UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ESLAYNE SILVA BOA SORTE

AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DO NOVO CURRÍCULO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNEB CAMPUS XII: COMO ELE SE TORNOU O QUE VEM SENDO?

VITÓRIA DA CONQUISTA- BAHIA

2022

ESLAYNE SILVA BOA SORTE

AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DO NOVO CURRÍCULO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNEB CAMPUS XII: COMO ELE SE TORNOU O QUE VEM SENDO?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira

Co-orientadora: Profa. Drª. Glaurea Nádia Borges de Oliveira

VITÓRIA DA CONQUISTA- BAHIA

2022

B662p

Boa Sorte, Eslayne Silva.

As práticas discursivas do novo currículo do curso de Educação Física da UNEB Campus XII: como ele se tornou o que vem sendo? / Eslayne Silva Boa Sorte, 2022.

189f.

Orientador (a): Dr. Reginaldo Santos Pereira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referências. 182 – 189.

1. Currículo. 2. Formação em Educação Física. 3. Discurso. I. Pereira, Reginaldo Santos. II. Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 375

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

.

ESLAYNE SILVA BOA SORTE

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED- UESB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof .Dr. Reginaldo Santos Pereira
(Orientador)

Prof. Dr. Mário Luiz Ferrari Nunes
(Examinador Externo)

Prof.ª Dr ª. Edmacy Quirino Souza
(Examinadora Interna)

AGRADECIMENTOS

À Deus, a quem devo a vida, a saúde e a força para realizar sonhos, dentre eles, este.

À minha mãe, Fátima, força, independência e olhar que revela carinho.

Aos meus avós, Tereza e Manoel, fonte de cuidado e amor.

Às minhas irmãs, Nattiely, Issys e Ravenna, com quem compartilho sonhos, intentos, projetos e a alegria de cada conquista. Obrigada pelo amor que não me permite desistir.

Ao meu esposo, Rodrigo, parceiro de todas as horas.

À Eduarda, Sheila, Joilma e Melissa pelo carinho, afeto e abraço.

Ao PPGED, sobretudo aos colegas e professores da Linha de Pesquisa Currículo, Práticas Educativas e Diferença, por todo conhecimento partilhado.

À UNEB, meu território de pesquisa e lar que jamais deixou de ser abrigo.

Ao curso de Educação Física do DEDC/XII e aos professores que contribuíram para que este trabalho fosse produzido.

Aos professores da Comissão de Sistematização Curricular da UNEB que aceitaram participar desta pesquisa, partilhando de modo tão interessante o processo de reformulação curricular da UNEB.

À Reginaldo, a quem não tive o prazer de conhecer pessoalmente, mas que desde 2020 vem trabalhando junto comigo na produção desta pesquisa. Sou grata pela sua generosidade, pelo seu empenho e por ter apostado em mim, quando eu mesma, já havia desistido.

À Glaurea, professora da graduação em Educação Física, supervisora do PIBID, orientadora de TCC e coorientadora desta pesquisa, que é a fonte de inspiração na vida acadêmica. Obrigada pelas observações, pelo olhar rigoroso, pela partilha de tantas experiências e por dizer sim a nós.

À professora Edmacy e ao professor Mário, pelas riquíssimas contribuições.

A Lagarta e Alice olharam-se por algum tempo em silêncio. Por fim, a Lagarta tirou o cachimbo da boca e dirigiu-se a Alice com voz lânguida e sonolenta: “Quem é você?” Não era um começo de conversa encorajador. Alice respondeu muito tímida: “Eu... já nem sei, minha senhora, nesse momento... Bem, eu sei quem eu era quando acordei esta manhã, mas acho que mudei tantas vezes desde então...” “O que você quer dizer com isto?” perguntou a Lagarta com rispidez. “Explique-se melhor!” “Acho que eu mesma não posso me explicar melhor, senhora”, disse Alice, “porque eu não sou eu mesma, compreende?” “Não, não compreendo”, respondeu a Lagarta. “Temo não poder explicar melhor”, replicou Alice educadamente, “porque eu mesma não posso entender, para começar... ter tantos tamanhos diferentes em um só dia é muito confuso.” “Não é, não”, falou a Lagarta. “Bem, talvez a senhora ainda não tenha passado por isso”, disse Alice, “mas quando a senhora se transformar numa crisálida — e isso vai acontecer um dia, a senhora deve saber — e depois numa borboleta, eu acho que vai sentir-se um pouco estranha, não vai?” “Nem um pouco”, respondeu a Lagarta. “Bem, talvez os seus sentimentos sejam diferentes”, disse Alice, “mas o que sei é que tudo isso parece muito estranho para mim.” (LEWIS CARROLL - Alice no país das maravilhas).

