modo de conceber o ato de conhecer tem a dizer, especificamente, ao currículo de formação em Educação Física? Na medida em que conhecer não é da ordem da descoberta ou da revelação, mas da invenção e do artefato, conhecer a Educação Física enquanto profissão, seja ela uma profissão da escola ou de fora dela, pressupõe um processo que ao invés de desvendar o que a Educação Física é, a partir de duras lentes de saber disponibilizadas antecipadamente, adentra o próprio jogo linguístico da sua feitura, tomando os saberes legitimados como ferramentas de uso contingente e não decretório. Daí que as fronteiras disciplinares podem ou não ser destrancadas, cruzadas, realocadas, mantidas, a depender das regras e condições do jogo de verdade, jogo de linguagem, que está em ação. É essa urdidura que fará com que o currículo se conforme de uma determinada maneira, como aquela que o transforma num curso de licenciatura que abriga, dentro dele, um bacharelado concorrente.

A segunda pista pode ser encontrada num dos momentos de inflexão do trabalho de Foucault, quando, na década de 1980, ele encaminha-se da noção de saber-poder à ideia de governo pela verdade. Ao tomar o problema do eu na relação entre governo e verdade, Foucault (2014b) forja um instrumento conceitual que visa dar conta de uma verdade que sobre-excede o conhecimento como utensílio para o exercício do poder e que se manifesta de uma maneira que não é exatamente da índole do conhecimento. Uma verdade em sentido lato, que não se limita ao conhecimento, ainda que possa, também, ser emitida por meio dele. Essa verdade

aparece como parte de uma espécie de “ritual de manifestação da verdade” (FOUCAULT, 2014b, p. 7), que Foucault designa com um vocábulo fictício, *alêthourgia*/aleturgia, elaborado a partir do adjetivo *alêthourguês*, empregado por Heráclides, gramático grego da Antiguidade, para qualificar alguém que diz a verdade. Com esse termo, aleturgia, Foucault (2014b, p. 8) reporta-se ao “[...] conjunto de procedimentos possíveis, verbais ou não, pelos quais se revela o que é dado como verdadeiro em oposição ao falso, ao oculto, ao indizível, ao imprevisível, ao esquecimento” e afirma que “[...] não há exercício do poder sem algo como uma aleturgia”. O que por ora nos toca destacar nessa elaboração foucaultiana é que com o uso analítico do conceito de aleturgia, o pensador francês buscará

[...] dizer, de uma maneira bárbara e áspera, que *o que se chama de conhecimento*, isto é, a produção do verdadeiro na consciência dos indivíduos por procedimentos lógico-experimentais, *não é mais que, no fim das contas, uma das formas possíveis de aleturgia. A ciência, o conhecimento objetivo, não é mais que um dos casos possíveis de todas as formas pelas quais podemos manifestar o verdadeiro* (FOUCAULT, 2014b, p. 8, itálico nosso).

O conhecimento científico, referendado no universo da Educação Física e acolhido nos currículos de formação, não é, destarte, a única forma pela qual se manifestam as verdades da profissão. As linhas de sentido por ele fornecidas são, de fato, importantes forças a intervir na modelação de alegorias profissionais, mas não existe autossuficiência do conhecimento nesse encargo. Em seu relacionamento com a verdade, o conhecimento apresenta-se sob a dupla condição de não reprodutibilidade do real e não exclusividade na manifestação do verdadeiro. Em outras palavras, o papel exercido pelo conhecimento no âmbito da formação não pode ser o de revelar, por decalque, qualquer suposta verdade da profissão, já que ele não a carrega intrinsecamente consigo, mas a produz em ato contínuo; nem o de dizer, sozinho e de véspera, tão somente pelo modo como são selecionados e dispostos os seus conteúdos, o que significa ser um professor-profissional de Educação Física, porquanto há outras forças que também interferem nesse mecanismo que, em suma, é um mecanismo performativo.

Como se não bastasse constituir-se como uma licenciatura ambígua, hesitante, o dispositivo curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII tem tido que se entender com uma outra circunstância nele fabricada: o predominante fracasso de suas investidas subjetivadoras quando entabuladas na direção da escola. Investidas que hipoteticamente haveriam de ser as mais bem-sucedidas, por se perfazerem num curso que, malgrado suas cesuras, devota-se, em última instância, a formar professores.

[...] o aluno chega ao final do curso, pensa em ser tudo, ou que pode atuar em todos os campos profissionais, *menos enquanto professor da educação básica e professor da disciplina escolar Educação Física* (EGS 3, itálico nosso).

Você está num curso de licenciatura, que tem uma perspectiva e tal, *mas o menino não está nem aí para a escola. O universo escolar não faz parte das preocupações dele*. Poxa, como é que eu estou numa licenciatura, chego ao final de um curso e você olha lá, está lá, 50%, 60% dos trabalhos de conclusão não têm nada a ver, não dialogam com esse espaço?! [...]. Tentar conciliar os interesses vai incorrer nas contradições. Ou seja, *a gente está num curso de licenciatura convencendo, tentando convencer o aluno a ir para a escola*. Eu acho isso o cúmulo. Nenhuma outra área é assim. Num curso de licenciatura em História, você vai convencer o sujeito a dar aula? Num de Língua Portuguesa, você precisa convencê-lo a ir dar aula? Ele sabe que ele vai dar aula. E no nosso não. Tem um leque de opções. Falam assim: “olha, não, *não quero saber disso não, porque eu vou dar aula em academia, já defini isso*”. E muitos alunos fizeram isso ao longo das suas formações. *E o que é pior, passada essa formação, o aluno se vê licenciado e com prerrogativas de atuar na escola*. Faz concurso, às vezes passa... ou eles podem até estudar circunstancialmente para aquele concurso. *E são essas pessoas que vão ocupar os espaços nas nossas escolas*. Então, assim, no mínimo, existem aí possibilidades de reflexão (PROF 4, itálico nosso).

Nesse emaranhado de fios que vai compondo o curto-circuito de uma licenciatura *sui generis*, a rejeição à escola muitas vezes se transfaz numa jornada profissional que por razões outras, contrárias a um querer, desemboca nesse lócus de trabalho. Em muitos casos, são razões assaz objetivas, que não devem ser menoscabadas, como a necessidade de conseguir um emprego ou condições de trabalho minimamente dignas. Tem-se, então, sujeitos que não são persuadidos pelos chamados de uma Educação Física da escola, que denegam, durante a formação, aquelas vivências que tomam essa esfera de atuação como mote e que, depois de formados, acabam estanciando profissionalmente nesse lugar.

Então, essa fragmentação do curso, do currículo, essa fragmentação licenciatura e bacharel, acaba tanto enfraquecendo o nosso aprendizado, no meu ponto de vista, quanto fragilizando a Educação Física lá fora. Porque, às vezes, *algumas pessoas saem daqui querendo ir para o bacharel, para a academia, para esses espaços não escolares, mas vão para a escola. E aí, às vezes, o ensino dentro da escola acaba não sendo, totalmente, como deveria ser a Educação Física escolar* (ALN 7, itálico nosso).

[...] *por exemplo, eu posso passar o curso inteiro negligenciando aqueles componentes pedagógicos, porque eu quero, eu sou apaixonada pela área não formal, e eu quero atuar nela*. Só que aí, eu saio daqui e vou querer trabalhar na área não formal, mas tem o Conselho que me impede de trabalhar nessa área. *Então, eu estou precisando de emprego, o que é que eu vou fazer? Eu acho emprego na escola, eu vou para a escola. Só que na minha formação, eu negligenciei totalmente os componentes pedagógicos, que iriam me dar um*

pouco de base naquilo ali. E é o que acaba acabando com a Educação Física na escola, de certa forma (ALN 9, itálico nosso).

No avançar de suas rachaduras, o dispositivo produz, ainda, um traço que, ao entrecruzar-se com a concreção de uma licenciatura que não cumpre a função de licenciatura, realimenta a conotação de um currículo esgarçado, corroído, que não responde às expectativas que lhe são depositadas precisamente porque em sua tentativa de fazer-se uma totalidade unitária, parte-se em dois grandes fragmentos e termina por não suprir satisfatoriamente a nenhum deles.

Essa divisão acaba fragilizando os dois lados. Porque é um curso de licenciatura... não que eu saia daqui já com... digamos assim... na verdade, eu não consigo sair daqui totalmente licenciada, nem bacharel, porque os dois lados saem frágeis, entendeu? (ALN 4, itálico nosso).

Apesar de eu me identificar, hoje, no 8º semestre, eu me identificar com a área escolar, *eu não me sinto segura para atuar na área escolar. Ao mesmo tempo que eu não me sinto segura, também, para atuar na área não escolar.* Justamente por conta dessa fragmentação, *essa fragmentação de licenciatura e bacharelado, que acaba não nos formando completamente nem para um campo, nem para o outro (ALN 7, itálico nosso).*

E a gente não está preparando nosso aluno *nem para a licenciatura, nem para uma área fora da licenciatura. [...]. O currículo não está contemplando nem a licenciatura, nem o bacharelado.* E se ele *não contempla uma coisa nem outra, qualquer coisa serve (PROF 1, itálico nosso).*

Eu acho assim... não existe um currículo perfeito... não existe um currículo perfeito, mas há um processo de... eu não sei se eu estou sendo extremista, se eu posso dizer... de desorientação profissional. Desorientação profissional. Quando *nós não formamos um profissional nem para atuar num campo, nem no outro*, nós queremos dar conta de tudo e no final nós não conseguimos (PROF 2, itálico nosso).

[...] não dá para você manter o curso na perspectiva em que está, porque você *nem atende o licenciado, nem atende o espaço não formal. Nem o espaço escolar, nem o espaço não formal (PROF 3, itálico nosso).*

[...] que a gente tenha uma licenciatura com foco na educação básica ou, então, um bacharelado. Porque nas condições em que está, *não há nem foco, consistentemente, coerentemente, para atuar na escola, nem fora da escola (PROF 4, itálico nosso).*

Eu acredito, até por essa questão dessa... de certa forma, essa falha que a grade curricular da UNEB tem, em oferecer dois tipos de atuação e acaba que, no final, deixou... em tese, vamos dizer assim, entre aspas, *mal feito de um lado e mal feito do outro (EGS 7).*

O fantasma de um bacharelado no interior de um curso de licenciatura. Um curso de licenciatura que não é exatamente uma licenciatura. Também não é um bacharelado. Uma licenciatura que falha ao fomentar subjetivações implicadas com a docência e com a escola. Um curso que pretende dar conta de formar profissionais para atuar dentro e fora da escola, transmutado num curso que não forma a contento – ou que produz nos sujeitos a sensação de não estarem suficientemente preparados – nem para uma coisa, nem para outra. Trincando-se de forma incongruente, a maquinaria curricular prefigura-se como uma teia embaraçada, crivada por um grande corte, através do qual a profissão é irresolutamente avistada. Um currículo confuso, enfim.

Porque quando você olha lá, *o currículo está aquela salada*. Então, *isso eu acho que cria uma certa confusão* na cabeça deles, diferentes perspectivas, concepções (PROF 4, itálico nosso).

O que eu tenho a dizer sobre a formação da gente é que ainda *é um currículo que tem uma confusão muito grande* em relação a essa separação de licenciatura e bacharelado.

[...]

Eu não sabia que eu ia me deparar com *essa confusão toda* no decorrer do curso (ALN 1, itálico nosso).

Com seus dois lados, seus desarranjos e suas inconstâncias, o dispositivo curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII metamorfoseia a ofensiva de uma profissionalidade unificada-ampliada em processos subjetivadores díspares. O que se vê é o esgotamento da matriz de um sujeito-profissional uno, pleno, ilimitado em seus atributos e funções, e a sua sobreposição por imagens outras, por deveres outros, que vincularão as subjetividades a forças dispersas.

3.2 Contornos de si gestados entre os fragmentos do dispositivo

Os instrumentos, a rota e o espaço-tempo de nosso empreendimento cartográfico permitiram-nos identificar três personagens (ROLNIK, 2016), três figurações de sujeito-profissional (MUSSI, 2005), três modos de subjetivação em seu sentido restrito (CASTRO, 2016), três formas, enfim, de delineamento e reconhecimento de si produzidas a partir das ligações que os sujeitos estabelecem com uma verdade formativa que já não é a de um *ethos* unificado-ampliado, mas a de seus pedaços. O *professor crítico*, o *personal trainer* e o *formando confuso* voltam à tona aquilo que, na trilha da analítica foucaultiana (FOUCAULT, 2014b, 2016b), atrevemo-nos a conceber como experiências que os sujeitos fazem de si mesmos

em face de discursos que pretendem lhes dizer uma verdade que diretamente lhes concerne; no presente caso, uma verdade da profissão.

Ao formularmos essas três experiências como figuras ou personagens, admitimos que o plano restrito da subjetivação sempre se realiza por intermédio de máscaras, de fantasias de si (no sentido mesmo de que são trajadas e despidas), de territorializações provisórias efetuadas no solo acidentado em que se espraia o eu, os outros, o dizível e o visível das práticas, numa incessante constituição de modos imanentes de ser e deixar de ser; e não por um eu subjetivamente autocentrado, por um sujeito-origem-essência no qual residiria, em morada peremptória, de vontade soberana, a própria subjetivação. Não nos toca pensar os sujeitos como entes, mas como intensidades, como processos que abroham enquanto efeitos dos encontros com o que se passa no caminho. Caminho instável, sem começo, sem núcleo, sem periferias, apenas um percurso rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 1995; ROLNIK, 2016), respondente ao caráter de simulação da linguagem.

O professor crítico

A despeito de não conseguir fazer com que todos os seus alunos, nem sequer a maioria deles, enxerguem-se como profissionais da educação institucionalizada – aquilo que, num curso de licenciatura, a rigor haveriam de se tornar –, o dispositivo curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII tem ajudado a produzir uma figuração profissional sobremaneira comprometida com a causa escolar. O *professor crítico* apresenta-se como uma figura notadamente arregimentada pelo discurso de uma Educação Física como profissão da escola, que em seu percurso formativo foi conduzida e deixou-se conduzir pelas regras dessa verdade e que, por circunstâncias que não se explicam somente pelo direcionamento subjetivo, mas certamente o incluem, adentrou o espaço escolar após concluir a graduação. Mais do que aterrar os pés na escola, os sujeitos que encarnam essa personagem engajam-se num *ethos* profissional acentuadamente marcado pela interconexão de duas ideias: crítica e transformação.

Eu acredito que meu papel enquanto professor é o de mediar o conhecimento construído socialmente e fazer com que os alunos tenham acesso a ele. No caso da Educação Física, acredito que devo possibilitar a vivência dos elementos da cultura corporal, fazendo com que os alunos entendam a realidade a partir de tais vivências, abordando temáticas relacionadas à sociedade que são refletidas nessas práticas corporais.

[...]

