

**Tornar-se sujeito de uma profissão: contornos de si gestados
entre os fragmentos de um currículo de formação em Educação
Física**

*Becoming subjects of a profession: contours of the Self developed
among the fragments of a Physical Education training curriculum*

*Convertirse en sujeto de una profesión: contornos de tú mismo
gestados entre los fragmentos de un currículo de formación en
Educación Física*

Oliveira, Glaurea Nádia Borges de ⁽ⁱ⁾

Neira, Marcos Garcia ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Faculdade de Educação Física, Departamento de Educação Física e Humanidades, Campinas, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-3269-1614>, glaurea@unicamp.br

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade de São Paulo – USP, Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, São Paulo, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1054-8224>, mgneira@usp.br

Resumo

O presente artigo devota-se à problematização de subjetivações profissionais produzidas na urdidura de um currículo de formação em Educação Física que tentava alojar, num único e mesmo percurso formativo, expectativas alargadas de trabalho, as quais incluíam tanto a atuação na educação básica quanto em contextos não escolares. Movida por pressupostos pós-estruturalistas, esta problematização concebe o currículo como um dispositivo, uma trama-imagem composta por estatutos veridictivos, relações de poder e processos de fabricação de sujeitos, cuja construção analítica se torna possível por meio de um gesto metodológico de cunho cartográfico. Das narrativas de egressos que trilham o currículo em questão, emergem, então, duas figuras ou personagens que, ao descreverem, delinearem e reconhecerem a si mesmas no interior da Educação Física, colocam-nos diante de modos distintos e dissonantes de obrigar-se com as verdades da profissão, dissolvendo a plenitude de determinadas pretensões unificadoras a ecoar nesse campo de formação.

Palavras-chave: currículo, formação docente em Educação Física, formação profissional em Educação Física

Abstract

This article problematizes professional subjectivations produced in a physical education undergraduate curriculum that tried to house broad work expectations in a single formative track, which included both acting in K-12 education and non-school contexts. Moved by post-structuralist assumptions, this problematization conceives the curriculum as a device, a weave-image composed of truths, power relations, and subject fabrication processes, whose analytical construction is made possible through a methodological gesture of a cartographic nature. From the narratives of graduates who followed the curriculum in question, two figures or characters emerged who, when described, have been delineated and recognized within Physical Education. These figures put us in front of distinct and dissonant ways of obliging oneself with professional truths, dissolving the plenitude of certain unifying pretensions that echo in this training field.

Keywords: curriculum, teacher training in Physical Education, professional training in Physical Education

Resumen

Este artículo está dedicado a la problematización de las subjetivaciones profesionales producidas en la urdimbre de un currículo de formación en Educación Física que intentó albergar, en una única y misma trayectoria formativa amplias expectativas de trabajo, que incluían lo desempeño profesional tanto en la educación básica como en contextos no escolares. Movida por supuestos postestructuralistas, esta problematización concibe el currículum como un dispositivo, una imagen-trama compuesta por estatutos de verdad, relaciones de poder y procesos de fabricación del sujeto, cuya construcción analítica se hace posible a través de un gesto metodológico cartográfico. De las narrativas de los egresados que siguieron el currículum en cuestión, emergen dos figuras o personajes que, al describirse, delimitarse y reconocerse dentro de la Educación Física, los anteponen a formas distintas y disonantes de obligarse con las verdades de la profesión, disolviendo la plenitud de ciertas pretensiones unificadoras que se hacen eco en este campo formativo.

Palabras clave: currículo, formación del profesorado en Educación Física, formación profesional en Educación Física

Introdução

O que se pode dizer quando se evoca o eu num território profissional? O que enuncia o si mesmo como efeito do atravessamento de sentidos que se efetua na imbricação de um campo de formação com seu universo de trabalho? Quais as forças verdictivas, condutoras de condutas e subjetivadoras que tecem essa trama?