RESUMO

BOA SORTE, Eslayne Silva. **As práticas discursivas do novo currículo do curso de Educação Física da UNEB Campus XII:** como ele se tornou o que vem sendo? 2022. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação (UESB/PPGED), Vitória da Conquista, Bahia, 2022.

Esta pesquisa tem como objeto de investigação o novo currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII. Esse currículo, fruto de seu último redimensionamento, foi orientado pelas Resoluções CNE/CP nº 02/2015 e Resolução CNE/CES nº 06/2018. Com base nas formulações foucaultianas nos propomos a tracejar um gesto metodológico de análise, cuja composição do *corpus* empírico reuniu discursos dos professores que participaram do processo de reformulação curricular dos cursos de Educação Física da UNEB- a partir de uma entrevista narrativa-, bem como, enunciados legais, jurídicos, institucionais e acadêmico-científico. Miramos o currículo como uma prática discursiva e buscamos compreender o seu processo de constituição em interface com a perspectiva teórico-metodológica pós-estrutural. Essa abordagem, permitiu-nos pensar a produção curricular como produto e produtores de articulações políticas em que se cruzam à esfera global e as articulações discursivas na produção local. Ao enveredarmos nessa incursão, a interpretação e composição do novo currículo foi representado pelo emblema de um jogo de quebra-cabeça, que envolveu três conjuntos de partes: a primeira delas é composta por textos legais, institucionais, jurídicos e acadêmicos; a segunda refere-se ao macro contexto da UNEB e, por fim, o micro contexto do colegiado do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII. Esse quebra-cabeça currículo, cuja montagem/constituição e problematização é o que propusemos, envolveu uma multiplicidade de decisões e negociações. Mediante as estratégias de traições curriculares e trunfo, os textos legais foram traduzidos, produzindo fissuras capazes de rasurar o que fechava a possibilidade de escapar do que estava sendo instituído. Buscamos acompanhar os encontros, cruzamentos e negociações dos discursos operantes na produção do quebra-cabeça currículo e aí localizamos jogadores-escritores-interpretadores que jogaram com o próprio texto. Entre lances e trunfos, os jogadores sempre buscaram driblar os discursos legais, na tentativa de produzir um currículo de formação profissional que não apague de modo definitivo a formação generalista, preservando traços de criticidade e da unificação do percurso de formação. Ademais, fizeram, inclusive, as próprias DCNs entrarem para seu time e jogar a seu favor, na busca por construir algo que inicialmente não estava ali. Cremos que por não ser possível trancar com uma fechadura os sentidos curriculares que é possível sonhar, imaginar, se iludir ainda com a educação. Se as portas da significação não podem ser fechadas de modo absoluto, não caminhamos em direção ao fechamento do jogo, apenas intentamos rastrear, narrar e analisar os acontecimentos que produziram tal configuração.

Palavras-chave: Currículo; Discurso; Formação em Educação Física.

ABSTRACT

BOA SORTE, Eslayne Silva. **The discursive practices of the new curriculum of the Physical Education course at UNEB Campus XII: how did it become what it has been?** 2022. 186 pages. Dissertation (Master in Education) – State University of Southwest Bahia, Graduate Program in Education (UESB/PPGED), Vitória da Conquista, Bahia, 2022.