Quando entrei no curso de Educação Física, tinha uma visão simplista da mesma, de que a disciplina era exclusivamente voltada para as modalidades esportivas, mais especificamente para os esportes de quadra, ou mesmo para

a atuação no campo não formal, mais especificamente nas academias. Durante a formação, *descobri que a Educação Física poderia e deveria ser mais e ir além das quadras e das salas de musculação, que este componente curricular deveria oportunizar às pessoas as vivências das atividades corporais que faziam parte da sua cultura, para que assim elas as conhecessem e conhecessem também a realidade na qual estão inseridas. [...] Passei a acreditar que o papel do professor é o de apresentar a realidade para as pessoas, para que elas tomem as decisões de manutenção ou mudança da mesma* (EGS 1, itálico nosso).

Meu papel, enquanto professor de Educação Física, corresponde à responsabilidade por contribuir para que adultos, jovens e crianças aprendam, aproximem, reflitam, problematizem e signifiquem os mais diferentes elementos da cultura corporal, a fim de que, a partir daí, possam reconstruí-la, ressignificá-la e dela usufruir para diferentes fins – saúde, lazer, educação. Assim, meu fazer profissional está vinculado aos processos de democratização da cultura corporal humanamente construída e socialmente desenvolvida (EGS 2, itálico nosso).

O meu papel enquanto profissional da área é o de desenvolver, junto com os alunos, uma Educação Física crítica. É uma Educação Física que possa romper com esse perfil centrado em aspectos biológicos, em aspectos corporais. Então... enquanto profissional, eu acho que é isso, desenvolver junto com os alunos uma Educação Física crítica e que possa ser ressignificada, porque a gente nota, dentro da escola, que a Educação Física acaba sendo consolidada apenas através das práticas esportivas, principalmente em seu viés prático. Então, é trazer esse novo olhar para a Educação Física enquanto um profissional da mesma, enquanto um professor da área (EGS 3, itálico nosso).

Eu sou uma professora militante, uma professora que luta incansavelmente pela valorização, pelo reconhecimento do componente curricular. Eu sempre lutei pelo espaço que a Educação Física deve ter no currículo da escola. E essa minha militância, ela é materializada através da minha prática profissional, através da minha forma de conduzir a disciplina, da minha forma de entender o papel que a Educação Física possui na nossa sociedade.

[...]

Como eu trabalho nessa perspectiva, a partir da *problematização das relações de poder que permeiam o currículo e que surgem a partir das práticas corporais*, de forma implícita ou explícita... algumas são veladas, mas nós podemos perceber na prática... então, a partir dessas problematizações, quando você começa a perceber, quando eu começo a perceber que essas problematizações, elas estão de fato... desestabilizando, ou pelo menos possibilitando que essa desestabilização ocorra, dos estereótipos, enfim, de forma geral... eu posso citar inúmeros: questões de gênero, questões de raça, questões de preconceito de diversas ordens. Então, quando eu começo a perceber essa desestabilização no discurso dos meus alunos, isso, para mim, é muito significativo, porque eu começo a perceber que vale a pena lutar, que vale a pena lutar. Vale a pena buscar possibilidades de desconstruir... esses estereótipos, as relações de poder de forma geral. Então, é isso.

[...]

Eu acredito que, enquanto profissionais da área, nós devemos contribuir para uma sociedade mais democrática, uma sociedade menos injusta, mais igualitária. Uma sociedade que se posicione a favor das minorias (EGS 4, itálico nosso).

[...] *continuo carregando fortemente a bandeira de uma escola crítica*, mas hoje vejo o quanto é desafiador caminhar nessa direção, sobretudo sendo professora de uma área desvalorizada.

[...]

Por *aliar o papel da Educação Física ao papel da escola de contribuir para a leitura crítica da sociedade, de modo a colaborar para a melhoria desta, através da tematização da cultura corporal*, vivencio alguns desafios. Porém, ainda que eu seja questionada pela minha forma de trabalho, tenho autonomia para a realização das minhas aulas e isso me dá liberdade para *enfrentar certos estereótipos que desafiam a legitimidade do componente*. Enquanto profissional da área, penso que *o meu papel é possibilitar ao aluno o acesso crítico à cultura corporal*, e isso requer enfrentamentos, às vezes não só com o aluno, mas também com outros profissionais da escola que costumam interferir no desenvolvimento do componente (EGS 5, *itálico nosso*).

Desde a minha formação, em 2016, até os dias de hoje, as minhas concepções são as mesmas. [...]. *Acredito que o meu papel como professor de Educação Física seja promover um olhar crítico perante as temáticas que envolvem a cultura corporal*, sejam elas manifestadas em diferentes realidades e, principalmente, no contexto social e cultural no qual estamos inseridos. Penso também que *nós, professores de Educação Física, devemos, por excelência, romper com o caráter esportivista e recreativo que fora construído ao longo da história e que nos aprisiona dentro de falsos deveres que nos engessam*. A exemplo desses falsos deveres, foram-me cobradas punições aos alunos para que pudessem melhorar a disciplina nas outras aulas, também a organização de eventos esportivos de caráter apenas competitivo etc.

Se os meninos enxergam as aulas como a hora de jogar bola, e as meninas como o momento de jogar vôlei ou de sentar para assistir aos meninos, *torna-se meu papel romper com essa limitação, oferecendo e facilitando a construção do conhecimento coletivo, necessário para a formação crítica dos alunos*, através dos conteúdos programáticos, dando ênfase para todo e qualquer conhecimento que tenha sido negado por um sistema seletivo que promove algumas práticas e subjuga outras.

[...]

Às vezes, torna-se cansativo avançar em determinadas discussões e enxergar logo ao lado que a mesma área, sob um olhar diferente, retrocede àquilo que já considero superado. Posso usar como exemplo a discussão que engloba o termo “ditadura da beleza”, ao ser abordado por esses dois universos que são a licenciatura e o bacharelado. Nós, professores, sabemos o quanto esse debate pode afetar a vida das pessoas. Questões que envolvem aceitação do corpo, autoestima, cobranças sociais, bullying, gordofobia, racismo etc., aos poucos esse debate ganha força e espaço na escola. Em contrapartida, fora dos muros da escola, ou até mesmo em sala de aula, a “ditadura da beleza” é exaltada e promovida pela Educação Física. Infelizmente, ainda não encontrei alguma academia ou espaço não formal que dialogue minimamente com o conhecimento construído acerca do corpo. Compreendo e concordo com as necessidades e interesses de cada indivíduo para com os seus corpos, entretanto, debates são descartados em prol do mercado, e aí vejo a minha área se render ao retorno capitalista do chamado “mundo fitness”. Vejo, então, uma contradição, ao se promover saúde sem que haja *uma real leitura* de um corpo social, que esteja consciente de todo o processo biológico ao qual se submete (EGS 6, *itálico nosso*).

Na consubstanciação desse ideário profissional, ser professor de Educação Física implica incumbir-se da responsabilidade de provocar no outro, no aluno que se encontra sob a tutela docente, uma espécie de afluência, aprimoramento e desnudamento do *olhar*. É preciso fazer com que os alunos enxerguem *a realidade* e, mais do que isso, que a acessem, compreendam, interpretem, *leiam*. Mediado pela cultura corporal, o principal fito desse olhar é alcançar a condição de *um olhar crítico*, um modo de ver o mundo que já é do professor e que há de se tornar também de seus aprendizes. Olhar crítico porquanto é capaz de perceber o que as práticas corporais carregam de injusto, de excludente, de *errado*, de *falso*, na medida em que reproduzem muitos dos parâmetros das relações sociais contemporâneas, perpetradores de vidas mais difíceis de serem vividas, vidas menos reconhecíveis, menos lamentáveis e mais ameaçadas do que outras.

A *crítica*, então, dá a mão à *mudança*, sugerindo uma passagem, um *rompimento* necessário com o estado desajustado em que as coisas se encontram, a fim de que se atinja um estado outro, mais correto e menos funesto. Por um lado, essa mudança delimita-se ao próprio ensino da Educação Física, ao talhe que lhe foi legado pela história. Há de se arquitetar uma Educação Física que “[...] *seja mais e vá além* das quadras e das salas de musculação” (EGS 1, itálico nosso), “[...] que possa *romper* com esse papel centrado em aspectos biológicos, em aspectos corporais” (EGS 3, itálico nosso), pois “se os meninos enxergam as aulas como a hora de jogar bola, e as meninas como o momento de jogar vôlei ou de sentar para assistir aos meninos, *torna-se meu papel romper com essa limitação*” (EGS 6, itálico nosso). Por outro lado, ela, a mudança, dilata o seu alcance, imbricando a tarefa pedagógica da Educação Física à dinâmica societária e convocando-a a “[...] colaborar para a *melhoria da sociedade*, através da tematização da cultura corporal” (EGS 5, itálico nosso), a “[...] contribuir para *uma sociedade mais democrática, uma sociedade menos injusta, mais igualitária*, uma sociedade que se posicione a favor das minorias” (EGS 4, itálico nosso).

Ser crítico. Fazer com que os estudantes mirem o mundo com uma lupa crítica. Suscitar transformações forçosas que começam na Educação Física e rumam para a vida em sociedade. Eis o composto que se consagra como fundamento de uma experiência profissional, atingindo uma envergadura de tal monta que sua aceitação reverter-se-á numa crença – “*eu acredito que meu papel enquanto professor é [...]*” (EGS 1, itálico nosso); numa convicção – “*enquanto professora, sou firme naquilo que defendo [...]*” (EGS 5, itálico nosso); numa bandeira – “*continuo carregando fortemente a bandeira de uma escola crítica [...]*” (EGS 5, itálico nosso); numa causa – “*eu sou uma professora militante, uma professora que luta incansavelmente [...]*” (EGS 4, itálico nosso); num dever por excelência – “*nós, professores de Educação Física,*

devemos, por excelência [...]” (EGS 6, itálico nosso); numa espécie de múnus público, enfim, ante o qual se processa uma inclinação quase inegociável.

Esse tipo de governo de si demonstra-se cativo de uma frente discursiva muito cara à teorização curricular da educação e da Educação Física, que age como uma das forças preeminentes a reger a atualidade educacional, invitando os educadores a guiar seus educandos em direção a uma presumida e mandatória condição de lucidez que lhes permitirá apreender as escabrosidades da ordem social vigente e contra elas rebelar-se. Em maior ou menor medida, as narrativas que destinam à profissão e atribuem a si mesmo a missão de tomar a cultura corporal como meio para conduzir os alunos a uma maneira específica e genuína de decodificar o mundo mostram-se entrelaçadas a essa frente discursiva, em que subjaz uma concepção de docência como mediação do conhecimento representacional. Sob o balizamento da representação, a ideia de “ler a realidade” denota o desvelamento das verdades que a espelham e que estariam encobertas. Trata-se de trazer à baila as “temáticas relacionadas à sociedade que são refletidas nas práticas corporais” (EGS 1), de deseclipsar as “relações de poder que permeiam o currículo e que surgem a partir das práticas corporais, de forma implícita ou explícita” (EGS 4), de desmanchar todo e qualquer engodo que impede que tais práticas, e a própria Educação Física, sejam concebidas do modo como deveriam ser. É disso, do “acesso crítico” (EGS 5) às práticas corporais, que depende a “democratização da cultura corporal humanamente construída e socialmente desenvolvida” (EGS 2), a edificação de uma sociedade melhor e, afinal, a produção de “um novo olhar para a Educação Física” (EGS 3), capaz de libertá-la do “caráter esportivista e recreativo que [...] nos aprisiona dentro de falsos deveres” (EGS 6).

A noção de crítica que investe tal forma de projetar-se como professor de Educação Física alimenta-se de doses cavalares de humanismo, metafísica e teleologia. Nela, tem-se o sujeito como categoria ontológica central e fundadora da verdade – uma formulação filosófica tradicional da relação entre sujeito e verdade, como diria Foucault (2016b). Daí que as questões que fazem essa figuração profissional pensar a si própria gravitem em torno de tornar possível à experiência cognoscente o acesso a um conhecimento autêntico sobre as práticas corporais. Daí também que essas questões sejam abastecidas com o elixir da expurgação póstera, com o antídoto de um vir a ser que há de reparar o que não está certo, de tornar justo o que é injusto, de nos fazer chegar aonde devemos chegar. Credos que animam a missão saneadora do projeto escolar-civilizatório da modernidade, reconfigurada, em meados do século XX, pelo salvacionismo visionário de uma pedagogia crítica, de tal maneira entranhados no imaginário formativo e profissional da docência que se torna muito difícil, quando não impossível, inquiri-

los. No rechaço de um presente educacional insuficiente (aquilo que é e precisa deixar de ser), a ventura do exercício profissional é situada alhures e *a posteriori*, sendo submetida a modelos de virtuosidade que não obstante prospectem uma vida vindoura igualitária, preterem a vida que de fato se tem e experimenta, com seus deleites e dissabores (COSTA, 2005; AQUINO, 2015).

Mas apesar da herança utópica que incide sobre esse modo de se relacionar com um discurso verdadeiro sobre o que é ser professor de Educação Física – relação que não fora exclusivamente construída a partir do dispositivo curricular, mas que efetivamente se implica com uma das objetivações de sujeito nele disponibilizadas –, e sem embargo os seus arroubos vaticinadores, persiste, nesse processo subjetivador, um efeito que abre a prática profissional à criação de outras possibilidades de experimentação. Uma abertura que talvez deva ser concebida como uma pequena fresta, mas que mantém franqueadas as chances de não sucumbir à domesticação do presente (AQUINO, 2015) que insiste em se assentar como fardo da instituição escolar. O endosso de um pacto com a mudança, que se elabora como elemento inerente a uma Educação Física e uma escola entendidas como críticas, reboca o alerta aos constrangimentos do monumento educacional e, em alguma proporção, a disposição para revolver o presente e potencializar suas transformações, as quais, por mais que se tente prever, não estão dadas de antemão.

Sobre essa modalidade de relação do si consigo que plasma subjetivações profissionais não apenas vigorosamente ligadas à instituição escolar, mas sobretudo convictas de seu papel de depositárias da retórica da educação como revelação da realidade e ultrapassagem das mazelas do mundo, cumpre-nos tecer mais algumas considerações. Em primeiro lugar, o dilema sobre a possibilidade de trabalhar ou não em contextos extraescolares, que aflora e grassa no dispositivo curricular, friccionando sua fratura e operando sobre a formatação de figurações de si – e que, como veremos adiante, tem atuado como uma das molas propulsoras no delineamento da personagem do *formando confuso* –, parece não acometer a experiência do *professor crítico*, ao menos não por ora, ou não mais. Talvez porque ela tenha se alocado na escola e nela continuado a se produzir.

Em segundo lugar, o reconhecimento de si como profissional da escola, como professor responsável pelo fomento de uma leitura crítica da realidade, como alguém que se ocupa da tramontana interpretativa do olhar de seus alunos, não é o majoritário modo de produção de um eu profissional a afluir no dispositivo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII. É, tão somente, a forma de dizer-se que preponderantemente despontou nesta pesquisa. A figura

do *personal trainer*, por exemplo, de que trataremos logo em seguida, é outro semblante vigorosamente em construção nesse enredo curricular.