Impelidos por esses questionamentos, deslocamo-nos sobre um território bastante específico: o da formação e do trabalho em Educação Física. Território que se consubstancia pela herança de duas práticas constitutivas da modernidade, a educação e a higiene, e que historicamente elabora e reconfigura o governo dos corpos, embora travestido de dadivosos propósitos e endereçado a um destino benfazejo, como a tarefa precípua daqueles que aí habitam. Território depositário de princípios perpétuos, povoado por tautologias, clamante por palavras de ordem e ideias feitas, onde ecoam, com persistência, vozes anunciadoras de modos de ser-agir que não de ser encarnados por quem resolve nomear-se como sujeito dessa profissão. Território em que grassam “entendimentos necessitaristas” (Veiga-Neto, 2012, p. 277): “é necessário preparar os futuros professores [de Educação Física] para serem promotores do seu

próprio desenvolvimento profissional” [ênfase adicionada] (Barbosa-Rinaldi, 2008, p. 200); “destacamos a *necessidade* de todas as disciplinas que compõem o currículo [de formação em Educação Física] pensarem a formação para a atuação profissional” [ênfase adicionada] (Poletto, Frossard, & Santos, 2020, p. 550); “*é necessária* e possível a construção de uma formação multidisciplinar a partir da cultura corporal” [ênfase adicionada] (Furtado, 2020, p. 129).

Com afãs que muitas vezes beiram tanto o dogmatismo quanto o maniqueísmo, a Educação Física brasileira é uma arena prenhe de embates políticos e epistemológicos, partejados, como bem inisistem Nunes (2021) e Nunes e Neira (2018), no interior de uma racionalidade capitalista neoliberal, donde se engendram e arbitram os lugares a serem ocupados entre suas fronteiras. No que tange aos currículos de formação, essa arena tem se configurado, principalmente a partir da segunda década do século XXI, pelo que Ventura e Anes (2020) identificam como três tendências em disputa; ou pelo que Castellani Filho (2016) reconhece como os setores que sitiam a formação superior em Educação Física, um à direita e outro à extrema esquerda do espectro político, havendo entre eles, mas da mesma forma inclinado à esquerda, um prisma alternativo. E o que está em jogo é não só a forma e a concepção que se anseiam que sejam assumidas pelos cursos da área, mas, em última instância, os arquétipos de profissionalidade postulados como verdadeiros nessa seara.

Numa das tendências partidárias de uma formação distinta entre cursos de licenciatura e bacharelado, encontram-se os grupos majoritariamente ligados a Insituições de Ensino Superior (IES) privadas com interesses contíguos aos do sistema CONFEF/CREFs¹, empenhadas, sobretudo, na oferta de cursos de bacharelado ancorados numa perspectiva biologicista e mercadológica de promoção da saúde por meio da atividade física. Uma outra tendência, conquanto se apresente como também simpática à lógica da dupla formação, faz-no, contudo, a partir de pressupostos que divergem, em absoluto, daqueles que motivam a posição antes mencionada. Trata-se, neste caso, de um conjunto não homogêneo de pesquisadores progressistas que vê na divisão da formação, justificada pelas diferenças entre seus dois grandes contextos de trabalho – um deles delimitado pelas instituições escolares e o outro pelos diversos espaços em que as práticas corporais são desenvolvidas com vistas à saúde, ao desempenho esportivo e ao lazer –, a possibilidade de se constituir uma identidade para as licenciaturas,

¹ Esse sistema é formado pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e pelos Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs). Suas ações regulamentadoras e suas ingerências, alinhadas a ofensivas mercantilistas, são reiteradamente combatidas por uma expressiva parcela da comunidade acadêmica e profissional da área.

especialmente as vinculadas a IES públicas, buscando garantir a qualificação da formação de professores de Educação Física, cuja atuação se dirige à educação básica, e, ademais, viabilizando, ainda que remotamente, alternativas para que os cursos de bacharelado públicos sejam repensados com base em enfoques avessos à mercadorização da cultura corporal. Numa última vertente, igualmente pertencente às IES públicas e autodesignada como revolucionária (Nozaki, 2017), defende-se uma formação única em cursos de licenciatura com caráter ampliado – também denominados cursos de “licenciatura ampliada” –, os quais, segundo seus arautos, devem se fundamentar numa concepção de totalidade ontológica, refutando a divisão da formação em licenciatura e bacharelado, uma vez que esta divisão, por supostamente fragmentar, sem respaldo teórico-científico, o objeto de conhecimento da área, assim como o próprio trabalho, postar-se-ia a serviço dos ditames do capitalismo tardio.

