



Formação Inicial em Educação Física e atuação profissional: problematização foucaultiana e a emergência da Resolução CNE/CES 6/2018

*Initial training in Physical Education and professional
performance: Foucauldian problematization and the emergence
of Resolution CNE/CES 6/2018*

Lucas Costa Linck¹
Franciele Roos da Silva Ilha²
Mariângela da Rosa Afonso³

Resumo: O presente trabalho é recorte de uma Tese de Doutorado. Objetivou-se, a partir da noção de problematização em Michel Foucault, apresentar questões que vêm ecoando na Formação Inicial e atuação profissional em Educação Física em diferentes tempos. Enquanto produto da problematização foram apresentados diferentes deslocamentos históricos significativos à naturalização de determinadas verdades em relação a este campo do conhecimento: partindo do modelo de Formação Inicial atual, a escrita perpassou — de modo não linear — pelo apoderamento da atuação por parte de médicos, militares e leigos, colocando em suspensão questões como a regulamentação da profissão, a divisão do curso em Licenciatura e Bacharelado e a criação do profissional de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física. Formação Inicial. Atuação Profissional.

Abstract: This work is an excerpt from a Doctoral Thesis. The objective was, based on the notion of problematization in Michel Foucault, to present questions that have been echoing in initial training and professional practice in Physical Education at different times. As a product of the problematization, different significant historical shifts were presented in the process of naturalizing certain

1. lucas.linck@hotmail.com. Doutorando em Educação Física pela ESEF/UFPEL. <https://orcid.org/0000-0002-2001-3584>.

2. francieleilha@gmail.com. Doutora em Educação pela UFPEL. Professora Adjunta da Escola Superior de Educação Física da ESEF/UFPEL. <https://orcid.org/0000-0001-6016-4259>.

3. mrafonso.ufpel@gmail.com. Doutora em Educação pela UFRGS. Professora titular da Escola Superior de Educação Física da ESEF/UFPEL. <https://orcid.org/0000-0002-8853-719X>.

truths in relation to this field of knowledge. Starting from the current initial training model, writing permeated — in a non-linear way — the empowerment of action by doctors, military personnel and lay people, putting on hold issues such as the regulation of the profession, the division of the course into degree and bachelor's degrees and the creation of the Physical Education professional.

Keywords: Physical Education. Initial Formation. Professional Performance.

Resoluções, problemas e problematizações

Acreditamos não haver modo mais adequado de abrir este trabalho do que partindo da afirmação de que estamos vivendo hoje, na segunda década do século XXI, uma das mais significativas modificações no que tange a Formação Inicial em Educação Física no Brasil, solidificada, sobretudo, a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Superior (CES) N° 6 de 18 de Dezembro de 2018 (CNE/CES 6/2018).

Em um cenário historicamente cercado por enfrentamentos, essa, definitivamente, não é uma afirmação simples. Soma-se a ela, o caráter de atualidade daquilo a ser apresentado a seguir, pois nos parece ser sempre mais complexo problematizar algo atual/recente, tendo em vista o quanto estar vivenciando o acontecimento faz com que estejamos conscientes ou inconscientemente arraigados a ele.

Diante do desafiador movimento de pensar determinadas questões acerca da Formação Inicial e atuação profissional em Educação Física, optamos por tomar a problematização em Michel Foucault a partir de um caráter de centralidade, transitando e sendo posta em funcionamento enquanto uma atitude operacional. Problematizar, na perspectiva do autor, é um procedimento diante do objeto a ser pesquisado, não tendo o intuito de apresentar regras para tal, mas sim, de conduzir o pesquisador a partir de um afastamento (Foucault, 2010).

O ato de problematizar faz com que tudo seja colocado em suspeita, em suspensão, abrindo caminho para a fabricação de uma nova verdade em relação àquela que se encontra em vigência. Portanto, a problematização em uma acepção foucaultiana não é algo inaugurado por alguém. Logo, o ato de problematizar não é sobre criar novos problemas, mas sim, sobre perseguir problemas até então ocultos, problemas que residem nas camadas mais profundas do objeto de pesquisa, problemas que constantemente concebem e dão forma a este objeto:

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

moral, do conhecimento científico, da análise política etc.) (Foucault, 2010, p. 242).