Por último, se, por um lado, o curso de licenciatura em Educação Física da UNEB/Campus XII, ao fragmentar-se, não tem logrado convencer muitos de seus aprendizes a irem para a escola e nem os preparado suficientemente para lá estar, por outro lado, os esquemas que se prendem ao que resta de escola no currículo aventam a produção de formas tenazes de sugestionamento, que embora arrebatem a poucos, fazem-no a partir do *ethos* de uma Educação Física escolar com contornos bastante nítidos, capaz de recrutar as subjetividades e conduzi-las à querência dessa maneira de constituir-se profissionalmente que situa seus deveres no encadeamento da ideia de crítica-desvelamento à de uma mudança socialmente compromissada.

O personal trainer

Outro personagem que emerge nas tramas do dispositivo curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII é o *personal trainer*. Conquanto, em nosso trajeto analítico, a materialidade discursiva desse modelo de profissionalidade tenha nos sido proporcionada por somente um relato, esta é uma forma de ser e estar na profissão diuturnamente trajada por muitos daqueles que se formam no curso em questão. A título de curiosidade, um breve rastreo numa rede social faz saltar aos olhos algumas dezenas de perfis de ex-alunos que hoje se anunciam como *personal trainers*, não apenas designando a sua profissão, mas promovendo publicamente os serviços que oferecem à população.

No emaranhado desse dispositivo, a narrativa que instala o eu profissional numa zona identitária que se presta a conduzir outras vidas em direção às benesses do exercício físico orientado é salpintada pelas tintas de um *ethos* ascético contemporâneo de reverência à correção corporal.

Na verdade, como eu comecei, de certa forma, a trabalhar quando eu ainda estava cursando a faculdade, então, assim, o meu primeiro contato com a área da Educação Física foi na parte de academia, principalmente na sala de musculação, apenas como instrutor. E nesse primeiro momento, para mim foi uma forma até de aprendizado, porque eu acabava vendo certas coisas aqui como teoria e conseguia ver na prática, muitas vezes até contradizendo um pouco o que a teoria acabava colocando. Isso, para mim, eu acho que foi bem gratificante para o meu processo de formação. Após esse processo de formação, *eu dei preferência por trabalhar apenas com o treinamento individualizado, com o trabalho de personal trainer*. Deixei a sala de musculação, até para eu poder ter um pouco mais de tempo, para eu poder estudar e me aprimorar além do que eu havia aprendido dentro da faculdade.

[...]. Até hoje, assim, vivo do meu trabalho de *personal*... tenho uma quantidade de alunos com que eu trabalho, para eu poder ter os tempos vagos para estudo e poder até me dedicar ao lazer também... Acho que como foi um curso que eu... quando eu entrei no curso, era um curso que eu já queria fazer... não sabia com o que eu iria trabalhar, mas sabia que eu queria fazer Educação Física... então, assim, hoje, eu não vejo mais o meu trabalho como trabalho, mas como uma forma até de diversão mesmo. *Eu faço mais pelo prazer do que realmente pelo lado financeiro*. O financeiro, realmente, não tem como, ele acaba influenciando, mas, *hoje, eu trabalho mais pela vontade de ver os resultados acontecerem*, de botar em prática tudo aquilo que eu aprendi, do que por ter aquilo como uma obrigação. Então, eu acho que eu estou bem satisfeito com a minha profissão até hoje.

[...]

Eu vejo meu papel, enquanto profissional de Educação Física, como importante. Muito importante. Principalmente no meu espaço, porque hoje eu trabalho muito com pessoas em processo de reabilitação, pessoas que têm patologias e, assim, ao ver essa mudança acontecer e melhorar a qualidade de vida delas, eu vejo que realmente eu estou fazendo um... tendo um papel importante na mudança de vida daquelas pessoas. Deixá-las realizar atividades que elas não faziam antes (EGS 7, itálico nosso).

Melhorar a qualidade de vida das pessoas que recorrem ao seu trabalho: eis a tarefa dessa figura profissional designada como *personal trainer*. E aí jaz uma noção de qualidade de vida que se funda como uma das cláusulas daquilo que Ortega (2003) conceituou como biossociabilidade, uma nova forma de sociabilidade erigida sobre valores que se apoiam em

[...] regras higiênicas, regimes de ocupação de tempo, criação de modelos ideais de sujeito baseados no desempenho físico. As ações individuais passam a ser dirigidas com o objetivo de obter melhor forma física, mais longevidade, prolongamento da juventude etc. Na biossociabilidade, todo um vocabulário médico-fiscalista baseado em constantes biológicas, taxas de colesterol, tono muscular, desempenho físico, capacidade aeróbica populariza-se e adquire uma conotação “quase moral”, fornecendo os critérios de avaliação individual (ORTEGA, 2003, p. 63-64).

A biossociabilidade pode ser pensada como um desdobramento que reformula e reinscreve na atualidade, mais precisamente a partir da segunda metade do século XX, a biopolítica genealógicamente traçada por Foucault (FOUCAULT, 2005, 2008b, 2017). Enquanto um tipo de poder que se exerce sobre a vida, desenvolvido nas sociedades ocidentais entre o fim do século XVIII e o início do século XIX, a biopolítica, sob o olhar foucaultiano, consiste numa racionalização da gestão das vicissitudes que, no advento do liberalismo, passam a ser interpostas à prática governamental do Estado por uma série de processos que dizem respeito ao corpo-espécie, ao corpo-múltiplo, constituído pela população. É do conjunto de fenômenos biossociológicos – coletivos, aleatórios e de série (reprodução, natalidade, mortalidade, saúde e longevidade, por exemplo) –, derivados do problema da população, que a

biopolítica irá, portanto, se ocupar. Na biopolítica clássica, constata-se uma espécie de estatização da vida biológica, ou uma “biorregulamentação pelo Estado” (FOUCAULT, 2005, p. 298), dirigida à normalização da sociedade e nomeadamente preocupada com a sexualidade e a raça. A biossociabilidade contemporânea, em compensação, já não encontra seu fulcro no aparato do Estado, se bem que não abdique dele. Nela, as tópicos relativas à vida contraem novos valores, transformam-se em questões de identidade e são tomadas pelos micropoderes da teia social, dando vez a uma “repolitização” da saúde como alegoria de candura moral (ORTEGA, 2004).

Ainda segundo Ortega (2003), as regras da biossociabilidade são reproduzidas subjetivamente por intermédio das bioasceses, hodiernas formas de ascese corporal consumadas numa diversidade de técnicas (médicas, higiênicas, estéticas) que investem o governo de si e são exercidas sobre o próprio corpo, a fim de adequá-lo aos padrões identitários requeridos pela biossociabilidade. Padrões que se tornam desesperadamente desejados e encerram uma ideia de corpo saudável projetada como equivalente de um corpo esguio, tonificado e, conseqüentemente, belo. As práticas bioascéticas são levadas adiante pelos sujeitos por portarem a promessa de enquadramento a esse ideário corporal. Um de seus atributos precípuos é a incessante vigilância de si, ou, nas palavras de Ortega (2003), a autoperitagem.

O exercício físico, ofertado em uma miríade de versões, mormente pelas academias, é – ao lado das dietas, dos procedimentos estéticos e cirúrgicos, dos produtos da indústria farmacêutica e alimentícia – uma das principais bioasceses da modernidade tardia. Se a ele nos submetemos, assujeitando-nos corporal e subjetivamente, com disciplina e afínco, veremos nosso próprio corpo desenhar-se como um corpo saudável, nossa própria vida materializar-se como uma vida de qualidade, assinalada por predicados de juventude e felicidade. Nessa mesma espiral de preceitos, a doença ou a silhueta mais avantajada são vistas como condições provenientes da pusilanimidade e do descomedimento de indivíduos sedentários, que não se esforçam o suficiente e que, por isso, são merecedores do seu destino degenerado, tornando-se alvos do repúdio social. Etribada por uma discursividade substancialmente sanitária, ancorada na razão científica dos saberes biomédicos, a biossociabilidade faz funcionar como verdade um constructo de saúde enquanto responsabilidade individual, autocontrole, sacrifício, diligência e desvio de riscos.

Forma-se aí todo um léxico que toma o corpo como epicentro de moralidade. Corpos abstergeidos são positivamente aquilatados, pois se patenteiam como a imagem de um sujeito empenhado, com hábitos equilibrados, respeitador dos princípios de uma vida salutar. Corpos

gordos, enfermos e envelhecidos denotam-se, por seu turno, como o malogro de sujeitos que não foram capazes de gerir suas existências segundo o cânone da qualidade de vida.

Existir como um corpo saudável transverte-se, assim, num anseio somente alcançável por uma legítima ascese, já que esse estado de vida depende da efetivação de uma série de práticas austeras que arrebatam o governo de si com vistas à realização de um outro eu, um eu mais elevado, que se aproxima da plena correção. Trata-se de “superar limites” para se tornar “uma melhor versão de si mesmo”, como informam os enunciados do perfil de uma rede social mantido por um *personal trainer* formado pelo curso. “A ascese implica um processo de subjetivação” (ORTEGA, 2003, p. 62), na medida em que seu propósito é deslocar uma identidade recusada em direção a uma identidade almejada, cuja forma varia conforme o contexto histórico das práticas ascéticas. Se Foucault (2010a) chamava a atenção para as diferenças de sentido e função entre a ascese filosófica antiga, dirigida à subjetivação do discurso verdadeiro, e a ascese cristã, remetida à renúncia de si, as bioasceses contemporâneas, de que nos fala Ortega (2003), destinarão seu trabalho à constituição de um arquétipo de corpo no qual se amalgamam e se confundem acepções singulares de saúde e beleza. E a autorreflexividade que dantes, nas asceses filosófica e cristã, confluía para a alma, é agora, nas bioasceses, uma reflexividade corporal³⁷ (ORTEGA, 2003).

O exercício físico, em sua fisionomia bioascética, institui-se, portanto, como uma ferramenta elementar na busca desse supremo modo de ser e viver. Logo, o profissional que tem nele o seu objeto de trabalho torna-se legatário de uma virtude, posto que não só é percebido como alguém que já habita esse lugar bem-aventurado da vida saudável (o que nem sempre é um fato), mas sobretudo porque é aquele que está apto a conduzir os outros a esse horizonte que, enfim, não se pode deixar de desejar. E quem ousaria refutar a nobreza de tal missão e de seu porvir?

Em tempo, uma advertência cautelar: nossa problematização acerca dessa significação de corpo saudável, que mobiliza um certo modo de tornar-se profissional de Educação Física, desembaraça-se de qualquer tentativa de objeção à efetividade das modificações anatomofisiológicas provocadas pelo exercício físico ou aos benefícios experimentados pelo organismo a partir de tais modificações. O quefazer analítico que nos cumpre e nos interessa é de outra ordem. Nosso propósito é demonstrar que o chamamento à prática de exercícios físicos corresponde a um processo simbólico situado na biossociabilidade e, com isso, ajuda a fabricar

³⁷ Aqui, não nos valem, em absoluto, da dicotomia cartesiana que separa corpo e alma. Como pontos de convergência da reflexividade ascética, corpo e alma integram modos historicamente constituídos de objetivação da existência humana.

um sentido de saúde a reclamar dos sujeitos o autodisciplinamento, o esforço sem tréguas, a abjuração de regalos fugazes em troca de um incontestável bem duradouro; uma concepção de saúde que afinal de contas faz jus à meritocracia e ao empreendedorismo de si característicos do *homo oeconomicus* que emerge com a governamentalidade neoliberal³⁸ (FOUCAULT, 2008b) e se renova em sua derivação mais recente.

Ser agente da melhoria da qualidade de vida dos indivíduos transforma-se em algo de tal maneira ilustre, que a recompensa por exercer essa incumbência pode residir nela mesma, a ponto de se trabalhar “[...] mais pela vontade de ver os resultados acontecerem [...] do que por ter aquilo como uma obrigação” (EGS 7), relegando-se o retorno financeiro a segundo plano – “eu faço mais pelo prazer do que realmente pelo lado financeiro” (EGS 7). Em contrapartida, ser um *personal trainer*, ademais um bom *personal trainer*, significa deter uma expertise muito específica, laboriosamente construída e, como já argumentamos, moralmente insigne. Destarte, trata-se de um ofício que não pode ser exercido por qualquer pessoa e, principalmente, de um serviço que não pode ser vendido a qualquer preço.

Tem profissionais, hoje, que cobram um valor de atendimento, por exemplo, que é surreal. Tem gente que está cobrando R\$100,00 para atender a semana toda. *É muito pouco. É um valor que eu acho que não tem nenhum lugar hoje, no mundo, que cobraria esse preço. E eles acabam cobrando isso porque eu acho que não tiveram o gasto e o tempo de estudo que a gente teve, que eu acho que é fundamental* (EGS 7, itálico nosso).

Um rápido prognóstico matemático permite-nos deduzir que as dádivas proporcionadas por essa nobre ocupação não são acessíveis a todos, mas tão somente àqueles que podem pagar por elas, quer dizer, um público restrito às classes média e alta. Assim, e tendo em vista a expressa dimensão socioeconômica contida nesse traje profissional, ser *personal trainer* transfigura-se, ainda, numa atividade que gera e comercializa um objeto para o qual se canaliza boa parte da compulsão consumista da contemporaneidade, cuja factibilidade é reservada a um grupo seleto de indivíduos.

E se o mercado do *fitness* é uma seara cobiçada, um lócus de oferta de serviços socialmente abonados, fazer parte dele parece não ser suficiente. O trabalho de um “mero” instrutor de academia não possui a mesma distinção do de um *personal trainer*, nem para quem o realiza, nem para quem usufrui dele. É preciso uma dose extra de individualização. Não

³⁸ O *homo oeconomicus* do neoliberalismo é descrito por Foucault (2008b) como a imagem de um ser que investe nele mesmo e produz sua própria satisfação, um empresário de si, que redefine o *homo oeconomicus* da economia clássica, cujas necessidades eram satisfeitas pelo mecanismo da troca.

obstante o caráter individualista das práticas bioascéticas (ORTEGA, 2003), a eficiência do exercício físico passa a ser imediatamente proporcional à exclusividade e à particularização da sua prescrição-orientação.

Não há nada de muito novo ou extraordinário no que até aqui dissemos sobre os códigos que atravessam a emergência da figura do *personal trainer* no dispositivo curricular, haja vista o extenso debate já produzido em torno da tópica dos regimes contemporâneos de verdade sobre o corpo, guarnecidos de um neohigienismo no qual a Educação Física encontra-se nitidamente posicionada. Resta-nos ponderar sobre o como essa condição de reconhecimento e valorização a que é alçada tal tarefa pode ajudar a entender a pujança da captura subjetiva interpreendida por esse modo de experimentar a profissão que não apenas se instala no dispositivo curricular, mas atua com dominância na produção de sentidos acerca daquilo que se toma por uma Educação Física não escolar. Deslocamo-nos, então, sobre um dispositivo bipartido, composto por dois hemisférios que se afrontam, e num deles, no hemisfério que não é da escola, o *ethos* ascético do *fitness* impera e não enfrenta muitos contratempos para persuadir os sujeitos a se filiarem à sua diretriz de profissionalidade³⁹.