Cada curso de Educação Física é um espaço-tempo peculiar, uma zona de circunscrição instável que, em sua singularidade e contingência, corporifica, rearranja e reinventa as contendas do campo. Ao aportarmos numa dessas paragens, devotamo-nos, então, à perquirição dos processos de subjetivação profissional produzidos na urdidura de um currículo de uma universidade pública baiana.

Um dispositivo curricular, um caminho cartográfico, esboços de si

Amparados pelo pensamento foucaultiano (Foucault, 2012, 2013, 2017), e em interlocução com Agamben (2009) e Deleuze (1990), entendemos que um currículo pode ser pensado e problematizado como um dispositivo. O conceito de dispositivo, extraído de um debate filosófico e reterritorializado no prado dos estudos curriculares, faculta-nos vislumbrar o currículo como uma trama mutável, composta por fios de natureza diversa, na qual se articulam estatutos de saberes, relações de poder e processos de fabricação de sujeitos. No âmbito da formação em Educação Física, um dispositivo curricular, ao ser movido por manifestações de verdade que autenticam atos e palavras tomados como legítimos na conformação dessa profissão, aciona estratégias de condução de condutas dedicadas a enredar as subjetividades em estândares profissionais credenciados por um regime veridictivo. E se aí

sucedem uma prática regulatória com robusta capacidade de aferrolhamento subjetivo, seu paradoxo constituinte é ser, outrossim, um investimento desprovido de qualquer garantia.

Para esta pesquisa, puxar e entrelaçar as linhas de um dispositivo, embrenhar-se na sua economia de intensidades, assinalar essas intensidades no cosmo do pensável, consiste numa labuta de cunho cartográfico. Apostando num compósito talvez arriscado, talvez imprudente, avizinhamos a noção de dispositivo e a noção de cartografia, proveniente da geofilosofia deleuzo-guattariana (Deleuze & Guattari, 1995), para esboçarmos um gesto analítico que se expressa pela ideia de que agimos cartograficamente sobre/com um dispositivo curricular, na tentativa de fabular uma trama-imagem – não representacional, sem começos, núcleos ou fins – em que determinadas coisas se tornam proferíveis, conspícuas, tangíveis e operantes, dando vida a modos de ser, agir e julgar o que se é e o que se faz.

Debruçamo-nos, por ora, sobre um segmento dessa trama, ao sublinharmos os processos de subjetivação profissional erigidos num dispositivo curricular. Tais processos são aqui compreendidos como formas de delineamento e reconhecimento de si produzidas a partir das ligações que os sujeitos estabelecem com uma verdade formativa e profissional, como figurações de sujeito-profissional (Mussi, 2005) que envolvem à tona aquilo que, na trilha da analítica foucaultiana (Foucault, 2014, 2016), atrevemo-nos a conceber como experiências que os sujeitos fazem de si mesmos diante de discursos que pretendem dizer uma verdade que diretamente lhes concerne; no presente caso, uma verdade da profissão. Ao formularmos essas experiências como figuras ou personagens (Rolnik, 2016), admitimos que o plano restrito da subjetivação (Castro, 2016)² sempre se realiza por intermédio de máscaras, de fantasias de si – porque são trajadas e despidas –, de territorializações provisórias efetuadas no solo acidentado em que se espriam o eu, os outros, o dizível e o visível das práticas, numa incessante constituição de modos imanes 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

² 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 como 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 interpretação 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 postumais de Foucault.

vontade soberana, a própria subjetivação. Não nos toca pensar os sujeitos como entes, mas como efeitos que abroham dos encontros com o que se passa no caminho.