Em outro ponto, – o qual também acaba por fundamentar a aproximação com tal noção e perspectiva teórica – a problematização foucaultiana inserida nas pesquisas educacionais pode ser adotada como uma forma de oposição às metodologias usuais, geralmente utilizadas nas investigações deste campo. Isto, principalmente por não determinar regras diretivas na pesquisa, mas por tornar possível a compreensão dos diferentes gestos metodológicos e analíticos enquanto acontecimentos de considerável importância

Feito o breve destaque acerca da noção de problematização enquanto uma atitude central a esta escrita, voltemos agora às questões que cercam a temática da Formação Inicial e atuação profissional em Educação Física: após um período de aproximadamente oito décadas de um modelo de Formação Inicial unificado (1929-2004) e de uma posterior etapa que perdurou dezoito anos e que fragmentou o curso em Licenciatura e Bacharelado (2004-2022), nos deparamos atualmente com a emergência do que podemos tomar por um terceiro ciclo no que se refere ao modelo de Formação Inicial em Educação Física, este, conforme anunciado, instituído a partir da Resolução CNE/CES 6/2018:

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

Emerge a partir desta resolução, uma formação com ingresso único para futuros licenciados e bacharéis, denominada etapa comum, e que posteriormente se desdobra em duas etapas, a formação específica em Licenciatura e a formação específica em Bacharelado:

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

Importa-nos sinalizar que inicialmente, em termos de prazo para implementação dessas diretrizes, a resolução apontava que todas as Instituições de Ensino Superior (IES) que contassem com cursos de graduação em Educação Física em funcionamento no país, teriam um prazo máximo de dois anos após sua publicação para adequação, ou seja, o mês de dezembro do ano de 2020. No entanto, ainda no início de 2020, a

pandemia global da COVID-19 – deflagrada no dia 11 de março do referido ano – acabou por paralisar todos os níveis da educação no país, entre eles o Ensino Superior, que posteriormente retomou suas atividades através do ensino remoto emergencial, acarretando assim, em um adiamento no prazo final para as adequações.

Visando um novo ordenamento, aos últimos dias do ano de 2020, uma nova resolução foi publicada, a N^o 1 de 29 de dezembro de 2020 (CNE/CES 1/2020), definindo em seu Artigo 1^o: “Fica adicionado 1 (um) ano ao prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)”. (Brasil, 2020, p. 1). Portanto, a implementação das novas diretrizes por parte das IES, que estava com seu prazo expirado, passava a obter prorrogação de um ano. O novo prazo limite passou a ser o mês de dezembro do ano de 2021.

Independente dos desdobramentos ocasionados pela pandemia do COVID-19 no que se refere ao tempo de adequação – que foram sinteticamente apresentados anteriormente – ao instituir as DCNs em todo território nacional, a resolução acabou por estabelecer uma nova fragmentação da carga horária dos cursos de graduação em Educação Física. O total de 3.200 (três mil e duzentas) horas para o desenvolvimento de atividades acadêmicas passa a se dividir em 1.600 (mil e seiscentas) horas de etapa comum e outras 1.600 (mil e seiscentas) de etapa específica, a última, que deverá ser definida pelo acadêmico a partir de uma consulta oficial por parte das IES por escrito no início do quarto semestre letivo.

Assim, a opção adotada na fase específica resultará no grau acadêmico a ser obtido ao término do curso: licenciado ou bacharel em Educação Física. Cabe destacar também, que cada IES terá autonomia para, caso seja sua vontade, ofertar apenas uma das etapas específicas, desde que garanta a existência de uma etapa comum que consiga contemplar e atender orientações contidas nas DCNs. Neste caso, a IES precisa apresentar de forma clara aos acadêmicos e futuros acadêmicos qual etapa específica será ofertada e deverá se desenvolver também com a carga horária de 3.200 (três mil e duzentas) horas, cabendo à instituição a definição de sua matriz curricular sem que necessariamente esteja previsto um desdobramento da etapa comum em duas etapas específicas.

De outro modo, conforme posto em seu artigo de número 30, a resolução passa a possibilitar também, a dupla formação dos acadêmicos em Licenciatura e Bacharelado, desde que o Projeto Pedagógico Curricular do curso esteja alinhado às novas DCNs (Brasil, 2018).

Sobre a etapa comum, a resolução demonstra perseguir uma formação que possibilite autonomia ao acadêmico para realizar a escolha – após sua con-

clusão – pela Licenciatura ou pelo Bacharelado, tendo como ponto de partida quatro blocos de conhecimentos:

I - Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano (a exemplo do fisiológico, biomecânico, anatômico-funcional, bioquímico, genético, psicológico, antropológico, histórico, social, cultural e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;

II - Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física (a exemplo de fisiologia do exercício, biomecânica do esporte, aprendizagem e controle motor, psicologia do esporte e outros);

III - Conhecimento instrumental e tecnológico (a exemplo de técnicas de estudo e pesquisa - tipos de conhecimento, técnicas de planejamento e desenvolvimento de um trabalho acadêmico, técnicas de levantamento bibliográfico, técnicas de leitura e de documentação; informática instrumental - planilha de cálculo, banco de dados; técnicas de comunicação e expressão leiga e científica e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;

IV - Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física, a exemplo de código de ética, diagnóstico e avaliação, estratificação de risco, variáveis de prescrição do exercício, meio ambiente e sustentabilidade, diversidade cultural, diferenças individuais e outros (Brasil, 2018, p. 2).