A missão assumida pela figura do *personal trainer* é pavimentada por um credo tão difícil de perturbar quanto aquele que sustenta as injunções profissionais a que se submete a figura do *professor crítico*. Nesta, esboça-se a imagem de uma Educação Física escolar imbuída da elaboração de uma forma mais lúcida e solidária de ver o mundo, vital à edificação de uma cultura democrática. Naquela, irradia-se o imaginário de uma Educação Física que dispõe das ferramentas que podem fazer com que muitas vidas, se assim quiserem, granjeiem o *status* de uma vida saudável-bela-feliz. Malgrado suas óbvias distinções, o que ambas têm em comum é a subordinação a um tipo de dever de apelo quase demiúrgico, discursivamente instituído como virtude.

³⁹ Lamentamos o fato de a composição do nosso *corpus* empírico não ter permitido alcançar outras nuances desse mecanismo de subjetivação, apesar da potência de ação nele evidenciada. As explicações para isso provavelmente estejam relacionadas às nossas escolhas metodológicas. A princípio, ao optarmos pelo trabalho com narrativas individuais para interpelarmos os egressos, esbarramos com a dificuldade, não de todo incalculada, de adesão dos sujeitos a esse procedimento investigativo, por motivos diversos, o que acabou resultando numa proporção bastante reduzida de respostas positivas aos convites para a participação no estudo. Nesse impasse, há ainda de se considerar o perímetro que circunscreve as atividades da pesquisadora no diagrama de forças do dispositivo, dado que ela também é professora do curso. Nossa problematização tentou demonstrar que a ação tradutória dos docentes imprime marcas no processo performativo dos saberes e no plano das práticas de governo. Assim, uma professora que está inscrita num dos lados do dispositivo (o lado da escola), ao acenar para os egressos a fim de que contribuíssem com sua pesquisa, parece ter obtido retorno especialmente daqueles que, tendo sido seus alunos, de alguma maneira tomaram suas ações como referência na configuração de sua trajetória de formação. Mas, quem sabe, a eventualidade de nossos desacertos metodológicos, que só ganharam forma com o findar da pesquisa, possam manter abertas as interrogações para que futuros estudos reativem a rede de intensidades desse solo formativo.

E assim como o *professor crítico*, o *personal trainer* também se adscrive ao alento da mudança. Mudança de caráter evidentemente muito diverso, pois o que lhe importa não são as injustiças, o deciframento da realidade, o ensino da Educação Física na escola ou a configuração societária, mas, sim, a condição individual de uma vida, uma bioidentidade, que precisa deixar de ser patológica para se tornar sadia. De qualquer maneira, mudança, ou um comprometimento com a produção de coisas outras, no qual porventura palpite um sulco de vazão à não conformidade.

As figuras do *personal trainer* e do *professor crítico* são subjetivações que passam ao largo da profissionalidade unificada-ampliada desengatilhada no dispositivo curricular. Ao se embaraçarem às linhas de outros dispositivos – o de uma pedagogia crítica e o de uma pedagogia do *fitness* –, elas dissolvem a plenitude das pretensões unificadoras.

O formando confuso

E ao findar de nossas andanças cartográficas pelos meandros desse dispositivo curricular, lobrigamos a figura do *formando confuso*.

E a gente fica meio... no final da graduação, quando a gente chega aqui, vai correr atrás dos espaços para estágio, meio Frankenstein mesmo, um pedaço de cada coisa, tentando, assim, nos encaixar, o nosso lugar é esse... Até quando eu tive certeza... como eu disse, a minha área é a licenciatura, é para a sala de aula que eu quero ir, mas a segurança ainda nos falta, porque esse currículo ainda não nos dá essa identidade, de certa forma.

[...]

Eu não acho justo... como eu falei, a gente vai tomando caminhos, como os meninos falaram, a gente vai tomando gosto, a gente vai se especializando, a gente precisa trabalhar, e aí o não formal literalmente abre portas, e tem gente que realmente é isso que quer. E trabalha, e trabalha muito, e procura curso, se especializa, é isso que quer. Mas a gente não pode deixar essa graduação para trás, até por questões econômicas, não dá para a gente abrir mão de uma universidade pública. E aí você passa quatro, cinco anos aqui, e aquilo que você fez, aquilo em que você investiu, essa universidade, ela não te assegura. Entendeu? A ilegalidade da profissão, daquilo ao que você passou cinco anos se dedicando. E eu acho que, assim... não é para todo mundo dizer que vai ter condição de sair daqui e pagar o bacharel, de ficar cinco anos de novo na cadeira da universidade... não é para todo mundo isso. [...]. Mas eu também não acho justo, a gente vai levando, e vai passando um semestre, vai passando outro, as pessoas se dedicam, as pessoas estão aqui porque precisam... ninguém se forma para ser professor, assim, porque eu não preciso disso... a gente precisa trabalhar. E aí, no final, aquilo é ilegal para você. E você tem que ficar correndo atrás de tudo, tudo de novo. Isso enfraquece a luta do pessoal que está nas academias, que passa por muita coisa, isso enfraquece a gente da escola... porque a gente está nessa confusão de identidade. E chega um momento em que a gente passa para a questão da necessidade.

[...]

Daí a gente se pergunta, são dois semestres de estágio de intervenção, é um momento rico, é um momento importante, a gente está se formando, *a gente tem certas inseguranças, muitas inseguranças, e aí você fica naquela frustração: tudo o que eu fiz está perdido?* (ALN 2, itálico nosso).

[...] a gente não consegue se dedicar a um todo, a gente não consegue abranger tudo. E aí, é muito complicado, porque *confunde muito a nossa cabeça. Além de confundir, cria uma angústia, cria frustrações na nossa cabeça.*

[...]

A gente não sabe mais o que é que pode, o que é que não pode (ALN 7, itálico nosso).

A gente entra aqui sem certeza de nada. Então, assim, o que vai nos dar certeza é o caminhar do curso. E o curso, com o currículo que nós temos, *na minha cabeça só fez confusão*, mais nada.

[...]

Então, assim, *cria essa confusão e a gente fica sem saber, realmente, onde a gente vai atuar*. E o estágio foi assim para a gente. A gente pegou o bonde andando, *a gente sofreu com isso*, fez observação num campo e depois a gente não poderia mais estar nesse campo.

[...]

E aí vem essa confusão mesmo, de a gente não saber realmente o que é que é nosso, que área que é a nossa (ALN 1, itálico nosso).

A gente veio fazer o que aqui? Estudar para quê? (ALN 6, itálico nosso).

Mas você sai daqui decepcionada... Vai trabalhar em quê? (ALN 10, itálico nosso).

O que é que pode e o que é que não pode? O que é realmente nosso? Que área é a nossa? O que a gente veio fazer aqui? A gente estudou para quê? Onde a gente vai atuar? Vai trabalhar em quê? Questionamentos titubeantes que atormentam as experiências de si produzidas sobre essa ponte que liga o terreno da formação ao do trabalho em Educação Física. Questionamentos que se fazem acompanhar pela angústia, pela frustração, pela insegurança, pelo sofrimento, pela decepção. Com eles, deslinda-se uma outra face da bipolaridade que outrora aludimos ao problematizarmos a cisão do dispositivo curricular. Um currículo que oscila entre uma coisa e outra e não é nenhuma delas (nem uma licenciatura, nem um bacharelado; nem da escola, nem do que não é da escola) acaba por engendrar alguns processos subjetivadores igualmente transtornados, confusos.

Acuado por ingerências que lhe são externas, o dispositivo vivifica o imperativo estratégico de uma profissionalidade unificada-ampliada e o faz definir justamente enquanto tenta fazê-lo funcionar. Fratura-se. Em cada uma das partes resultantes de sua fissura, formam-se regimes veridictivos singulares, com projetos de sujeito de todo contrastantes, que ao se entrelaçarem ao enredo do universo de trabalho, embaralham as linhas de visibilidade da

profissão. Donde um ponto de interrogação ser aquilo que remanesce a esses bosquejos de um autorretrato profissional que se encontram a poucos metros da linha de chegada que lhes conferirá o diploma de Educação Física. Na constituição dessa figuração de si, na sua relação com as verdades concorrentes que lhe interpelam, entra em cena uma necessidade de identificação, um clamor pela segurança de um enquadramento nítido, com o qual o eu profissional possa ser emoldurado.

Mesmo quando o lugar a ser ocupado parece definido, permanece a incógnita do que se é, ora porque os pontos de apego fornecidos pelo currículo não são confiáveis – “até quando eu tive certeza... como eu disse, a minha área é a licenciatura, é para a sala de aula que eu quero ir, mas a segurança ainda nos falta, porque esse currículo ainda não nos dá essa identidade, de certa forma” (ALN 2) –, ora porque não há garantias de que se possa ser o que se quer – “e aí você passa quatro, cinco anos aqui, e aquilo que você fez, aquilo em que você investiu, essa universidade, ela não te assegura. [...]. Tudo o que eu fiz está perdido?” (ALN 2).

Diferentemente do *professor crítico* e do *personal trainer*, para o *formando confuso*, a máxima de moralidade da sua vida profissional não está traçada. Enquanto a convicção transborda nos enunciados do *professor crítico* e do *personal trainer* ao narrarem o seu papel no interior da Educação Física, o silêncio perdura na hesitação do *formando confuso* quando se trata de dizer em que consiste essa área (ALNS). Espaço vazio, vácuo de sentido à espera de ser preenchido. O dever existe, mas ainda carece de preceitos mais robustos aos quais se agarrar. Colocar os dois pés do lado de lá da ponte e encontrar-se de fato com o mundo do trabalho provavelmente seja um movimento resolutivo na incorporação de condutas moralmente comprometidas com um certo encargo profissional. Com um dos pés ainda do lado de cá, “a gente fica meio [...] *Frankenstein mesmo, um pedaço de cada coisa, tentando, assim, nos encaixar, o nosso lugar é esse*” (ALN 2, itálico nosso).

Frankenstein é um romance gótico oitocentista, escrito por Mary Shelley, que se tornou uma das obras mais conhecidas da literatura moderna. Na história fictícia contada por essa autora britânica, Victor Frankenstein é um jovem inteligente e obstinadamente dedicado ao estudo das ciências. Em seu esmero científico, ele descobre o mistério da geração da vida e decide dedicar-se à criação de um novo ser, utilizando-se de porções cadavéricas recolhidas num cemitério. Traz ao mundo uma criatura medonha, que desperta o horror e o desprezo de seu próprio criador. Assustado, Victor foge de sua criação e a abandona à própria sorte. A criatura desamparada sai em busca de sua sobrevivência, tornando-se alvo da repulsa humana. Encontra refúgio numa casa onde um velho cego reside com sua família, e lá permanece às escondidas, durante bastante tempo, observando aquelas pessoas e com elas aprendendo hábitos

humanos, até que se apresenta ao ancião que não enxerga. Por conta de sua cegueira, o homem não se apercebe dos contornos da criatura, tão estranhos aos olhos dos outros, e por isso não a rechaça. Mas seus filhos, ao verem-na, afugentam-na. Ela então resolve ir ao reencontro de seu criador e o aflige até o fim de sua vida.

Em seu texto, Mary Shelley não batiza a criatura. É no transcorrer do tempo, por intermédio da prática cultural, que o “monstro” passa a ser designado pelo mesmo nome de quem o concebeu. Daí que a palavra Frankenstein acione e faça funcionar essa ideia de contiguidade anômala, essa noção de deformidade que se explica pela cosedura de partes mórbidas que não se pertencem.

Neira (2017) e Nunes, M. L. F. (2011) já fizeram uso da imagem do Frankenstein ao examinarem currículos de cursos de licenciatura em Educação Física abrigados por IES privadas. Para Neira (2017)⁴⁰, o Frankenstein traduz a polifonia de currículos nos quais a função social da docência em Educação Física é solfejada com notas radicalmente dissonantes. Nunes, M. L. F. (2011), por sua vez, desdobra a formulação metafórica de Neira (2017) e, a partir disso, problematiza o currículo-criador e suas criaturas, alunos-monstros e futuros docentes que assombram a estabilidade das práticas formativas que os cunharam ao revelarem, em sua própria condição, a deformação de tais práticas.

Em alguma medida, esta pesquisa também se defronta com uma operação curricular frankensteiniana, muito embora os fragmentos remendados no currículo que miramos sejam de outra ordem e façam ressurtir um mecanismo dissímil daquele que fora tratado tanto por Neira (2017) quanto por Nunes, M. L. F. (2011), sobretudo porque os cursos focalizados por esses dois pesquisadores alvejavam exclusivamente a escola como espaço de atuação do licenciado. Para nós, o Frankenstein desperta como um modo de verter a tensão produzida pela tentativa de se inscrever, num mesmo corpo, verdades díspares da profissão, consubstanciadas por essa forqueadura de territórios de trabalho. Nesse processo de subjetivação que prefigura um desenho confuso de si, o Frankenstein não está completamente encarnado, suas suturas não foram arrematadas, mas a insistência em levá-las adiante faz doer. O Frankenstein é lamento, é o vulto de uma súplica que brame pelo *seu lugar*; lugar em que o eu profissional possa ser *encaixado* e, enfim, compreendido.

⁴⁰ A versão mais recente deste artigo foi publicada em 2017, na “Revista Internacional de Formação de Professores”. No entanto, tal versão consiste na republicação de um texto originalmente veiculado em 2009, pela “Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física”, hoje desativada. Portanto, o trabalho de Neira é anterior ao de Nunes, M. L. F.

Mas mal sabe essa súplica que a guarida protegida de uma identidade profissional inequívoca simplesmente inexistente; que a identidade, qualquer que seja ela, é sempre oscilante e multideterminada. A problematização da confusão aflitiva que dá forma a esse movimento de subjetivação no dispositivo curricular não tem como seu avesso um reinvestimento no mito da identidade fixa, originária, essencial e coesa. Já deixamos claro, assim imaginamos, que, com nosso instrumental teórico, não aderimos a esse tipo de apelo. Nosso referente é, ao contrário, a impossibilidade de contenção e de univocidade dos fluxos de sentido que dão vazão às identificações e aos acatamentos da verdade. Hall (2011) talvez seja um dos intelectuais que melhor já definiu essa condição sob a qual a identidade⁴¹ se torna uma “celebração móvel”:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados com uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2011, p. 13).

Nenhuma expectativa de calma, portanto.

Tampouco o *professor crítico* e o *personal trainer* seriam o sinônimo de movimentos finalizados que encontraram a paz e o sossego da identidade derradeira. São apenas esquemas de obrigação particulares a que os sujeitos se enlaçam, de forma não exclusiva e não definitiva, ao se fazerem agentes de manifestação de uma verdade profissional.

Decerto, isso tudo tem a ver com a crise de identidade de que nos fala Hall (2011), ou com a crise de subjetividade sondada por Rolnik (2016), geradora de

[...] uma saturação de sentido que funciona como um processo inflacionário. Perdem-se as coordenadas de valor relativo: as coisas podem ter qualquer sentido, elas não têm sentido algum. É uma verdadeira falência da credibilidade de todas as espécies de subjetividade: um curto-circuito generalizado (ROLNIK, 2016, p. 95).