Para dar cabo dessa tenção, recorremos às narrativas de sete egressos³ do curso, formados entre os anos de 2011 e 2016, diligenciando-nos – sem qualquer certeza de nisso termos logrado êxito – 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. Esforçamo-nos, destarte, para rarefazer e elidir o semblante do sujeito, 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)

O dispositivo curricular focalizado por nossas análises tem sua emergência situada no ano de 1999, num dos *campi* de uma universidade estadual baiana. Sua terra é uma cidade cálida do sertão, e sua existência, desde o princípio, enfrenta toda a espécie de óbices interpostos ao desassombro de se prover o ensino superior público nos confins da região nordeste do País. Esse curso foi criado como uma licenciatura de caracterísitca generalista – uma organização curricular balizada por um mesmo e único itinerário formativo que alega preparar os sujeitos para atuar profissionalmente quer seja como professores da educação básica, quer seja como trabalhadores que lidam com as práticas corporais em espaços outros, agrupados sob o predicado comum de não serem escolas, tais como clubes, academias, clínicas, associações esportivas etc. Tal modelo se manteve, com algumas modificações, quando o curso foi reformulado entre 2003 e 2004, e a distinção entre bacharelado e licenciatura só foi adotada em 2021, após um segundo reordenamento curricular, ocorrido em 2019.

O marco temporal de nosso empreendimento investigativo é 2018. Portanto, interessaram-nos os processos de subjetivação forjados como parte de uma teia acionada pelo *leitmotiv* de um fito de profissionalidade alimentado por uma dupla promessa: a unidade da formação e a dilatação dos horizontes do mundo do trabalho.

³ Construídas por meio de entrevistas, relatos orais gravados em áudio e relatos escritos. O instrumento de elaboração e registro da narrativa de cada participante foi selecionado de acordo com a sua opção e disponibilidade. Todos eles consentiram em contribuir com a pesquisa.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa mais extensa que buscou examinar a constituição, o funcionamento e os efeitos produzidos pelo dispositivo curricular em causa (Oliveira, 2020). Nela, foi-nos possível apreender que o formato generalista perpetuado pelo curso não o posicionou, imediatamente, como signatário da licenciatura ampliada. Suas relações com essa concepção formativa foram fruto de um expediente histórico-simbólico *sui generis*, de um encontro-acoplamento estratégico, como lá denominamos e sobre o qual não nos deteremos aqui. De qualquer sorte, foi desse formato generalista, assim como de seus elos com a noção de licenciatura ampliada, que despontou o discurso verdadeiro arquitetado nesse dispositivo, um discurso que anunciava a Educação Física como uma profissão de diferentes atributos a serem assimilados por um mesmo sujeito, que, assim se esperava, se tornaria apto a exercer um vasto inventário de encargos.

Naquela pesquisa, defrontamo-nos também com um mecanismo disjuntivo, que nos deslindou o desfazimento de um *ethos* profissional *pari passu* às suas tentativas de legitimação, o que já ratificamos em outro artigo (Oliveira & Neira, 2021). Ao aspirar a incorporação de tudo aquilo que caberia a uma Educação Física profissionalmente desempenhada na escola e em qualquer ambiência onde as práticas corporais são realizadas com objetivos que visam à promoção da saúde, à preparação de atletas ou ao usufruto do lazer, esse *ethos* fraturou-se, forquilhou-se, dando origem a uma bipolarização. Uma verdade-unidade transmutou-se em verdade-dupla, em verdades desconexas. A unidade desejada de uma Educação Física na qual o universo escolar e o não escolar coexistiriam em simbiose se reverteu, assim, numa divisão incômoda, que separava, confrontava e distanciava esses dois cosmos. Com seus dois lados, decursivos do esgotamento da matriz de um sujeito-profissional uno, pleno, ilimitado em suas habilidades e funções, o dispositivo curricular metamorfoseou a ofensiva de uma profissionalidade unida-alargada em processos subjetivadores díspares. São esses processos, portanto, que a seguir trazemos à baila.

O professor crítico e o *personal trainer*

A despeito de não conseguir fazer com que todos os seus alunos, nem sequer a maioria deles, se vissem como profissionais da educação institucionalizada – aquilo que, num curso de licenciatura, a rigor haveriam de se tornar –, o curso em que aterrissamos vinha fecundando

uma figuração profissional sobremaneira comprometida com a causa escolar. O professor crítico apresentou-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 colocar os pés na escola, os sujeitos que encarnavam essa personagem se engajavam num *ethos* profissional acentuadamente marcado pela interconexão de duas ideias: crítica e transformação.

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 (EGS⁴ 1).

O meu papel enquanto profissional da área é o de desenvolver, junto com os alunos, uma Educação Física crítica, que possa ser ressignificada, é trazer esse novo olhar para a Educação Física (EGS 3).