A partir da disposição do bloco de conhecimentos compreendidos enquanto necessários para a formação comum, é possível, de antemão, tecer algumas problematizações: qual o tamanho da intersecção existente entre a formação em Licenciatura e Bacharelado, tendo em vista a concepção de um bloco comum de 1.600 (mil e seiscentas) horas de atividades? Como sustentar um período de quase duas décadas de divisão e conseqüente negação da afinidade entre Licenciatura e Bacharelado ao mesmo tempo em que se concebe, de maneira tão pacificada, um bloco comum de conhecimentos tão significativos a ponto de demarcar precisamente metade do arranjo curricular proposto pela resolução CNE/CES 6/2018?

O que parece estar se apresentando frente a nós, é um modelo de Formação Inicial que ainda persegue – tal qual feito (oficialmente) após divisão do curso em 2004 – uma vontade por âmbitos de atuação bem demarcados, subsidiada principalmente pelas atribuições do Conselho Nacional de Educação Física (CONFEF) e seus respectivos conselhos regionais, os CREFs, órgãos estes, que veem demonstrando, desde de sua criação intermediada pela Lei 9.696 de 1º de Setembro de 1998 (Brasil, 1998), a busca por delimitar que licenciados estejam aptos a atuar exclusivamente na Educação

Básica e bacharéis em todos aqueles âmbitos que não sejam a Educação Básica, naturalizados por não escolares.

Mesmo que tomássemos enquanto autêntica a distinção operada pelo sistema CONFEF/CREF, em termos práticos, o que conseguimos verificar ao longo do período em que nos encontramos debruçados sobre este problema caminha na contramão, pois deparamo-nos constantemente com um desordenado cruzamento no sentido da apropriação de âmbitos de atuação entre licenciados e bacharéis. Nota-se ainda, em contrapartida às atribuições do mesmo sistema CONFEF/CREF, uma ausência de restrições na atuação de licenciados por parte de diretrizes vigentes no Ensino Superior, onde a limitação parece operar unicamente na atuação de bacharéis na Educação Básica.

A fim de exemplificar tal afirmação, apresentamos abaixo um breve excerto dos Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, datados do ano de 2010, que apresentam no item “ambientes de atuação”, a seguinte disposição em relação aos licenciados em Educação Física:

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

A desalinhada relação entre as diretrizes voltadas à Formação Inicial e as atribuições do sistema CONFEF/CREF não estariam, de certa forma, contribuindo para uma concepção cada vez mais confusa no sentido de delimitar quem pode atuar em determinado âmbito na Educação Física? A também problemática relação entre a Formação Inicial e a atuação, que há décadas é marcada por esses (e outros) embates, conseguirá subitamente sanar ou apaziguar suas contrariedades através de um modelo formativo que unifica para posteriormente – e novamente – distanciar licenciados de bacharéis?

Ainda sobre a resolução CNE/CES 6/2018, no sentido de sua etapa de formação específica em Licenciatura, verifica-se em seu Artigo de número 11 o que também pode ser compreendido como um desdobramento da desordenada delimitação dos âmbitos de atuação de licenciados e bacharéis, onde aponta que “As atividades práticas da etapa específica da Licenciatura deverão conter o estágio supervisionado, bem como outras vinculadas aos diversos ambientes de aprendizado escolares e não escolares” (Brasil, 2018, p. 4).

Aquilo que a resolução toma por ambientes de aprendizados não escolares não são, segundo as atribuições do sistema CONFEF/CREF, âmbitos de exclusiva atuação dos bacharéis? Por que estes compõem a etapa da formação específica em Licenciatura? Como pode a resolução CNE/CES 6/2018 por vezes desatender aquilo que é atribuído pelo órgão regulamentador da Educação Física no país, ao mesmo tempo em que continua operando a fragmentação, desta vez, posta em funcionamento a partir de blocos de conhecimentos distintos que resultam em dois graus acadêmicos — e também distintos — de formação?

Em vista dessas e de outras questões, tomar a Formação Inicial e a atuação profissional em Educação Física enquanto um objeto de problematização nos posiciona diante de tensionamentos que vão além do cenário atual. Assim, nos próximos passos deste artigo, faremos um movimento que não visa perseguir a origem dos problemas da formação e atuação, pois para isso, precisaríamos, sobretudo, ir até o ponto de partida de um percurso historicamente linear. Por não estarmos em busca de algo imóvel, essencial, exato, recolhido, embrionário, optamos por colocar em suspensão diferentes deslocamentos históricos que possam ter possibilitado a emergência da atual conjuntura.