⁴¹ À primeira vista, pode parecer abuso esse tipo de avizinhamo do pensamento foucaultiano à noção de identidade. Mas ele se explica, em primeiro lugar, porque nos valem de uma teorização antiessencialista da identidade, que assume a função constitutiva da linguagem e se mostra resolutamente refratária à ideia de uma identidade uniforme, localizada na agência do sujeito. Prisma com o qual Stuart Hall, um dos expoentes da versão mais tardia dos Estudos Culturais, contribuiu substancialmente. Pactuamos, pois, dos argumentos de Veiga-Neto (2000b), para quem uma aproximação entre Michel Foucault e os Estudos Culturais – em suas produções mais recentes – é não só possível como também profícua, a partir de três eixos compartilhados por essas duas perspectivas: a crítica às metanarrativas, o descentramento/não transcendentalismo do sujeito e a capilaridade dos jogos de poder. Ademais, o próprio Hall (2013), ao comentar a importância do trabalho de Foucault para o debate teórico sobre a identidade, foi arguto ao dizer que “Foucault, obviamente, não faria realmente uma coisa tão vulgar como a de invocar o termo ‘identidade’, mas com a ‘relação com o eu’ e a constituição e o ‘reconhecimento de si mesmo’ *qua* sujeito, estamos nos aproximando, penso eu, daquele território que [...] pertence, legitimamente, à problemática da identidade” (HALL, 2013, p. 124).

E, evidentemente, isso também diz respeito aos próprios conflitos identitários da Educação Física, os quais, segundo Bracht (2003), deveriam ser pensados levando-se em consideração o processo de diferenciação da área. Para o autor, desde que a Educação Física deixa de ter sua legitimação puramente assentada na função pedagógica e passa a ser solicitada, pelo capitalismo da sociedade pós-moderna, a exercer novos papéis,

o campo inicialmente denominado Educação Física se diferencia, ou seja, surgem diferentes práticas sociais que pela diversidade de sentidos e significados (pelas características diferenciadas dos seus universos simbólicos) somente com muita dificuldade (e a partir de critérios duvidosos) podem ser reunidas numa mesma instituição, num mesmo campo ou dentro de um mesmo conceito [ao que acrescentaríamos: e somente sob um ímpeto dogmático pode-se reivindicar a primazia irrevogável de um desses sentidos às custas da anulação de todos os outros, o que, ao extremo, implica subtrair da problemática da identidade da área a sua dimensão política]. Este aspecto repercute fortemente na formação profissional, com a dificuldade de oferecer uma formação que contemple não apenas a variedade de instâncias de atuação profissional da Educação Física, como diferentes sentidos da sua intervenção (BRACHT, 2003, p. 22).

Em interlocução com Bracht (2003), parece-nos lícito afirmar que as figuras do *professor crítico* e do *personal trainer* residem em universos simbólicos bem distintos, enquanto o *formando confuso* se transtorna porque lhe é muito difícil transitar entre mundos de sentidos e características tão discrepantes, ou neles tentar garantir sua onipresença.

Não obstante toda a desventura experimentada no seu entre-lugar, o *formando confuso*, por não ter ainda se convencido das verdades com que foi agenciado ao longo da sua formação, talvez possa gestar, sobre si e os outros, atos até então impensados. Possibilidade sempre diminuta, em todo caso, mas ansa de descerramento. Sobre si, despontam tênues fagulhas de uma curva da experiência produzida no encontro com a formação universitária: “eu me transformei dentro da universidade, o fato é esse” (ALN 1); “nós somos outros” (ALN 2).

O *formando confuso* acha-se, ainda, numa outra encruzilhada: entre a acusação e a querência de um modelo formativo de caráter unificado-ampliado. No mesmo passo em que imputa ao currículo que o forma o seu desfortúnio de não saber o que lhe cabe profissionalmente, afeiçoa-se ao propósito de uma formação não dividida, como aquela que é sugerida pelo dispositivo da licenciatura ampliada. Isto é, prefere o arquétipo de um curso que dilate irrestritamente suas esferas de intervenção profissional, mas rejeita o modo como essa tentativa se realiza em seu próprio itinerário formativo (ALNS). Mais um vestígio de sua ânsia pela identidade, pelo remanso que, quem dera, repousasse na imagem de um profissional uno, pleno. Imagem que sem embargo se mostre inatingível, permanece sendo benquista, dando

forma não à subjetivação de uma profissionalidade unificada, inteira, mas a um sujeito profissional que espera fazer existir em si duas coisas, dois modos de ser e estar na Educação Física. Algo como a busca pelo apagamento das suturas do Frankenstein, como se isso pudesse ser feito sem deixar cicatrizes.

Mas há um outro elemento que não pode ser menosprezado nessa anuência ambivalente a uma formação de pretensão unificada-ampliada. É que “[...] *chega um momento em que a gente passa para a questão da necessidade*” (ALN 2, itálico nosso), situada na urgência de se ver empregado.

Assim... eu não gosto da área não formal... mas eu entendo, eu luto também, porque *é uma possibilidade de você se sustentar um dia*. Vai que você aprende a gostar um dia, né? *Você tendo um currículo de trabalho, você vai para os dois lados*. Aí, se você tem um currículo de trabalho com que você não faz nada, você fica desmotivada de tudo. *É um diploma e faz “puf”*. Sem empregar... assim, sem nada, sem, sem... sem muito, assim... sem muito sentido. É uma coisa tão assim... sei lá (ALN 10, itálico nosso).

A ameaça da não empregabilidade, especialmente quando experimentada na amargura do atual quadrante socioeconômico em que estamos enfeixados, fala bem alto quando se trata de um processo de subjetivação profissional. Qualquer ferida passa a ser menos excruciante do que aquela que antecipa o desconsolo de possuir um diploma de ensino superior e ver-se em ociosidade involuntária – *um diploma que faz “puf”* –, ou no exercício de ocupações que não condizem com a posição alçada por quem concluiu um curso de Educação Física. Nesse instante, os laços que amarram o modelo formativo unificado-ampliado ao alargamento das possibilidades de trabalho retesam-se de tal forma que tendem a se transformar em nós.

Questão de identidade – *“a gente está nessa confusão de identidade”* (ALN 2, itálico nosso) –, que alcança uma questão de necessidade – *“a gente precisa trabalhar”* (ALN 2, itálico nosso) – e, por fim, esbarra numa questão de legalidade – *“e aí, no final, aquilo é ilegal para você”* (ALN 2, itálico nosso) –, já que o suposto incremento da empregabilidade suscitado por uma formação única está condicionado a algo que se instaura para além do desejo por esse tipo de formação; antes de tudo, é preciso que esse formato seja legalmente amparado e reconhecido pelo mercado de trabalho.

Detenhamo-nos um pouco mais sobre essa aquiescência a uma configuração curricular que unifica o percurso formativo e expande os domínios de intervenção profissional, peculiarmente produzida nesse dispositivo, substancializando-se não apenas na narrativa do *formando confuso*, mas também na do *professor crítico* e na do *personal trainer*. Em primeiro

lugar, não deixa de ser intrigante o fato de ela ser postulada ao lado das malsinações aos lapsos do currículo do curso, o qual, no fim das contas, possui essa configuração. Se há inconvenientes neste currículo, a solução estaria num rearranjo do seu protótipo unificado-ampliado e não numa segmentação da formação.

Preferencialmente, *eu gostaria que a formação unificada permanecesse*, mas para que ela permaneça, é necessário reestruturar muitas disciplinas, incluir muitas disciplinas, tanto do âmbito escolar quanto do âmbito da área da saúde, da atividade física e saúde. Então, *eu acredito que deva haver uma reformulação, mas não no sentido de fragmentar o curso, de dicotomizar o curso, mas no sentido de fortalecer a formação unificada* com a inclusão de outros componentes curriculares (EGS 4, itálico nosso).

Eu acho que *é realmente válido você ter um conhecimento amplo, conhecer os dois campos que a profissão pode oferecer*. Mas eu acredito que *tem que melhorar bastante para poder realmente ter uma formação ampliada* (EGS 7, itálico nosso).

Em segundo lugar, tal aquiescência tem sido frequentemente justificada pela ideia de que a formação inicial é uma etapa de aprendizado profissional apenas preparatória, de cunho elementar e não suficiente, o que reputa aos sujeitos a responsabilidade pela persecução constante de aperfeiçoamento e especialização.

Assim, eu vejo o curso... não só no curso de Educação Física, vários outros cursos, eu entendo que *a graduação é um alicerce para que a gente veja o que é que a gente quer lá na frente [...]*. Mas, é aí que está, justo porque a Educação Física é tão ampla, a gente tem essa possibilidade de falar, por exemplo, eu quero me focar nesse sentido. Então, isso me interessou bastante durante o curso? É daí, agora, que *eu tenho que partir e me tornar um profissional mais capacitado*. Eu vejo, eu falo um exemplo, a medicina, um clínico geral, se ele não se especializar em outra área, ele fica um pouco defasado, ele fica... ele não consegue se tornar um profissional tão capacitado em um único sentido (ALN 3, itálico nosso).

O curso não vai te dar base para sair daqui preparado para nenhuma das duas áreas. Então, *você escolhe o que você realmente quer e agora você foca para buscar*, assim que se formar, *buscar outros meios* para atuar na área em que você deseja (ALN 5, itálico nosso).

Nenhuma graduação dá resposta suficiente. A mesma coisa do Direito. [...]. No Direito, você estuda para Direito, ele vai te dar a base do Direito, e *quando você sair, você vai se especializar em qual área você quer* do Direito. A Educação Física deveria ser assim. A gente ter a base para a Educação Física, seja fora da escola ou dentro da escola, e quando eu sair daqui, eu vou decidir se eu quero trabalhar com o campo não formal ou formal (ALN 1, itálico nosso).

Se ambientes diferentes requerem conhecimentos diferentes, que seja dada uma formação sólida para os formandos e *após tal formação* e a demonstração de interesse por aquele ou esse espaço de trabalho, *que ele busque um conhecimento mais específico. Para isso existem as especializações* (EGS 1, itálico nosso).

Eu realmente acredito que a Educação Física tem que ter uma formação única e o campo de atuação vai depender do interesse e da necessidade de cada um, de fazer suas escolhas formativas depois dessa formação inicial. *O próprio nome já fala, né? Formação inicial. Então, é apenas um começo, ali, para a formação profissional do estudante. Depois, ele que busque se aprofundar* no que lhe despertou, no que ele mais leu durante a graduação, no que ele mais desenvolveu (EGS 3, itálico nosso).

Eu tenho total clareza, que fique bem claro, de que *a formação inicial, por si só, não é suficiente*. A formação inicial, ela nos dá um respaldo para a nossa atuação, mas, a partir da formação continuada, *o aluno deve sempre continuar se qualificando* (EGS 4, itálico nosso).

O mais interessante nesse estilo de argumento é que ele fabrica uma outra classe de dever: a imposição a si mesmo de uma perpétua atitude de busca – busca de *outros meios* para *se tornar um profissional mais capacitado*, busca por *aprofundamento*, por *especialização*, por *um conhecimento mais específico*; afinal, “[...] *o aluno deve sempre continuar se qualificando*” (EGS 4, itálico nosso). E o que se vê nessas formulações que injungem ao profissional o envide incessante para com a sua própria qualificação é um patente alinhamento com o ideário do “aprendiz permanente”, do “aprender a aprender”, que, segundo Noguera-Ramírez (2009), institui-se como marco da governamentalidade contemporânea, dando forma à chamada sociedade da aprendizagem, na qual os sujeitos são impelidos a se portar como eternos aprendizes, não apenas nos espaços educacionais institucionalizados, mas em todas as esferas da vida. Uma forma de condução de condutas que perpetra os princípios de volição e autodeterminação individual em que se sedimenta a racionalidade neoliberal. Com suas bases conceituais edificadas no final do século XIX, esse enaltecimento do sujeito que aprende a aprender perenemente passa a figurar como preceito prevalente no desenvolvimento do pensamento pedagógico, adentrando o século XXI (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009). A pedagogia das competências é um dos mais tenros exemplos de sua expressão.

Mas onde se encontra o interesse dessa relação? Muito esquematicamente, poderíamos dizer que: 1) o aferro a um modelo único e abrangente de formação, constatado no dispositivo curricular da UNEB/Campus XII, implica-se, em vasta medida, com o regime veridictivo da licenciatura ampliada, regime este que não deixa dúvidas quanto ao seu aceno anticapitalista e antineoliberal; 2) tal aferro, ao justificar-se, acaba invocando uma noção de aprendizagem profissional diametralmente oposta aos pilares que sustentam o lema da licenciatura ampliada.

Assim, na imprevisibilidade dos fluxos de subjetivação, a ação da ordem discursiva da licenciatura ampliada sobre esse dispositivo desempenha, acidentalmente, uma aliança subjetiva que em nada corresponde aos seus desejos de verdade e que, mais do que isso, nutre as forças contra as quais ela se lança.

Isso sem falar no estímulo que uma organização curricular como a que vigora no curso da UNEB/Campus XII tem fortuitamente propiciado aos esquemas de mercadorização e precarização do ensino superior postos em marcha pela racionalidade neoliberal. A associação entre o ditame do sujeito aprendente, a necessidade de inserção no mercado de trabalho e uma promessa não cumprida de acesso irrestrito aos campos de atuação da Educação Física pode gerar efeitos desastrosos. Para muitos egressos, a resposta possível para a solução dessa somatória nada exata tem sido recorrer a cursos de bacharelado em Educação Física, em muitos casos na modalidade de Educação à Distância (EAD), ofertados por IES privadas que se proliferam sem critério pelo país.

Bom... hoje eu vejo... muitos, são muitos, inúmeros, se jogando no mundo do trabalho, sem ainda... os que estão, por exemplo, nesses ambientes de academia, que têm sido um dos principais locais de empregabilidade para eles... como está havendo uma pressão muito grande dos Conselhos, eu estou vendo que esses alunos estão procurando uma certificação, não é nem uma formação, uma certificação de bacharel, em vários cursos de EAD que são oferecidos, para que eles continuem atuando (PROF 5).

E de mais a mais, “não é para todo mundo dizer que vai ter condição de sair daqui e pagar o bacharel, de ficar cinco anos de novo na cadeira da universidade... *Não é para todo mundo isso*” (ALN 2, grifo nosso). Outro efeito insondável a aturdir a bússola do engenho curricular e as veredas cruzadas por seus sujeitos.

Diante do que nos foi possível perscrutar quanto aos processos de subjetivação produzidos no dispositivo curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII, resta-nos tecer algumas ponderações, que de alguma forma falam dos limites de um empreendimento analítico dessa natureza, mas que mormente tangem a um modo de pensar o currículo como acontecimento (CORAZZA, 2004).

As figuras que aqui problematizamos – o *professor crítico*, o *personal trainer* e o *formando confuso* – não são as únicas formas de subjetivação fecundadas na zona de alcance

desse dispositivo curricular, e cada uma delas não está afixada num mesmo lugar, como se fosse o mero resultado de um procedimento de serialização subjetiva. Elas são, tão só, os ecos mais audíveis de modos provisórios de ser sujeito-profissional operados pelo funcionamento arbitrário da linguagem. Enquanto processos, permanecem em movimento, o que confere às subjetividades o seu único dote imorredouro: o de estarem sempre por se fazer.