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 (EGS 4).

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... Enquanto profissional da área, penso que o meu papel é possibilitar ao aluno o acesso crítico à cultura corporal (EGS 5).

Acredito que o meu papel como professor de Educação Física seja promover um olhar crítico perante as temáticas que envolvem a cultura corporal (EGS 6).

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 intento desse olhar é alcançar a condição de um olhar crítico, um modo de ver o mundo que já é do professor

⁴ Todas as passagens do texto que contêm excertos das narrativas dos egressos estão identificadas com a sigla EGS.

e que há de se tornar também de seus pupilos. 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. Idealiza-se uma Educação Física que “seja mais e vá além das quadras e das salas de musculação” (EGS 1), “que possa romper com esse papel centrado em aspectos biológicos, em aspectos corporais” (EGS 3), 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). 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), a “contribuir para uma sociedade mais democrática, uma sociedade menos injusta, mais igualitária, uma sociedade que se posicione a favor das minorias” (EGS 4).

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 se reverterá numa crença – “eu acredito que meu papel enquanto professor é” (EGS 1) –; numa convicção – “enquanto professora, sou firme naquilo que defendo” (EGS 5) –; numa bandeira – “continuo carregando fortemente a bandeira de uma escola crítica” (EGS 5) –; numa causa – “eu sou uma professora militante, uma professora que luta incansavelmente” (EGS 4) –; num dever por excelência – “nós, professores de Educação Física, devemos, por excelência” (EGS 6) –; 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 ao eu a missão de tomar a cultura corporal como instrumento 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 esteio da representação, a ideia de “ler a realidade” denota o desvelamento das verdades que a espelham e que estariam encobertas. Trata-se de fazer assomar 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 cavалares 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 (2016). 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 póster, 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. Cremos que animam a função 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 inconcebível, 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 (Aquino, 2015; Costa, 2005).

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 fitada 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 a 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.

Outro personagem que emergiu no enredo do dispositivo curricular analisado foi o *personal trainer*, uma narrativa que instala o eu profissional numa zona identitária que se presta a conduzir outras vidas em direção às benesses do exercício físico orientado, salpintada pelas tintas de um *ethos* ascético contemporâneo de reverência à correção corporal.

Após esse processo de formação, eu dei preferência por trabalhar apenas com o treinamento individualizado, com o trabalho de *personal trainer*. ... 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 (EGS 7).

Melhorar a qualidade de vida das pessoas que recorrem ao seu trabalho: tem-se aqui 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 que pode ser pensada como um desdobramento que reformula e reinscreve na atualidade, mais precisamente a partir da segunda

metade do século XX, a biopolítica genealogicamente traçada por Foucault (2005, 2008, 2017). Como um tipo de poder exercido sobre a vida, e concentrado nos fenômenos derivados dos problemas da população (reprodução, natalidade, mortalidade e longevidade, por exemplo), a biopolítica clássica, desenvolvida nas sociedades ocidentais entre o fim do século XVIII e o início do século XIX, fomentou uma espécie de estatização da vida biológica, ou uma “biorregulamentação pelo Estado” (Foucault, 2005, p. 298). A biossociabilidade contemporânea, em compensação, já não encontra seu fulcro no aparato do Estado, se bem que não abdique dele. As tópicas relativas à vida agora 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 ambicionados 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 e/ou a silhueta mais avantajada são vistas como corolárias 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 como responsabilidade individual, autocontrole, sacrifício, empenho sem

tréguas e desvio de riscos. Forma-se aí todo um léxico que toma o corpo como epicentro de moralidade.

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. “A ascese implica um processo de subjetivação” (Ortega, 2003, p. 62), na medida em que seu propósito é demover uma identidade recusada em direção a uma identidade almejada, cuja forma varia conforme o contexto histórico das práticas ascéticas.

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 se torna 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?