Dos médicos aos militares: um pouco de passado para entender problemas do presente

Compreendendo o campo da Educação Física enquanto uma construção histórica e os desacordos que cercam sua formação e atuação enquanto problemas do presente, buscaremos aqui e agora colocar luz sobre determinados acontecimentos históricos. Poderíamos optar por tantos outros, no entanto, como não nos colocamos na posição de buscadores da totalidade, tampouco da verdade — entendendo que esta é uma produção histórica/social — daremos ênfase a aqueles compreendidos como valiosos às problematizações articuladas neste artigo.

Afastamo-nos das linearidades, também por compreender como superada a ideia de evolução ao longo do tempo. Propriamente no campo da Educação Física, nos parece ter havido diferentes truncamentos, avanços, retrocessos, movimentos esses que não aconteceram de maneira sequencial. Ainda assim, parte destes deslocamentos vem demonstrando ampla relação entre si e com aquilo que temos colocado em suspeita acerca da formação e atuação em Educação Física. Em vista disso, não se pretende olhar para o passado de modo a estar enraizado ao prisma da atualidade, ou a partir da conjuntura do hoje, pois há, sobretudo, a compreensão de que as condições se deram de diferentes maneiras em diferentes tempos.

Evocando inicialmente o período da década 1970 no Brasil, em um cenário ativamente marcado pela ditadura militar, tem-se uma configuração de Educação Física amparada por um discurso de lazer e do aproveitamento do tempo livre do trabalhador para usufruir de práticas corporais e esportivas. Agregada a essa noção, existia, ainda, a ideia de corpo saudável, produtivo e útil – que teve sua proliferação inicial na década de 1920. Soares (2003) aponta que “a década de 70 é aquela que gera o Plano Nacional de Educação Física (PNED) e é também a década das campanhas em prol da saúde e do lazer pela atividade física orientada, como a ‘Esporte para Todos’ (EPT) e a ‘Mexa-se’” (p. 4).

Fazendo uso do gradativo aumento do fenômeno esportivo no país, o governo militar empenhou-se de forma constante ao estímulo pela busca e manutenção de corpos saudáveis entre os brasileiros, o que acabava por traduzir-se, entre outras coisas, em maior eficiência produtiva no mundo do trabalho. O tempo longe do trabalho, principalmente em indústrias, passava a ser uma preocupação neste período (assim como ocorreu durante a década de 1920) ao mesmo tempo em que o esporte era cada vez mais vinculado a uma concepção educativa e de patriotismo. Neste sentido, a educação escolar tornava-se cada vez mais importante para a obtenção de resultados satisfatórios em relação à produção no trabalho, sendo voltada à disciplina e ao tecnicismo, tendo enfoque no rendimento quantitativo dos estudantes (Soares, 2003).

É neste período que nos deparamos com a obrigatoriedade da Educação Física enquanto disciplina nos currículos escolares, intermediada pela Lei 5.692/71, a Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1971. Oliveira (2002) demonstra que a Educação Física, recém estabelecida nos currículos, resumia-se basicamente ao esporte:

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

No entanto, não nos parece apropriada a afirmação de que a Educação Física passou a adquirir caráter tecnicista no Brasil a partir do período de ditadura militar, pois no momento de sua chegada ao país, advinda de solo europeu, já demonstrava estar pautada em uma ótica utilitarista e de funcionalidade, tendo como eixo central questões como a saúde e o adestramento físico. Em outro ponto, o período de ditadura mili-

tar no Brasil não acabaria por demarcar somente o início da obrigatoriedade da Educação Física nos currículos escolares, mas também, por instituir a expansão da formação em Educação Física a partir da ampliação de cursos de formação para professores, da oferta de diferentes intercâmbios internacionais na área, da promoção de debates no CNE acerca de sua organização curricular, e da possibilidade de qualificação em nível de Mestrado e Doutorado na área (Oliveira, 2002).

Começava a se configurar, então, ainda que a partir de acanhados e vagarosos movimentos, a concepção de que apenas um profissional egresso de um curso de Formação Inicial poderia ministrar aulas de Educação Física. Todavia, mesmo que as mudanças postas em funcionamento durante a década de 1970 tenham sido significativas no sentido da Formação Inicial e atuação na área, não cabe afirmar que os embates atuais tenham tido sua emergência nesse período. O problema já parecia estar posto em décadas anteriores, mesmo que operando e sendo tratado de modo diferente.