Se muitas são as forças que se entrecortam em tais processos, muitos também são os personagens criados nessa trama. Há o que pisa na escola estando engajado em compromissos construídos fora dela; o que tenta levar os deveres de uma escola crítica para o universo ávido por sujeitos saudáveis; o que não quer a escola e finda por habitá-la; o que inicialmente obriga-se com a Educação Física escolar e posteriormente encarna a missão do *personal trainer*; o que encontra no curso o remédio e não a causa da sua confusão; o que trafega entre terrenos e responsabilidades profissionais dissemelhantes, sem se perturbar... O intercâmbio de códigos é incalculável e nada assegura que fantasias de si sejam trajadas com exclusividade, uma de cada vez, até puírem. Elas podem ser justapostas, intercaladas, customizadas, refeitas. Também não existe, como nos alerta Larrosa (2011), qualquer garantia de paralelismo entre a posição ocupada pelos sujeitos no discurso verdadeiro e o que dizem esses sujeitos ao falarem de si. Ademais, deve-se ter em conta que a produção de relações do si consigo é fruto da interpelação de vários dispositivos. Por tudo isso, no que concerne a essa melindrosa e movediça relação entre uma dimensão ampla e uma dimensão restrita da subjetivação, o que este estudo foi capaz de apreender são algumas ondulações de sujeito, que por certo vibram no dispositivo curricular, mas que não nos permitem tomá-las como um retrato completo das subjetivações aí engendradas. Um retrato desse gênero, além de jamais ter sido nosso objetivo, também jamais seria possível.

É na polimorfia dos atravessamentos que se forjam brechas, por onde algumas subjetividades, às vezes, escorrem. Subjetividades dissidentes (GUATTARI; ROLNIK, 2013), práticas de liberdade (FOUCAULT, 2004), linhas de fuga (DELEUZE, 1990) que se desvencilham do plano das identidades reconhecidas e inventam outros mundos. Disso, entretanto, o que temos são apenas súbitos vestígios. Parte deles situa-se nas ranhuras de mudança a latejar nos diferentes modos de obrigar-se com a profissão e numa experiência que embora se transtorne com o seu não lugar, vê-se tornar alguma outra coisa ao fim de seu trajeto na universidade. Mudança do olhar que o outro endereça ao mundo, mudança das práticas de ensino da Educação Física na escola, mudança social, mudança da qualidade de vida das pessoas, mudança de si. Mudanças de feitos incongruentes, de vigor miúdo, de propósitos discutíveis, cercadas por ameaças de arregimentação. Ainda assim, mudança. E aqui não

poderíamos deixar de mencionar o movimento de alguns dos professores. Seu gesto de indagação e recusa dirigido ao currículo vigente e à verdade que ele carrega, o qual só se torna possível por conta do deslocamento da prática docente dentro desse sistema de significação, também contém essa ranhura, uma vez que se elabora como virtualidade para o redesenho do dispositivo curricular.

Mas conquanto os entrecruzamentos e as aberturas subsistam, arriscamo-nos a concluir, após nos embrenharmos nesse complexo de verdade, governo e subjetividade que move o dispositivo curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII, que nele predomina uma determinada lógica de sugestionamento, agindo até então: a lógica da oposição entre uma profissionalidade que é da escola e outra que não é. O lado de lá, o lado de cá. Binarismo genuíno, infelizmente, convertido em bipolaridade, a acometer a maquinaria curricular e os processos de subjetivação profissional. Binarismo que captura, divide, confunde, todavia não encerra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arranjos, demovimentos, sismos, ações, fabricações e invenções que gestam a trama de um dispositivo curricular no campo da formação em Educação Física: foi sobre isso que nos detivemos neste estudo. Ao interpelarmos a urdidura do currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII, fomos propelidos por um problema de pesquisa pensado desde o lugar em que se está, nascido da imanência da lida com as coisas que nos afetam. O mapa que tracejamos a partir desse problema – e aqui reavemos parte de uma citação que nos auxiliou na fundamentação de nossa postura metodológica – mantém-se “[...] aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

Nosso roteiro começa com uma estadia na “oficina de Foucault” (VEIGA-NETO, 2006). Pedindo-lhe licença para curiosar sua bancada, dela apanhamos o conceito de dispositivo, a ferramenta com que então revolvemos o nosso objeto de análise. Ao manuseá-la, não agimos do mesmo modo como Foucault, até porque isso seria uma ambição jactante, obviamente inexecutável e, no limite, incompatível com o tipo de atitude instada pelo trabalho foucaultiano. Enquanto nos hospedávamos na oficina do filósofo, recebemos duas visitas, a de Deleuze e a de Agamben. Cada um deles, à sua maneira, numa espécie de passeio orientado, ajudou-nos a distinguir as peças do dispositivo e a encetar a recriação dessa ferramenta. Como parte desse processo de recriação, propiciado pela própria imersão analítica no currículo do curso, trilhamos um itinerário metodológico arriscado e provocador, marcado pelos passos inconstantes de um jeito de pesquisar que flertou com as coordenadas da cartografia, essa perspectiva que retorque a revelação representacional, o mito das origens fundadoras e a fixação de raízes.

Os belos perigos de nossa jornada nos advertiram, todo o tempo, do quão pantanoso e minado era o chão sobre o qual caminhávamos. Quando tomamos o conceito de dispositivo para explorar um objeto contemporâneo e completamente alheio às preocupações de Foucault, encaramos a ameaça de haurir historicamente esse conceito. Quando buscamos incluir a dimensão do si nesse constructo conceitual, aproximando as relações entre subjetividade e verdade das formulações foucaultianas que focalizam os nexos de saber-poder e as objetivações discursivas autenticadas por tais nexos, enfrentamos o risco de menoscabar as alomorfias de um pensamento que se constituiu como uma radical experiência de deixar de ser o que se é. Quando abdicamos de uma impoluta lealdade à estratégia arqueogenealógica de Foucault e nos aventuramos na construção de conexões entre o dispositivo e o horizonte de uma vertente

metodológica de inspiração deleuze-guattariana, vimo-nos diante da armadilha de uma imprudência epistemológica. Quando, por fim, optamos por recorrer à produção de narrativas que nos concederam a escuta dos sujeitos que integram o dispositivo curricular, acareamos o desafio de não resvalarmos pela crença numa subjetividade consciente que se exterioriza e se expressa pela linguagem no instante em que o eu é discursivizado. Arrostando, ainda, outros temores, como o assédio da representação; o messianismo que impregna os modos de endereçamento aos currículos de formação em Educação Física sancionados pelo *establishment* da área; o confronto com a racionalidade binária do dispositivo curricular e a concomitante tentativa de escapar de uma lógica analítica que não fosse, ela mesma, também binária. Saímos ilesos de todos esses reveses? Não. Foram eles, contudo, que nos facultaram um exercício investigativo pautado pelo estranhamento, capaz de fazer eclodir estilhas adventícias em insuspeições já desgastadas por suas convicções.

No destrinchar dos filamentos de inteligibilidade, das contingências constituintes e desmanteladoras, das circunvoluções, viragens e apostas do dispositivo curricular – e interessando-nos muito mais em fazer as coisas falarem por si, ao invés de falarmos por elas; em pensar sobre o como chegamos aonde chegamos, ao invés de dizer para onde devemos ir; em diluir o eu, ao invés de identificar seus sentimentos hipoteticamente intrínsecos –, traçamos um diagrama ímpar, no qual a Educação Física é vista, dita e pensada como uma profissão de certos atributos. Um diagrama que opera segundo forças superlativas e, de alguma sorte, também destoantes, que remontam o dispositivo enquanto agenciam seus sujeitos.

Nossa incursão nesse dispositivo foi instigada por aquilo que nele se tornou uma significação partilhada, erguendo-se à categoria de verdade na definição de seu *ethos* profissional. Partimos, pois, de uma profissionalidade que preceitua a largueza do acesso aos contextos de trabalho da Educação Física, atando a forma de uma trajetória curricular única à finalidade de se alcançar um amplo e diversificado repertório de habilidades, reclamadas pela atuação em espaços escolares e não escolares.

Entrecruzando as diferentes materialidades discursivas que fizeram parte do *corpus* sustentador e gerador de nossas análises, interrogamos, num movimento inicial, a constituição desse composto forma-finalidade, que, à sombra de um mecanismo que o funde à concepção de licenciatura ampliada, tem, num só aceno, explicado e aluído o currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII. Em seguida, dedicamo-nos à performatividade do dispositivo curricular, trazendo ao palco o modo de operação e as investidas subjetivadoras de seu *ethos* unificado-ampliado.

Sob o amparo das elaborações foucaultianas acerca do conceito de dispositivo (FOUCAULT, 2012a), foi-nos possível identificar, no processo de perpétuo preenchimento estratégico desse dispositivo curricular, dois momentos de sobredeterminação funcional. O primeiro deles refere-se ao seu encontro com a licenciatura ampliada, do que deriva o seu reajustamento político-discursivo. Nesse primeiro momento, a função generalista do currículo é sobreposta pela função de unificação-ampliação, a partir de uma profusão de desencadeamentos que interditam a relação entre formação e trabalho que escorava o dispositivo. Logo depois, vemos o seu funcionamento corrente metamorfosear os auspícios de uma profissionalidade unificada-ampliada em subjetivações profissionais de outros matizes, com efeitos, tanto ressonantes quanto contraditórios, que colocam em xeque qualquer resquício da integralidade fleumática pretendida nessa seara formativa.

A crença quase cristalizada de que o curso de Educação da UNEB/Campus XII seria uma licenciatura ampliada, tendo voluntariamente adotado esse arquétipo por ocasião da reformulação a que o currículo foi submetido entre 2003 e 2004, é fruto de um estratagema simbólico *sui generis*, sucedido no encaço do regime veridictivo de uma concepção formativa que toca e sugestiona o currículo em análise, mas não age diretamente sobre o seu redimensionamento oficial, como se fez supor. A escavação desse processo de reformulação curricular mostrou-nos que a relação entre o dispositivo da licenciatura ampliada e o dispositivo do curso se deu não pela captura deste por aquele, nem, inversamente, pela adesão deste àquele, mas, sim, por um procedimento mais complexo, por um entroncamento fortuito, oportuno e talvez necessário à acomodação do expediente do dispositivo curricular em face dos impasses que o desestabilizaram. Acoplamento pragmático e tardio, não uma posição previamente ocupada por um currículo no bojo de um combate que começava a ser travado na arena da política curricular.

Em contrapartida, é importante assinalar que a constatação de que o curso de Educação Física da UNEB/Campus XII não se converteu, necessariamente, numa licenciatura ampliada, não descarta a eficácia persuasiva desse outro dispositivo, como se sua ânsia veridictiva simplesmente não tivesse atuado e produzido consequências no curso. Exemplos dessa atuação e de suas ressonâncias foram grafados ao longo de nossas análises. Um deles é a validação, no interior do dispositivo curricular, de uma hipotética unidade identitária da Educação Física, algumas vezes levada a termo pela tentativa de empacotamento da área com um enfático apelo à precedência do artigo definido “a” – “a” Educação Física –; outras vezes, ainda que de modo rarefeito, produzida pela recondução do adágio da licenciatura ampliada de que exercer profissionalmente a Educação Física implica, sempre e incondicionalmente, exercer a docência,

não importa onde se esteja. Outro exemplo é a paradoxal atração dos almejos de alguns alunos, egressos, e até mesmo de um ou outro professor, por um modelo de formação que não segmente os distintos universos de trabalho, já que essa segmentação, tomada como obra do sistema CONFEF/CREFs, ser-lhes-ia perniciosa; um apreço que se edifica a despeito de todas as agruras experimentadas num curso que passa a se entender, justa e ironicamente, como uma licenciatura ampliada. Aliás, a fabricação desse entendimento é o mais manifesto efeito da atividade indutora do dispositivo da licenciatura ampliada. O curso de Educação Física da UNEB/Campus XII pode não ter se tornado, de fato, uma licenciatura ampliada, mas ele não teria se convencido disso e se automeado dessa maneira se seu formato não guardasse alguma afinidade com essa concepção, alguma parecença que o permitisse perfazer o acoplamento perlustrado neste estudo.

Tais consequências sequer podem ser conjecturadas como uma apropriação interpretativa equivocada dos pressupostos da licenciatura ampliada, como se se quisesse sugerir que o modo como o curso de Educação Física da UNEB/Campus XII engata-se a essa concepção, realocando alguns de seus enunciados, dar-se-ia por um erro de apreciação e execução cometido pelo dispositivo curricular ao conceber circunstancialmente a imagem de uma profissionalidade que se concentra na abrangência dos domínios de trabalho, mas não é fiel a todos os princípios proclamados pelo modelo de formação da licenciatura ampliada. Ou seja, ao assim proceder, o curso de Educação Física da UNEB/Campus XII estaria “distorcendo” ou “extraviando” a licenciatura ampliada, o que, por ser um desacerto, manteria intacta a presumida verdade dessa concepção, desmaculando-a e isentando-a de qualquer efeito gerado nesse local de formação. Resolutamente, não é disso que se trata.

Ao tomar parte no jogo de verdade que conforma o campo da formação em Educação Física, ao vestir o manto da verdade e adentrar a escaramuça pelo direito de dizer o que deve ser essa profissão, a perspectiva da licenciatura ampliada está subordinada à imprevisibilidade das sequelas provocadas por seus ímpetos, já que nada pode afiançar que eles sejam certos, nem mesmo a profecia de seus signatários. Portanto, existe, sim, um elo entre esses dois dispositivos, o do curso da UNEB/Campus XII e o da licenciatura ampliada; elo que não confere ao curso o rótulo de licenciatura ampliada, mas que, ao mesmo tempo, não desimplica esse cânone formativo dos rumos tomados pelo dispositivo curricular desde o momento que ele se apega a tal marco enunciativo. O que nosso esforço analítico procurou evidenciar é que os liames construídos entre o curso e a licenciatura ampliada correspondem a um esquema bem mais intrincado e muito menos flagrante do que aquele que foi discursivamente certificado no

próprio dispositivo curricular, e que lhes dar passagem parece ser importante para nos situarmos na inexactidão e na não linearidade dos processos curriculares.

Na dinâmica do dispositivo curricular, vemos um *ethos* profissional uno adensar-se no momento em que começa a figurar como problema e desfazer-se no mesmo compasso em que tenta se legitimar. Ao aspirar a incorporação de tudo aquilo que cabe a uma Educação Física profissionalmente desempenhada na escola, em academias, em ambiências esportivas e em qualquer outro contexto onde as práticas corporais são tomadas como meio de promoção da saúde ou do lazer, esse *ethos* fratura-se, forquilha-se, dando origem a uma bipolarização. Uma verdade-unidade é transmutada em verdade-dupla, em verdades desconexas. A unidade desejada de uma Educação Física na qual o universo escolar e o não escolar coexistem em simbiose reverte-se, então, numa divisão incômoda, que separa, confronta e distancia esses dois cosmos. Neles, e entre eles, diferentes trajés profissionais ora são costurados com as fibras de injunções que apelam para a moralidade irrecusável de modos de ser professor-profissional de Educação Física – as fibras de uma inclinação convicta do *professor crítico* à missão de artífice de um olhar desobstruído e revelador da realidade, as fibras de uma adesão virtuosa do *personal trainer* ao dever de transformar vidas enfermas em vidas saudáveis –, ora são desfiados com as lâminas de uma prática de formação que não só recorta o tecido identitário da profissão como também embaralha os seus retalhos – lâminas que dilaceram as vestes do *formando confuso*, atingindo a sua pele sequiosa pelo refrigério de uma identidade.