This research has as its object of investigation the new curriculum of the Physical Education course at UNEB/Campus XII. This curriculum, the result of its last resizing, was guided by Resolutions CNE/CP No. 02/2015 and Resolution CNE/CES No. 06/2018. Based on Foucauldian formulations, we propose to trace a methodological gesture of analysis, whose composition of the empirical corpus gathered discourses from teachers who participated in the process of reformulating the curriculum of the Physical Education courses at UNEB - from a narrative interview -, as well as statements legal, juridical, institutional and academic-scientific. We look at the curriculum as a discursive practice and seek to understand its constitution process in interface with the post-structural theoretical-methodological perspective. This approach allowed us to think of curricular production as a product and producers of political articulations in which the global sphere and discursive articulations in local production intersect. As we embarked on this incursion, the interpretation and composition of the new curriculum was represented by the emblem of a puzzle game, which involved three sets of parts: the first one is composed of legal, institutional, legal and academic texts; the second refers to the macro context of UNEB and, finally, the micro context of the collegiate body of the Physical Education course at UNEB/Campus XII. This curriculum puzzle, whose assembly/constitution and problematization is what we proposed, involved a multiplicity of decisions and negotiations. Through the strategies of curricular betrayals and trump cards, the legal texts were translated, producing fissures capable of erasing what closed off the possibility of escaping what was being instituted. We seek to follow the encounters, crossings and negotiations of the discourses operating in the production of the curriculum puzzle and there we located players-writers-interpreters who played with the text itself. Between moves and trumps, the players have always sought to circumvent legal discourses, in an attempt to produce a professional training curriculum that does not definitively erase generalist training, preserving traces of criticality and the unification of the training path. In addition, they even made the DCNs join their team and play in their favor, in the quest to build something that was not initially there. We believe that because it is not possible to lock the curricular meanings with a lock, it is possible to dream, imagine, and still be deceived by education. If the doors of meaning cannot be closed absolutely, we are not moving towards the closing of the game, we only intend to track, narrate and analyze the events that produced such a configuration.

Keywords: Curriculum; Training in Physical Education; Constitutive process;

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS.....10

1. TECENDO O TERRITÓRIO DE PESQUISA.....29

1.1 O pós-estruturalismo como plano de referência 32

1.2 Apresentando a ferramenta analítica.....40

1.3 Política como discurso: a luta pela signifiXação de sentidos 45

1.4 A diferença adiando a signifiXação 50

1.1 Modo de operar com o objeto 58

2. MONTANDO O QUEBRA-CABEÇA: O PROCESSO CONSTITUTIVO DO NOVO CURRÍCULO.....72

2.1 O que está em jogo? 79

2.2 Novas cartas na mesa, novos lances 115

2.3 O curso de Educação Física da UNEB/Campus XII: de um arranjo generalista a outro arranjo generalista.....160

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS 177

REFERÊNCIAS 180

PRIMEIRAS PALAVRAS

> *[...] eis que, agora, se lhes pergunta (e exigem que respondam) de onde vêm, quem os escreveu; pede-se que o autor preste contas da unidade de texto posta sob seu nome; pede-se-lhe que revele, ou ao menos sustente, o sentido oculto que os atravessa; pede-se-lhe que os articule com sua vida pessoal e suas experiências vividas, com a história real que os viu nascer. O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real (FOUCACULT, A ordem do Discurso, p. 27-28).*

Partimos do pressuposto de que a realização desta pesquisa é um navegar dentro da linguagem, o que presume que ela seja plástica e performativa. No compósito que se orquestra à abertura das cortinas, temos apenas a pretensão de possibilitar um porvir.