Nos anos de 1920, sob gerência de médicos, os exercícios físicos e a Educação Física eram concebidos enquanto importantes ferramentas de melhoria da higiene pessoal e da harmonia entre os indivíduos do país. De forma semelhante à concepção que ganhou centralidade durante os anos de 1970, entendia-se que a Educação Física deveria ocupar lugar de destaque nas práticas cotidianas, pois quando bem aplicada, tornaria o caráter mais valoroso e os corpos mais fortes e disciplinados, ao mesmo tempo em que possibilitaria o direcionamento da população no sentido de hábitos mais saudáveis. Assim, aqueles profissionais — médicos — que ministravam aulas de Educação Física eram vistos como proclamadores da saúde, vendedores da força, da beleza e do vigor físico (Soares, 2003):

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

Ao longo deste período, era robusta e prestigiada a concepção de um corpo útil, que compreendia seu fortalecimento enquanto um fator predominante para o aumento da funcionalidade e da eficácia dos movimentos. Os exercícios físicos, especialmente a ginástica, eram tidos como capazes de revelar, a partir de sua sistematização, um diferente olhar para os movimentos corporais e suas respectivas aplicações no trabalho. Aos médicos, cabia não somente ensinar a Educação Física, mas também utilizá-la enquanto ferramenta de manutenção da ordem social — assim como viriam a fazer os militares cinco décadas depois — buscando reorganizar a sociedade. Eram incumbidos então, de observar, corrigir, melhorar os corpos e torná-los saudáveis (Castellani Filho, 1988):

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

Ainda que com a ausência de uma formatação metodológica definida – muito em virtude da inexistência de um curso de formação específica na área – a Educação Física, sob a designação de ginástica, passava a ter seus espaços de prática aumentados, tendo no Exército Nacional seu grande núcleo impulsionador em termos de aplicação os anos de 1920:

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

E é do Exército Nacional que parte um dos movimentos iniciais no sentido da formação em Educação Física no Brasil, onde em 1929, funda-se o Centro Provisório de Educação Física, no Rio de Janeiro, anexo à Escola de Sargentos de Infantaria da Vila Militar. A primeira turma do curso durou um ano letivo e oito meses, tendo seus egressos alocados na rede escolar do Rio de Janeiro (Castellani Filho, 1988).

Na década que se segue, é desencadeado um movimento de popularização da formação em Educação Física, majoritariamente na região sudeste do país, onde a questão de criar um curso civil começa a ser colocada em pauta tendo como foco o debate sobre a possibilidade de seu funcionamento dentro de uma universidade federal. Como possível desfecho dessas discussões, em 1939, intermediada do Decreto-Lei 1.212/39, é criada a Escola Nacional de Educação Física, vinculada a então Universidade Federal do Brasil, hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

No deslocamento histórico da configuração de formação/atuação em Educação Física apresentada até aqui, percebe-se uma separação temporal de aproximadamente 50 anos – 1970-1920. Contudo, tanto na concepção orientada pelo/ao militarismo, quanto no período de sua apropriação por parte de médicos, o que pode ser percebido vai além da constatação de que este campo do conhecimento foi e é constantemente alvo de apoderamento por parte de indivíduos que por diferentes razões compreendem-se enquanto habilitados para nele atuar.

Observa-se com maior ênfase, que a Educação Física, desde sua emergência no país, parece estar constantemente a serviço de determinado órgão/instituição para

tornar possíveis diferentes movimentos por eles arquitetados. Entidades diferentes, manobras diferentes. A mesma obediência. Quais os caminhos para a desobediência de um campo do conhecimento em que obedecer parece ter sido uma condição para seu estabelecimento ao longo das décadas no Brasil? Atualmente o campo da Educação Física segue submetendo-se a vontades externas? Quem exerceu/exerce força nesse sentido além de médicos e militares?

Do impostor ao provisionado: o leigo e a regulamentação da profissão em Educação Física

Em outro deslocamento histórico, os meados da década de 1980 viriam a apresentar um cenário onde numerosos cursos de Formação Inicial em Educação Física encontravam-se em funcionamento no país. Com isso, um movimento de apropriação da atuação por parte de indivíduos sem esta formação pareceu ter sido naturalizado, o que acabou ganhando força e se estendendo até os anos de 1990. Tal apropriação manifestava-se, sobretudo, em relação aos âmbitos de atuação que hoje, e ao longo deste trabalho, tomamos por não escolares – e que em certo ponto foram denominados por âmbitos não formais.

Além de militares e médicos, os leigos – como foram denominados aqueles que atuavam sem Formação Inicial – viriam a exercer a atividade profissional do professor de Educação Física. Esses indivíduos eram, em sua ampla maioria, pessoas que contavam com experiências em práticas que compõem o campo de atuação na área, como os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas e os jogos.