Se essa fratura geradora de dois mundos da Educação Física não deve ser considerada um evento exclusivo do dispositivo curricular da UNEB/Campus XII, uma vez que retumba antagonismos característicos do próprio campo e, por isso, decerto possa ser avistada em outras glebas formativas, aqui, a sua singularidade se deve, em grande medida, ao fato de ser ela uma espécie de efeito inconformado, relutante, que intercorre de uma ofensiva explicitamente conciliadora e partidária de uma profissionalidade unívoca. É como se o dispositivo se autossabotasse, fazendo com que nos apercebamos do quão inóspita e defectível pode se tornar uma tentativa de silenciamento das diferenças. Quando sufocadas, elas se enrijecem e gritam.

A cisão do *ethos* profissional unificado-ampliado e a forma como isso age sobre a engenharia curricular e sobre os processos de subjetivação não nos servem como insumo para denunciar o insucesso desse dispositivo, demonizando a sua compleição deteriorada e apontando-lhe a sua glória reparadora. Servem-nos, isto sim, à afirmação da impossibilidade de se represar a correnteza de significados que dá existência à nossa área, donde decorre a igual impossibilidade de apagarmos nossas divergências. Por mais que queiramos, não nos será factível dizer, de uma vez por todas e para sempre, que a Educação Física é isso, somente isso

e nada mais que isso; tampouco abarcar, numa só alegoria profissional, sentidos múltiplos que, claro, permeiam-se, mas sobretudo se rechaçam. Qualquer empenho que busque a candura do apaziguamento totalizante, seja num modelo de formação generalista, seja em cursos específicos de licenciatura e bacharelado – porque neles também se empreendem contendas, às vezes silenciosas, às vezes estridentes –, propende à frustração. Alguma coisa sempre escapa por entre nossas fronteiras frouxas e borradas. Alguma outra coisa sempre as tensiona e nelas penetra.

Numa crítica não prospectiva, que nos afasta tanto da acusação quanto do prenúncio, fazemos um convite ao debate curricular em torno da formação em Educação Física: desarmemo-nos e duvidemos de nossas próprias certezas. Interroguemo-nos, então: na forma como temos estremado nosso território e organizado nossos cursos, as dissimilitudes e os conflitos que nos investem e que são, em si, inevitáveis, têm se prestado ao amortecimento ou à intensificação das experiências formativas dos sujeitos, do seu vigor de agir e pensar? O que seria mais produtivo para ativarmos na Educação Física a faculdade da insurgência, assumi-la em seu desentendimento movente ou sucumbi-la ao essencialismo vegetativo de uma coisa só? A licenciatura ampliada é um modelo realmente capaz de fazer com que as diversas vozes que bradam a Educação Física, cada qual numa língua, estabeleçam entre si uma conversa inteligível, sem que uma sobrepuje as outras, silenciando-as? No gráfico que atualmente dispõe as relações de poder na área, e tomando-se a estereotipia dessa profissão produzida pelo imaginário social – em que ser professor da educação básica é sinônimo de desprestígio e ser profissional do *fitness* equivale a um egrégio ofício –, quais as vozes que tendem a ser emudecidas num esquema formativo como esse? Que lugar podem ocupar nele as preocupações com a consistência da formação daqueles que virão a enfrentar os desafios cada vez mais desafiadores (com o perdão da redundância) da educação escolar? Se a recusa à aprovação do Parecer CNE/CES nº 54/2004 e à consecutória Resolução CNE/CES nº 07/2004 significou para o autointitulado campo revolucionário, entre outras coisas, o repúdio ao que taxaram de um *falso* consenso – um tentame de conciliação do inconciliável (SANTOS JÚNIOR, 2005) –, o que seria a licenciatura ampliada senão a busca obcecada e desafortunada de um outro consenso, que pretende domar sentidos errantes e desviantes de uma profissão? O que estamos colocando em jogo é mesmo a qualificação da formação, ou a mera salvaguarda de espaços no mercado de trabalho? Os esforços que envidaremos para responder às exigências das novas diretrizes curriculares instauradas pela Resolução CNE/CES nº 06/2018 e pela Resolução CNE/CP nº 02/2019 são a sação para o aceite desse convite.

Não há nada de inequívoco ou retilíneo no que desbravamos no dispositivo curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII. Nele, enleiam-se as nervuras arqueáveis da política curricular; as demandas e os anseios de uma IES que é combativa quando se trata de descentralizar o ensino superior público no estado da Bahia, mas tropeçante quando o assunto é a descentralização de algumas de suas incumbências administrativas, como as relativas a um reordenamento curricular; as circunstâncias adversas em que o curso tem arduamente sobrevivido, no que se inclui a dificuldade de formar e manter o seu quadro de professores; a ressignificação de uma formação generalista; os estremecimentos provocados pelo sistema CONFEF/CREFs; o encontro de dois dispositivos e o assomo de um espectro formativo unificado-ampliado; a ação tradutória e dissidente das práticas docentes em face de um *ethos* profissional claudicante e de um conjunto pretensamente agregador de saberes; a ruptura de uma unidade lânguida; a demarcação de dois polos profissionais e o posicionamento dos sujeitos em sua extensão; a imagem de um curso de licenciatura que deveria ser, mas não é uma licenciatura, também não é um bacharelado, não é, enfim, nem uma coisa nem outra; as capturas díssonas, os conflitos e os transtornos das experiências de subjetivação profissional. Linhas tortuosas de um novelo embaraçado.

Ao fim e ao cabo, esta pesquisa fala da condição indômita de um currículo. Condição trágica, porquanto nos põe a peregrinar por estradas incertas, sem destinos tangíveis, arrancando-nos aquelas pósteras promessas de redenção tão comumente professadas pelos currículos e ferrenhamente abraçadas por nós. É realmente doloroso admitir a ideia de que nenhum currículo contém a fórmula de um futuro infalivelmente feliz, que nenhum currículo será capaz de nos asseverar a suplantação das pústulas do mundo, que nenhum projeto de formação, desenhado de antevéspera, poderá nos conduzir a um estado de consciência que afinal nos liberte de tudo o que perversamente nos assujeita. Condição também potente, no entanto, pois é justamente ela, em sua inconstância e indeterminação, que nos permite, de nossos lugares e com nossas razões, forçar as estruturas curriculares a se abrirem a novas maneiras de nos (des)entendermos com o presente de nossa profissão, questionando suas práticas e seus encargos. Nossos currículos de formação são, tal qual todo currículo, uma inesgotável e mutante aporia, e é por isso que, estando neles, podemos eticamente reelaborar o nosso comprometimento com a dignidade da vida, num ato sem trégua.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? In: AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009. p. 25-51.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Edifício em construção ou em ruínas: dos usos e abusos do pensamento de Michel Foucault na contemporaneidade. In: SOUSA, K. M.; PAIXÃO, H. P. **Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade.** São Paulo: Intermeios, 2015. p. 209-221.

ALVES, C. A. **Materialização e (re) interpretação do debate epistemológico em um currículo de formação em Educação Física.** 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ALVES, M. S. **Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de educação física da UFS: o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa.** 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

ALVES, M. S. As falsas interpretações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física e suas expressões em reformulações curriculares. **Motrivivência**, ano XXIV, n. 38, p. 217-230, jun. 2012.

ALVES, M. S. **Formação de professores e crise estrutural do capital: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida.** 2015. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ALVIANO JÚNIOR, W. **Formação inicial em Educação Física: análises de uma construção curricular.** 2011. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

AQUINO, J. G. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 5, abr./jun. 2013.

AQUINO, J. G. O pensamento como desordem: repercussões do legado foucaultiano. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 83-101, maio/ago. 2014.

AQUINO, J. G. A crítica educacional como recusa à metafísica pedagógica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 351-364, maio/ago. 2015.

ARAÚJO, R. A. S. **A prática como componente curricular na Universidade Federal do Maranhão: implicações no curso de Licenciatura em Educação Física.** 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

ARAUJO, R. A. S. **Currículo de formação docente em Educação Física: análise sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares.** 2018. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

BAHIA. Governo do estado. Decreto nº 9.751, de 3 de janeiro de 2006. Dispõe sobre o Recredenciamento da Universidade do Estado da Bahia. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 03 de janeiro de 2006. Salvador, 2006.

BANDEIRA, L. B. **Razão instrumental, pragmatismo e suas interfaces com a formação de professores de Educação Física: reflexões a partir do estágio supervisionado curricular obrigatório.** 2017. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** 4. reimp. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BERTONI, M. R. **Constituição de uma Licenciatura em Educação Física: a busca para a efetivação do ser professor crítico-reflexivo na Universidade Estadual de Londrina.** 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

BIANCHI, P. **Formação de professores e cultura digital: observando caminhos curriculares através da mídia-educação.** 2014. 301 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BIANCHINI, L. **Movimento renovador na Educação Física e currículo: formação docente e consciência crítica.** 2015. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BRACHT, V. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas.** Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p. 13-30.

BRANCATTI, P. R. **Trajetórias de formação construídas a partir dos projetos de extensão universitária: o olhar dos egressos do curso de licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP.** 2018. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução CFE nº 03/1987, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de setembro de 1987. Brasília, 1987.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 776/1997, de 03 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 138/2002, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de abril de 2002. Brasília, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de março de 2004. Brasília, 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 07/2004, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de abril de 2004. Brasília: 2004b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 400/2005, de 24 de novembro de 2005. Consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

BRASIL. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 274/2011, de 6 de julho de 2011. Indicação referente à revisão do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Graduação em Educação Física. **CNE/CES** (Aguardando homologação), Brasília, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Minuta de projeto de Resolução para audiência pública de 11 de dezembro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, Licenciatura. **CNE/CES**, Brasília, 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 06/2018, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de dezembro de 2018. Brasília, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 09/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, 18 de janeiro de 2002. Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Brasília, 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Brasília, 2002c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015. Brasília, 2015b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 01/2019, de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2019. Brasília, 2019a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 22/2019, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 2019. Brasília, 2019c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 972/1997, de 22 de agosto de 1997. Trata das atribuições e critérios de composição da Comissão de Especialistas da SESU/MEC. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 04/1997, de 10 de dezembro de 1997. Convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Diretoria de Política Regulatória. Coordenação Geral de Legislação e Normas de Regulação da Educação Superior. Nota Técnica CGLNRES/DPR/SERES/MEC nº 387/2013. Ementa: Educação Física. Cursos de graduação nas modalidades bacharelado e licenciatura. Dúvidas mais frequentes. **MEC/SERES**, Brasília, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de setembro de 1998. Brasília, 1998.

BRASIL. Tribunal Regional Federal. (1. Região). Apelação Cível nº 0044645-56.2011.4.01.3300/BA. Apelante: Conselho Federal de Educação Física. Conselho Regional de Educação Física da 13ª Região. Apelado: Ministério Público Federal. Relatora: Desembargadora Federal Maria do Carmo Cardoso. 9 de janeiro de 2012. **Lex:** jurisprudência do STJ e Tribunais Regionais Federais, Salvador, v. 1, jan. 2012b.

CARDOSO, A. T. C. **A presença da temática ambiental e do lazer na formação em Educação Física:** um estudo exploratório em faculdades situadas no centro do Estado de São Paulo. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

CASTELLANI FILHO, L. A formação sitiada. Diretrizes Curriculares de Educação Física em disputa: jogo jogado? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, p. 758-773, out./dez. 2016.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA (COESP-EF). **Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física:** justificativas, proposições, argumentações. Brasília, 13 de maio de 1999. Brasília, 1999.

COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Departamento de Educação. Campus XII. Universidade do Estado da Bahia. **Livro de registro das atas de reuniões do Colegiado:** 13 de novembro de 2000 a 1 de outubro de 2008. 41 atas. Guanambi, 2000-2008.

COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Departamento de Educação. Campus XII. Universidade do Estado da Bahia. **Livro de registro das atas de reuniões do Colegiado:** 15 de outubro de 2008 a 19 de dezembro de 2012. 18 atas. Guanambi, 2008-2012.

COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Departamento de Educação. Campus XII. Universidade do Estado da Bahia. **Livro de registro das atas de reuniões do Colegiado:** 15 de maio de 2013 a 8 de novembro de 2013. 4 atas. Guanambi, 2013.

COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Departamento de Educação. Campus XII. Universidade do Estado da Bahia. **Livro de registro das atas de reuniões do Colegiado:** 9 de abril de 2014 a 12 de dezembro de 2014. 6 atas. Guanambi, 2014.

COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Departamento de Educação. Campus XII. Universidade do Estado da Bahia. **Livro de registro das atas de reuniões do Colegiado:** 6 de abril de 2015 a 30 de novembro de 2015. 5 atas. Guanambi, 2015.

COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Departamento de Educação. Campus XII. Universidade do Estado da Bahia. **Livro de registro das atas de reuniões do Colegiado:** 30 de março de 2016 a 19 de outubro de 2016. 8 atas. Guanambi, 2016.

COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Departamento de Educação. Campus XII. Universidade do Estado da Bahia. **Livro de registro das atas de reuniões do Colegiado:** 1 de fevereiro de 2017 a 29 de novembro de 2017. 8 atas. Guanambi, 2017.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CBCE). Comitê científico do GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho. “**Carta de Vitória**”, de 14 de dezembro de 2003. Carta do GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho à Direção Nacional do CBCE e aos sócios deste Colégio, elaborada por ocasião da reunião de trabalho do GTT. Vitória, 2003.

CONTREIRA, C. B. **A divisão curricular da Educação Física e seus impactos nos saberes docentes dos professores de ensino superior**. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, S. M. Pesquisar o currículo como acontecimento: em V exemplos. In: 27^a Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu: ANPED, GT12 – Currículo, 2004.

CORAZZA, S. M. In: COSTA, M. V. (Org.). Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 103-127.

COSTA, S. S. G. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1257-1272, set./dez. 2005.

COSTA JÚNIOR, E. F. **O esporte ensinado no curso de Licenciatura em Educação Física da UFF: realidades, avanços e limites**. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Atividade Física) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física, Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, 2013.