Não há nada de muito novo ou extraordinário no que aqui dissemos acerca dos códigos que atravessam a emergência da figura do *personal trainer* nesse dispositivo curricular, haja vista o extenso debate já travado em torno dos regimes contemporâneos de verdade sobre o corpo, garantidos de um neohigienismo no qual a Educação Física se acha nitidamente posicionada. Resta-nos ponderar sobre o como esse *status* de reconhecimento e valorização a que é alçado tal encargo pode ajudar a entender a pujança da captura subjetiva interpreendida por esse modo de experimentar a profissão que não apenas se instalou no dispositivo curricular, mas atuava 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 afrontavam, e num deles, no hemisfério que não era da escola, o *ethos* ascético do *fitness* imperava e não enfrentava muitos contratempos para persuadir os sujeitos a se filiarem à sua diretriz de profissionalidade.

A incumbência 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

de elaborar 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 o quiserem, granjeiem o triunfo 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 sublimidade.

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 a não conformidade.

As figuras do *personal trainer* e do professor crítico despontam, então, como subjetivações que passam ao largo da profissionalidade unitária 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.

Considerações finais

Diante do que nos foi possível perscrutar em nossa andança cartográfica, resta-nos tecer algumas ponderações, que de alguma maneira falam dos limites de um empreendimento analítico desta natureza e que mormente tangem a um modo de pensar o currículo como acontecimento (Corazza, 2004).

As figuras que aqui problematizamos não representam as únicas formas de subjetivação gestadas na zona de alcance desse dispositivo curricular, e cada uma delas não estaria afixada num mesmo lugar, como se fosse o mero resultado de um procedimento de serialização subjetiva. Elas tão somente se mostraram como os ecos mais audíveis de modos provisórios de ser sujeito-profissional operados pelo funcionamento arbitrário da linguagem. Como processos, permaneceram em movimento, conferindo às subjetividades o seu único dote imorredouro: o de estarem sempre por se fazer.

Se muitas eram as forças que se entrecortavam em tais processos, muitos também foram os personagens criados naquela tessitura. Havia o que pisava na escola estando engajado em compromissos construídos fora dela; o que tentava levar os deveres de uma escola crítica para o universo ávido por sujeitos saudáveis; o que rejeitava a escola e findava por estanciá-la; o que inicialmente se obrigava com a Educação Física escolar e posteriormente encarnava a missão do *personal trainer*; o que trafegava 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, devemos ter em conta que a produção de relações do si consigo é fruto da dinâmica interpelativa de vários dispositivos. Por tudo isso, no que concerne a essa melindrosa e movediça relação entre subjetividade e verdade, o que este estudo foi capaz de apreender são algumas ondulações de sujeito, que por certo vibravam na trama-imagem do dispositivo curricular, mas que não nos permitem reputá-las como um retrato completo das subjetivações ali 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 obtivemos foram apenas súbitos indícios, situados, sobretudo, nas ranhuras de mudança a latejar nesses diferentes modos de sujeitar-se eticamente à profissão. 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.

Mas conquanto os entrecruzamentos e as aberturas subsistam, arriscamo-nos a concluir, após nos embrenharmos no complexo de verdade, governo e subjetividade que movia o dispositivo curricular, que nele predominava uma determinada lógica de sugestionamento, agindo até então: a lógica da oposição entre uma profissionalidade que era da escola e outra que não era. 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 capturava e dividia, todavia não encerrava.

Referências

- Agamben, G. (2009). O que é um dispositivo? In *O que é o contemporâneo? e outros ensaios* (pp. 25-51). Argos.
- Aquino, J. G. (2015). A crítica educacional como recusa à metafísica pedagógica. *Revista de Educação Pública*, 24(56), 351-364.
- Barbosa-Rinaldi, I. P. (2008). Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. *Movimento*, 14(3), 185-207.
- Castellani Filho, L. (2016). A formação sitiada. Diretrizes Curriculares de Educação Física em disputa: jogo jogado? *Pensar a Prática*, 19(4), 758-773.
- Castro, E. (2016). *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Autêntica.
- Corazza, S. M. (2004). Pesquisar o currículo como acontecimento: em V exemplos. In *Anais eletrônicos 27ª Reunião Anual da ANPED*.
- Costa, S. S. G. (2005). De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). *Educação e Sociedade*, 26(93), 1257-1272.
- Deleuze, G. (1990) ¿Qué es un dispositivo? In E. Balbier et al. *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Gedisa.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Editora 34.
- Foucault, M. (2004). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In *Ética, Sexualidade, Política. Ditos e Escritos V* (pp. 264-287). Forense Universitária.
- Foucault, M. (2005). *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008) *Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2012). Sobre a história da sexualidade. In R. Machado. *Microfísica do poder* (pp. 243-276). Graal.
- Foucault, M. (2013). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Vozes.