E é este problemático apoderamento que nos parece ter tornado acessível o caminho para a regulamentação da profissão – anunciada perante a promessa de garantir a atuação em Educação Física exclusivamente aos egressos de cursos de Formação Inicial. No entanto, verifica-se que entre a apropriação tomada como ponto de partida para o processo regulamentação (concluído em 1998) e o modo com que este que vem operando desde então, há, um considerável desencontro. Vejamos:

A Lei 9.696/98, a partir da qual são criados o CONFEF e os CREFs de diferentes regiões, aponta em seu artigo inicial: “O exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física” (Brasil, 1998). A seguir, onde ficam dispostos os profissionais a serem inscritos nos quadros dos conselhos regionais, temos, além dos possuidores de diplomas de cursos de Educação Física, “III - os que tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos Profissionais

de Educação Física até a data de início da vigência desta Lei, nos termos estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física-CONFEF” (Brasil, 1998).

A estes foi atribuída a denominação de provisionados, ou seja, indivíduos que não contam com Formação Inicial em Educação Física e que passaram, desde 1998, a ser registrados como profissionais técnicos. Para obter o registro, além da comprovação de atividade exercida, os provisionados devem obrigatoriamente ser submetidos a um Programa de Instrução ofertado pelo próprio sistema CONFEF/CREF.

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

A livre concorrência passou a ser, então, o núcleo deste amplo movimento de mercado posto em funcionamento a partir da regulamentação da profissão. Pensamos – e pensaremos aqui – este deslocamento enquanto uma estratégia neoliberal, pois, entre outras coisas, vem a se concretizar em um cenário histórico que demonstrava crescimento desta racionalidade no país. Para isso, não mobilizaremos nossas ideias no sentido de tomar o neoliberalismo como uma estratégia, um fenômeno, ou até mesmo um regime. Mas sim, enquanto uma arte de governo que para Foucault (2012) inaugura, a partir de uma reinvenção, uma nova maneira de agir sobre a população através de diferentes estratégias biopolíticas.

Foucault (2012) apresenta pistas acerca da estruturação da racionalidade neoliberal e seus desdobramentos para o campo da educação principalmente quando lança mão de problematizações acerca do neoliberalismo norte-americano, originário da Escola de Chicago. A partir dos anos de 1970, este foi o movimento econômico de maior impacto mundial, sendo perseguido e posto em funcionamento por diferentes países ao redor do mundo. Soler (2022), a partir de uma ótica foucaultiana, aponta que o neoliberalismo estadunidense operava:

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

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

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

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

Portanto, a racionalidade neoliberal ao colocar em funcionamento a liberdade de consumo, submete os sujeitos a uma teia de processos inter-relacionados (políticos, econômicos, sociais, culturais, etc.) atribuindo às questões financeiras e econômicas uma influência — e relevância — que vai além das questões de mercado, inserindo-as em outros domínios da vida social. Em relação à educação, o capital humano não só deixa marcas em sua estruturação, intensificando estratégias de empresariamento em diferentes níveis, mas também, transporta os preceitos epistemológicos da economia para o meio educacional, a ponto de processos educativos passarem a ser confundidos com o ato de empreender:

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

A partir dessa lógica, quem estuda — compreensão que pode ser tomada da educação básica ao ensino superior — deve cada vez mais compreender-se e portar-se enquanto um protagonista, um impulsionador de si.

Ou seja, ao invés de se estudar para adquirir autonomia e criticidade, o estudante deve, desde cedo, aprender a operar na sua própria existência a lógica do sistema financeiro, modulando-se, do ponto

de vista subjetivo, às engrenagens dos dispositivos neoliberais de controle. (S Soler, 2022, p. 8).

No entanto, se decidirmos por tomar a problemática regulamentação profissão em Educação Física enquanto um processo que visa produzir um novo indivíduo, este, forjado a partir de uma lógica neoliberal, teremos enquanto produto um ilusório protagonista, um protagonista subjetivado à constantemente e incessantemente defender os interesses do mercado.

Do professor ao profissional: a forja de uma nova profissão e seus ecos na formação e atuação

Até aqui, nos pareceu inconcebível pensar a regulamentação da profissão em Educação Física de maneira descolada das esferas que envolvem o processo de Formação Inicial. Contudo, nossa aspiração não é por nela apontar inconstâncias e contradições. O que pretendemos, é compreender como a regulamentação enquanto processo e seu posterior funcionamento ecoaram e vêm ecoando na formação e atuação na área. Qual é a face da Formação Inicial em Educação Física após a regulamentação?