CROCETTA, R. R. J. **As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física das Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADE**. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

CUSTODIO, V. **Os currículos do curso de Educação Física nas instituições públicas do estado de São Paulo**. 2018. 171 f. Dissertação (Mestrado em Gestão em Organizações e Sistemas Públicos) – Programa de Pós-Graduação em Gestão em Organizações e Sistemas Públicos, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

D’ÁVILA, R. C. **A reforma curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da USP (2004-2006): posições e tomadas de posição no campo universitário**. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

DECIAN, M. R. **O jogo como conteúdo da Educação Física no ensino superior: análise a partir dos currículos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, G. ¿Qué es un dispositivo? In: BALBIER, E. et al. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-163.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DESTRO, D. S. **Disputas políticas pela Educação Física escolar na Base Nacional Comum Curricular**. 2017. 122 f. Relatório de Qualificação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

DIAS, F. B. M.; TEIXEIRA, M. B. Formação de professores de Educação Física: a atualidade do embate político. **Motrivivência**, ano XXII, n. 35, p. 184-201, dez. 2010.

EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Proposta de Diretrizes Curriculares do Movimento Estudantil de Educação Física (Licenciatura Ampliada)**. Curitiba: EXNEEF, 2003.

EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Campanha Nacional pela revogação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física**. EXNEEF, Gestão 2009-2010, jun. 2010.

EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Campanha Nacional pela revogação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física**. EXNEEF, Gestão 2012-2013, abr. 2013.

FINOQUETO, L. C. P. **Entre licenciatura e bacharelado em Educação Física: reformas no ensino superior e a constituição de identidades dos profissionais de Educação Física da ESEF/UFPel**. 2012, 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

FOUCAULT, M. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. **Bulletin de la Société française de philosophie**, v. 82, n. 2, p. 35 - 63, avr./juin. 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafeté Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em <<http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/critica.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

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

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, M. **Ética, Sexualidade, Política**. Ditos e Escritos V. MOTTA, M. B. (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. Gerir os ilegalismos. Entrevista concedida a Roger Pol-Droit, gravada em janeiro de 1975. In: POL-DROIT, R. **Michel Foucault** – entrevistas. São Paulo: Graal, 2006. p. 41-52.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**: curso no Collège de France (1981-1982). 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, M. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. **Repensar a política**. Ditos e Escritos VI. MOTTA, M. B. (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c. p. 289-347.

FOUCAULT, M. **A coragem da verdade**: curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. Michel Foucault. 30. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2012a. p. 243-276.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. Michel Foucault. 30. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2012b. p. 1-14.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2013a.

FOUCAULT, M. O que são as Luzes? In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Ditos e Escritos II. MOTTA, M. B. (Org.). 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b. p. 335-351.

FOUCAULT, M. Sobre a arqueologia das ciências. Resposta ao círculo de epistemologia. In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Ditos e Escritos II. MOTTA, M. B. (Org.). 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013c. p. 82-118.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013d.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France (1979-1980). São Paulo: Martins Fontes, 2014b.

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

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

FOUCAULT, M. Conversa entre Michel Foucault e Claude Bonnefoy, 1968. In: FOUCAULT, M. **O belo perigo: conversa com Claude Bonnefoy**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016a. p. 33-77.

FOUCAULT, M. **Subjetividade e verdade: curso no Collège de France (1980-1981)**. São Paulo: Martins Fontes, 2016b.

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

GALLO, S. Editorial: “O ‘efeito Foucault’ em Educação”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 15-21, maio/ago. 2014.

GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. Foucault: filosofia e educação ou Ensaio para uma Filosofia da Educação. **Revista Educação**, São Paulo, n. 3 (Especial Foucault pensa a Educação), p. 16-25, mar. 2007.

GOMES, R. O. **Lazer e formação profissional: um estudo sobre Licenciatura e Bacharelado em Educação Física**. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Estudos dos Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GURSKI, L. L. **Licenciatura em Educação Física e os documentos oficiais da Educação Básica do estado do Paraná (2008, 2012): aproximações e distanciamentos para o ensino de lutas na escola**. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. p. 103-133.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. reimp. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 76-91.

LARROSA, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan./jun. 2004.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35-86.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 7-30.

LEMOS, L. M. et al. As contradições do processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação em Educação Física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 27-49, jul./set. 2012.

LOPES, A. C.; A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: TABORDA, M. et al. (Orgs.). **A qualidade da escola pública**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUZADA, J. C. A. **Inclusão educacional: em foco a formação de professores de Educação Física**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

MACHADO, R. **Impressões de Michel Foucault**. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

MANIFESTO do Fórum de Licenciaturas Ampliadas da Bahia. Salvador, 2009. Disponível em <http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Manifesto_Salvador_F%C3%B3rum%20Lic%20Amp.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

MARQUES, E. V. **A formação inicial no Curso de Licenciatura em Educação Física da UNESC: a aproximação do PPC com o conhecimento abordado**. 2017. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017.

MARQUES, F. B. **Orientações Curriculares Nacionais: uma leitura sobre a materialização nos currículos de formação docente em Educação Física**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Bahia. Sala de Imprensa. **Audiência pública busca consenso para o debate sobre o exercício profissional dos licenciados em Educação Física**. 15 de maio de 2012. MPF/BA, Salvador, maio 2012. Disponível em <<http://www.mpf.mp.br/ba/migracao/noticias-migradas-por-pastas/direitos-do-cidadao/audiencia-publica-busca-consenso-para-o-debate>>. Acesso em: 19 maio 2019.

MUSSI, M. C. **Subjetivações e formação docente: uma perspectiva foucaultiana.** 2005. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

NASCIMENTO, P. M. N. **Movimento de mudança na formação profissional em Educação Física na saúde: discursos curriculares da UFRGS, da UFBA e da UNIFESP.** 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2016.

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 2, n. 2, p. 189-211, 2017.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem.** 2009. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NOZAKI, H. T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão.** 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

NOZAKI, H. T. Diretrizes curriculares, formação unificada e campos políticos na Educação Física brasileira: em defesa do marxismo. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 72-85, abr. 2017.

NUNES, M. L. F. **Frankenstein, monstros e o Bem 10: fragmentos da formação inicial em Educação Física.** 2011. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NUNES, M. P. **Formação profissional do bacharel em Educação Física: a recontextualização do campo de conhecimento.** 2011. 112 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, J. D. B. **Educação Física especial e currículo: (in) formação para a educação inclusiva.** 2011. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

OLIVEIRA, M. R. F. **Licenciatura em Educação Física de caráter ampliado: análise dos parâmetros teórico-metodológicos.** 2015. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

OLIVEIRA, V. J. M. **Sobre as presenças e ênfases dadas ao tema da saúde na formação inicial em Educação Física.** 2018. 394 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

ORTEGA, F. Práticas de ascese corporal e constituição de bioidentidades. **Cadernos de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 59-77, jan./jun. 2003.

ORTEGA, F. Biopolíticas da saúde: reflexões a partir de Michel Foucault, Agnes Heller e Hannah Arendt. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 8, n. 14, p. 9-20, set. 2003/fev. 2004.

PARAÍSO, C. S. et al. Democracia e luta de classes: o Movimento Estudantil de Educação Física e o embate pela revogação das Diretrizes Curriculares. In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/II Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2007, Recife. **Anais...** Recife, 2007.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PARAÍSO, M. A. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 30, n. 1, p. 67-82, jan./jun. 2005.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. Apresentação. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. reimp. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 7-16.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. Introdução. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 7-14.

PAULA, S. C. **Avaliação e formação de professores em Educação Física: uma análise na América Latina**. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santos, Vitória, 2018.

PEREIRA, J. A. G. **Formação em Educação Física: discursos e a prática curricular**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PINHO, C. S. B. **Educação Física e saúde: necessidades e desafios nos currículos de formação profissional**. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

PINTO, A. L. S. **O tratamento dispensado à categoria saúde no currículo de graduação em Educação Física**. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

PIRES, R. G. **História da Educação Física na Bahia: o percurso da formação profissional**. 2007. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

PLOTEGHER, A. T. **Licenciatura em Educação Física: percursos construídos a partir de experiências formadoras dos docentes em formação**. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 173-210.

POZZATTI, M. **Formação inicial de professores de Educação Física à distância: aprendendo com a experiência do Pró-Licenciatura do CEFD/UFES**. 2018. 324 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

PRADO FILHO, K; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013.

QUELHAS, A. A.; NOZAKI, H. T. 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.

RANZAN, M. E. **Educação especial na formação em Educação Física: um olhar sobre os planos de ensino das licenciaturas paranaenses**. 2018. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

RAZEIRA, M. B. **A ginástica nos cursos de Licenciaturas em Educação Física nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul**. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

RESENDE, M. S. **O currículo de formação em Educação Física: análise das produções científicas**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROCHA, M. A. B. et al. As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 178-194, jan./abr. 2015.

RODRIGUES, C. **A ambientalização curricular da Educação Física nos contextos da pesquisa acadêmica e do ensino superior**. 2013. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SANTOS, L. N. **Currículo de licenciatura em Educação Física e políticas educacionais de gênero e de diversidade sexual: articulações (im)possíveis**. 2014. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SANTOS JÚNIOR, C. L. **A formação de professores em Educação Física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos**. 2005. 194 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS JÚNIOR, O. G. **Formação em Educação Física: as concepções de professores e estudantes sobre a Licenciatura e o Bacharelado.** 2013. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

SAYÃO, M. N. **As diretrizes curriculares e a formação em Educação Física no contexto das transformações contemporâneas do corpo.** 2014. 291 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SENELLART, M. Situação do curso. In: FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980).** São Paulo: Martins Fontes, 2014. p. 295-323.

SILVA, C. S. **A Educação Física adaptada no contexto da formação profissional: implicações curriculares para os cursos de Educação Física.** 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

SILVA, J. C. S. **Os estudos sobre a pessoa com deficiência no processo de formação em nível de graduação na Educação Física brasileira: o caso da FEF/UnB.** 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SILVA, L. F. **O Estágio Curricular Supervisionado na ótica de egressos de um curso de licenciatura em Educação Física.** 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011a.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2011b.

SOFISTE, A. F. S. **Do gosto pelo esporte à distinção como professor de Educação Física: o processo formativo do Prolicen da UFES.** 2018. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOUSA, J. C. **História da formação de professores de Educação Física em regime especial na Universidade Estadual do Piauí: 1998-2006.** 2018. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOUZA, I. M. S. **A matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT-UNESP/Presidente Prudente: a visão dos estudantes.** 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

TAFFAREL, C. N. Z. Formação de professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada, **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 95-133, jan./jun. 2012.

TAFFAREL, C. N. Z.; HACK, C. **Dossiê Licenciatura em Educação Física com caráter ampliado: fórum, marco legal e a produção científica.** Salvador: LEPEL/FACED/UFBA, 2015.

TAFFAREL, C. N. Z.; LACKS, S. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). **Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho.** Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana da Vitória, 2005. p. 89-110.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Nexos e determinações entre formação de professores de Educação Física e diretrizes curriculares: competências para quê? In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). **Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho.** Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana de Vitória, 2005. p. 111-136.

TAQUES, M. J. **O fenômeno esporte na formação profissional no curso de licenciatura em Educação Física: saberes e dilemas para a prática pedagógica.** 2018. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

TEIXEIRA, F. A. C. **Processo de formação dos cursos de licenciatura em Dança e Educação Física face ao ensino de pessoas com deficiência.** 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Comissão de Reformulação dos Currículos dos Cursos de Formação de Professores da UNEB. Departamento de Educação. Campus XII – Guanambi. **Projeto de Redimensionamento do Curso de Licenciatura em Educação Física do Departamento de Educação – Campus XII.** UNEB, Salvador, 2004a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 566/2003, de 4 de junho de 2003. Dispõe sobre o redimensionamento dos cursos de formação de professores, no âmbito da UNEB. **Diário Oficial do Estado da Bahia,** Salvador, 13 junho de 2003. Salvador, 2003a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 567/2003, de 1 de julho de 2003. Delibera sobre a Reformulação e Adaptação dos Currículos dos Cursos de Formação de Professores, no âmbito da UNEB. **Diário Oficial do Estado da Bahia,** Salvador, 2 de julho de 2003. Salvador, 2003b.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 261/2004, de 6 de maio de 2004. Autoriza que o redimensionamento dos currículos dos Cursos de Formação de Professores alcance apenas os alunos ingressos em 2004. **Diário Oficial do Estado da Bahia,** Salvador, 29 e 30 de maio de 2004. Salvador, 2004b.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 1930/2017, de 21 de novembro de 2017. Autoriza apostilamento no verso dos diplomas dos egressos do Curso de Educação Física – Licenciatura, no âmbito da

UNEB e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 22 de novembro de 2017. Salvador, 2017a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. Resolução nº 268/2004, de 31 de maio de 2004. Aprova e autoriza a implantação do redimensionamento do Currículo do Curso de Formação de Professores – Licenciatura Plena em Educação Física no âmbito do Campus XII e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 4 de junho de 2004. Salvador, 2004c.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Departamento de Educação. Campus XII – Guanambi. Colegiado do Curso de Educação Física. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física – Campus XII**. Guanambi, 2017b. Disponível em < <https://portal.uneb.br/guanambi/wp-content/uploads/sites/32/2017/02/PROJETO-PEDAGÓGICO-3.pdf> >. Acesso em: 13 jun. 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Departamento de Educação. Campus XII – Guanambi. Colegiado do Curso de Educação Física. **Sobre o curso**. [20--]. Disponível em < <https://portal.uneb.br/guanambi/cursos/educacao-fisica> >. Acesso em: 14 jun. 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Gabinete da Reitoria. Portaria nº 1112/2003. Estabelece a Reformulação dos Currículos dos Cursos de Formação de Professores no âmbito da UNEB e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 2003c.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Gabinete da Reitoria. Portaria nº 1144/2003. Cria a Comissão de Reformulação dos Cursos de Formação de Professores no âmbito da UNEB. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 2003d.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Gabinete da Reitoria. Portaria nº 2236/2004 de 22 de janeiro de 2004. Altera as datas estabelecidas no calendário dos trabalhos de Reformulação dos Currículos dos Cursos de Formação de Professores no âmbito da UNEB. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 22 de janeiro de 2004. Salvador, 2004d.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Gabinete da Reitoria. Portaria nº 1111/2017, de 5 de maio de 2017. Constitui Comissão para atender as demandas do Curso de Educação Física – Licenciatura, no âmbito da UNEB, para o apostilamento de Bacharelado no diploma dos egressos do supramencionado Curso. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 6 de maio de 2017. Salvador, 2017c.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017**. UNEB, Salvador, 2013.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Memorando Circular nº 57, de 17 de julho de 2003**. PROGRAD/UNEB, Salvador, 2003e.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Memorando Circular nº 1270/2004**. PROGRAD/UNEB, Salvador, 2004e.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Pró-Reitoria de Graduação. Departamento de Saúde. **Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação Física**. UEFS, Feira de Santana, jun. 2018.

VEIGA-NETO, A. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000a. p. 179-217.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000b. p. 37-69.

VEIGA-NETO, A. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 79-91.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VEIGA-NETO, A.; RECH, T. L. Esquecer Foucault? Campinas, **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 67-82, maio/ago. 2014.

VEYNE, P. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

VIEIRA, R. A. G. **Identidades docentes no ensino superior de Educação Física: um recorte da cidade de Sorocaba**. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

WACHS, F. **Funções sanitárias projetadas nos currículos da Educação Física: estudo a partir da disciplina de Higiene no ensino da graduação**. 2013. 189 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ZINI, R. **Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais**. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.