- Foucault, M. (2014). *Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980)*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2016). *Subjetividade e verdade: curso no Collège de France (1980-1981)*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2017). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Paz e Terra.
- Furtado, R. F. (2020) Novas Diretrizes e antigos debates: uma análise das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Educação Física – Resolução CNE/CES 06/2018. *Ciências do Esporte, Educação Física e produção do conhecimento em 40 anos do CBCE*. (pp. 115-135). EDUFERN.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2013). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Vozes.
- Larrosa, J. (2011). Tecnologias do Eu e Educação. In T. T. Silva. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (pp. 35-86). Vozes.
- Mussi, M. C. (2005). *Subjetivações e formação docente: uma perspectiva foucaultiana*. [Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação]. Universidade de São Paulo.
- Nozaki, H. T. (2017). Diretrizes curriculares, formação unificada e campos políticos na Educação Física brasileira: em defesa do marxismo. *Germinal: marxismo e Educação em Debate*, 9(1), 72-85.
- Nunes, M. L. F. (2021). O dispositivo currículo: a produção do sujeito professor de Educação Física. *Revista e-Curriculum*, 19(2), 659-681.
- Nunes, M. L. F., & Neira, M. G. (2018). EU S/A: a identidade desejada na formação inicial em Educação Física. *Educação e Pesquisa*, 44(e174633).
- Oliveira, G. N. B. (2020). *A trama de um dispositivo curricular no território da formação em Educação Física: um encontro-acoplamento, uma fratura, esboços de si*. [Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação]. Universidade de São Paulo.
- Oliveira, G. N. B., & Neira, M. G. (2021). O movimento de um ethos profissional num currículo de formação em Educação Física. *Revista Práxis Educacional*, 17(46). 1-21.
- Ortega, F. (2003). Práticas de ascese corporal e constituição de bioidentidades. *Cadernos de Saúde Coletiva*, 11(1), 59-77.
- Ortega, F. (2004). Biopolíticas da saúde: reflexões a partir de Michel Foucault, Agnes Heller e Hannah Arendt. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 8(14), 9-20.

Poleto, F. M. B., Frossard, M. L., & Santos, W. (2020). As prescrições de avaliação dos cursos de formação de professores em Educação Física. *Revista Práxis Educacional*, 16(43), 542-568.

Rolnik, S. (2016). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Sulina.

Veiga-Neto, A. (2012). É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, 17(50), 267-282.

Ventura, P. R. V., & Anes, R. R. M. (2020). Formação profissional em educação física: dilemas, divergências e protagonismos das DCN atuais. *Ciências do Esporte, Educação Física e produção do conhecimento em 40 anos do CBCE*, EDUFRRN, 13-29.

Notas

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 28 de maio de 2023; aprovado para publicação em 17 de agosto de 2024.

Autor correspondente:

Oliveira, Glaurea Nádia Borges de – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Faculdade de Educação Física. Avenida Érico Veríssimo, 701, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas, São Paulo, Brasil, CEP: 13083-851

Contribuições de autoria:

Oliveira, Glaurea Nádia Borges de – Conceituação (Igual), Curadoria de dados (Igual), Análise formal (Igual), Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Supervisão (Igual), Validação (Igual), Visualização (Igual), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Neira, Marcos Garcia – Supervisão (Igual), Validação (Igual), Visualização (Igual), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Revisão textual:

Normalização bibliográfica (APA 7ª Ed.), preparação e revisão textual em português:

Vera Lúcia Fator Gouvêa Bonilha <verah.bonilha@gmail.com>

Versão e revisão em língua inglesa: Viviane Ramos <vivianeramos@gmail.com>

Editores responsáveis:

Editor Associado: Raumar Rodríguez Giménez <<https://orcid.org/0000-0001-9643-9314>>

Editor Chefe: Antônio Carlos Rodrigues de Amorim <<https://orcid.org/0000-0002-0323-9207>>