No sentido do alvo principal da regulamentação (e da posterior atuação dos conselhos) ser, desde seus primeiros movimentos, todos aqueles âmbitos que não fossem a educação básica — tendo em vista a considerável atuação de leigos nesses contextos —, Nozaki (2002), quatro anos após a publicação da Lei 9.696/98 aponta que em certo momento, na busca por obter um número mínimo de duas mil assinaturas para a efetivação de cada Conselho Regional, o movimento de regulamentação passou a operar:

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

Não estariam, portanto, os professores de Educação Física, segundo o que é apontado por Nozaki (2002), subsidiando uma regulamentação que inicialmente os excluía e logo após os incluía, tornando-os alvos dela própria? De onde parte o interesse do sistema CONFEF/CREF nos professores de Educação Física atuantes na educação

básica? O que temos de problema com essa vontade, por parte da regulamentação, de também tocá-los?

Regulamentar a profissão, em outro importante ponto, parece ter contribuído para conceber uma nova profissão em Educação Física, tendo em vista que no período onde ela se estabelece (final dos anos de 1990), tanto a Educação Física enquanto componente curricular obrigatório da educação básica, quanto o professor nela atuante, já estavam socialmente consolidados e em uma condição de privilégio em relação a determinados âmbitos de atuação/práticas que estavam a surgir.

Assim, para afirmar e legitimar uma nova profissão foi preciso que houvesse uma diferenciação nítida em relação à prática que já acontecia de maneira consistente na educação básica. Uma nova profissão que só seria possível através de uma identidade, esta, que garantisse uma maior e melhor delimitação de espaço no mercado. A busca por esta nova identidade parece manifestar-se na criação do termo “profissional” em oposição à costumeira designação de “professor”, contrapondo de certa forma, o vínculo com o ambiente escolar e caracterizando não somente uma nova profissão, mas também uma nova forma de trabalho em Educação Física.

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

O excerto acima apresentado demonstra que as atribuições do sistema CONFEF/ CREF sinalizam para uma contemplação da terminologia profissional no sentido de todos os atuantes na Educação Física, independente do grau acadêmico obtido ou âmbito em que atuam. Portanto, se acatadas tais atribuições, professores de Educação Física convertem-se involuntariamente em profissionais de Educação Física. Mas de onde surge a necessidade por inaugurar e estabelecer uma nova profissão, e respectiva nomeação, para sobrepor outra já existente e consolidada?

Façamos um exercício de pensamento tomando como exemplificação a criação do dia do profissional de Educação Física: comemorado em 1º de setembro (data da publicação da lei que acaba por criar o CONFEF) a data comemorativa parece, sobretudo, objetivar uma distinção do dia professor, comemorado anualmente em 15 de outubro, desde o ano de 1963. Se o termo profissional, segundo as atribuições do sistema CONFEF/CREF, pode também ser usado para designar licenciados em

Educação Física — o que é problemático, pois esses são professores — de onde parte a vontade por criar uma nova data anual para comemoração das profissões?

A consolidação da data enquanto um novo marco histórico da Educação Física no Brasil estaria servindo para subsidiar também a consolidação desta nova profissão, desvinculando-a da que já existia? Em outro ponto, a busca pela naturalização de um novo produto — um indivíduo voltado unicamente à atuação fora da escola — parece reverberar, na aspiração por raptar a figura do professor, tornando-o assim, parte constituinte do profissional.

Mas o que torna legítima tal subtração e subordinação do professor, profissão que teve sua emergência no Brasil ainda em meados do século XIX, a ponto de ser incorporada e classificada enquanto uma categoria dentro de uma nova profissão que emergiu apenas no final do século seguinte? Em que sentido se deslocou, e vem se deslocando, o movimento de tornar o professor uma (sub) profissão em relação ao profissional? Quais seus desdobramentos desta ação para a Formação Inicial e atuação em Educação Física?

Seis anos após a publicação da Lei 9.696/98, os dualismos que permeavam (e ainda permeiam) a área — professor e profissional/escolar e não escolar — viriam a incorporar um novo ingrediente sustentador à manutenção dessas oposições dentro do campo epistemológico da Educação Física. No ano de 2004, com a concretização do processo, a formação em Educação Física foi fragmentada em dois graus acadêmicos distintos: Licenciatura e Bacharelado.

No sentido do modelo de formação unificada em Educação Física que vigorou entre 1929 e 2004, cabe assinalar que a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), acabou por determinar a extinção das Licenciaturas curtas — criadas em um contexto em que se exigia uma formação rápida e generalista aos professores da época — deste modo, a partir do ano de 1996, toda e qualquer Licenciatura passava a ser considerada plena.

Ademais, os professores egressos de cursos de Licenciatura plena em Educação Física (ingressantes até 15/10/2005), segundo as atribuições do sistema CREF/CONFED, encontram-se, até os dias atuais, habilitados à atuação em âmbitos escolares e não escolares. A pergunta que cabe é: a Lei 9.394/96 não fez com que estivéssemos, desde então, diante de um inalterado modelo formativo para a Licenciatura em Educação Física — que continua sendo o de Licenciatura plena?

De forma contraditória, ao mesmo tempo em que o sistema CONFED/CREF busca delimitar que o profissional licenciado possa atuar exclusivamente na educação básica, a Resolução N° 7 do CFE de 31 de Março de 2004, que efetiva o processo de divisão

do curso em Licenciatura e Bacharelado, trata a Licenciatura enquanto plena e não apresenta direcionamentos que limitem a atuação dos licenciados:

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

Em vista disso, se a Licenciatura em Educação Física no Brasil é plena, convém edificar a seguinte questão: por que o sistema que opera a regulamentação ordena que licenciados fiquem restritos à atuação na educação básica? Mesmo não possuindo (sequer estivemos buscando) respostas prontas para esse questionamento, são problematizações desta natureza que vêm permeando nossas ideias ao longo desse artigo, possibilitando movimentar nosso pensamento no sentido de compreender o processo de divisão do curso e a regulamentação da profissão enquanto acontecimentos atravessadores ao atual cenário de Formação Inicial em Educação Física proposto pela Resolução CNE/CES 6/2018.

Considerações finais de um problema inacabado

Escrever em tom de finalização é sempre difícil. Quando se decide debruçar-se sobre um problema do presente a tarefa parece ficar ainda mais complexa. Até onde deve avançar a discussão de uma temática e de problemas dos quais novos elementos parecem emergir abruptamente? O sentimento nos parece ser o de estamos sempre diante de algo constantemente inacabado, de um problema no qual o dia seguinte poderá ser de transmutações, seja através de resoluções, normativas, discussões, ou qualquer outra forma de comunicação.

Inacabada também é a problematização que – conforme nos ensina Foucault – deve ser compreendida enquanto um gesto investigativo incessante, a ponto de, ao final deste artigo que objetivou apresentar problematizações em relação à Formação Inicial e atuação profissional em Educação Física, ressaltarmos que estaremos realizando apenas uma súbita pausa.

No decorrer do trabalho, problematizar nos possibilitou suspeitar de verdades relacionadas ao campo da Educação Física, tendo como ponto de partida o atual modelo de Formação Inicial e passando por problemáticos apoderamentos da atuação por parte de médicos, militares e leigos. Foi também a partir desta noção foucaultiana que se tornou possível levantar outras questões caras ao campo da Educação Física, como o processo de divisão do curso e a regulamentação da profissão. Por consequência, uma

das certezas que temos — em um cenário teórico onde elas praticamente inexistem — é que a problematização seguirá em futuros empreendimentos de nosso pensamento.

De mesmo modo, espera-se que este artigo possa, sobretudo, desordenar verdades, desencadeando reflexões que possam vir a contribuir para que outros pesquisadores possam pensar a Formação Inicial e a atuação profissional em Educação Física longe da subserviência do pensamento, que tanto é comum a este campo do conhecimento desde sua chegada ao Brasil.

Referências

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES N° 6 de 18 de Dezembro de 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n° 1, de 29 de dezembro de 2020**. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90811-resolucoes-cne-ces-2020>. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, de 31 de Março de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL, **Lei n° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. **Lei N° 9.696, de 1° de Setembro de 1998**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm. Acessado em: 11 abr. 2024.

BRASIL. **Lei N° 9.696, de 1° de Setembro de 1998**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**. Secretaria de Educação Superior. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010a. 99p. Disponível em: <https://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.

BRASIL, **Lei 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei n° 1.212, de 17 de abril de 1939**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 abr. 2024.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, SP: Papius, 1988. (Coleção Corpo & Motricidade).

CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Qual a forma correta de se referir: Educador Físico, Professor de Educação Física ou Profissional de Educação Física?** CREF-14, GO-TO, 2016. Disponível em: http://www.cref14.org.br/visualizar_resposta.php?id=50. Acesso em: 13 abr. 2024.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 28, n.1, p. 51-75, Jan./Jun. 2002.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, política e problematizações. **Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Regulamentação da profissão e movimento Nacional contra a regulamentação do Profissional de educação física. *In: Os Bastidores da Regulamentação do Profissional de Educação Física*. Renan de Almeida (org). Vitória, ES: UFES, Centro de Educação Física, 2002. 138p.

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

SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar y. Michel Foucault, a educação e o neoliberalismo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 38.e 35257.2022.