A partir da dobradura do nosso pensamento, o nosso dizível se dá na zona de negociação - excluindo coisas, possibilidades, produzindo e inserindo determinadas coisas, enquanto outras coisas deixam de habitar este lugar -, pois não é possível dizer tudo. Não é em dizer, de nenhum modo, que isto significa algo ruim, mas o que de fato ela pode custar – construir uma realidade é eliminar outros sentidos. Em cada traço, em cada rabisco, somos acometidos pela possibilidade da escrita como um acontecimento do objeto de um saber possível, pois "o novo não está naquilo que é dito, mas no acontecimento de seu retorno. (FOUCAULT, 2002a, p. 28).

A própria representação de si, de quem escreve estas primeiras palavras, é cambiante. Em uma determinada ocasião, ouvi de uma professora que nós não construímos nada porque estamos performando o tempo todo. De fato, quem escreve essas primeiras palavras é um eu multifacetado, reconstruído, fragmentado, reformado, é um eu que já foi, que deixou de ser e é alguém que certamente, daqui alguns anos, será uma fissura, um ser novo, pois estamos em constante processo de representação. "Não [nos] pergunte quem [somos] e não [nos] diga para permanecer o mesmo […]" (FOUCAULT, 2008, p. 20).

À vista disso, apresentamos a seguir como, a partir de cada experiência, foram sendo construídas as inquietações que conjuram o presente trabalho.

À guisa de uma justificativa, o interesse pelo currículo como objeto de estudo surgiu das agitações e inquietações construídas ainda na graduação em Educação Física, sobretudo a partir das relações com um subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia, UNEB/Campus XII e,

por conseguinte, se intensifica mediante as aproximações teóricas no campo do currículo, no contexto do próprio mestrado.

Nessas andanças, por diversas vezes alternaram-se as maneiras de interpretar o currículo, de pensar a Educação Física e gerir posicionamentos. Foi impossível aquietar-se. Esta pesquisa representa essas metamorfoses. Foram as dúvidas, anseios e agitações que a compuseram.

Enquanto as relações com um subprojeto do PIBID do Curso de Educação Física da UNEB/Campus XII puderam dar uma compreensão mais ampla do currículo, possibilitando uma introdução ao estudo da tradição pós-crítica e sociológica do currículo, a chegada no mestrado, já em um outro momento, nos leva a desconstruir binários e essencialismos que ainda conduziam as nossas interpretações. Isso implicou a construção de um novo eu.

O contexto da pós-graduação, ao permitir o contato com outras teorizações (além das que já estudávamos), possibilita uma guinada nas próprias significações.

No ir e vir da prática da pesquisa, marcada por leituras intensas, debates e problematizações, na companhia de Foucault, a perspectiva pós-estruturalista de currículo nos encontra. Num movimento recursivo nas referências pós-estruturalistas de currículo, a pesquisa começa a ganhar forma.

Num horizonte discursivo que busca compreender o currículo, permanecemos ainda acometidos pela nossa experiência de formação da graduação. Essa herança, enquanto formação da linguagem, é o que nos convence do que somos, do que nos tornamos – profissional de Educação Física.

Inserimo-nos, assim, em um movimento marcado pelas andanças no campo do currículo, enquanto vislumbramos, mediante a nossa herança da formação, aquilo que nos tornamos, aquilo que fizeram de nós. No imbricamento do currículo numa dimensão pós-estruturalista com nossas representações sobre a formação em Educação Física, começa a surgir um território, que através desta pesquisa, buscamos habitar. Portanto, o encontro da problematização do currículo pós-estruturalista com o currículo de formação em Educação Física é o que municia a criação do nosso objeto de pesquisa: o currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII.

Dos vinte e sete territórios de identidades que a Bahia possui, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) se faz presente em dezenove. A UNEB é a maior instituição pública de formação profissional superior na Bahia, foi fundada em 1983 e constitui-se como uma entidade autárquica. Possui ao todo dezenove Departamentos em vinte e quatro campi, um sediado em Salvador, onde

está localizada a administração central da instituição, e os demais distribuídos em vinte e três municípios baianos.

Figura 1: Mapa de localização dos *campi* UNEB

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

A UNEB possui quatro cursos de Educação Física, localizados nas cidades de Guanambi, Jacobina, Teixeira de Freitas e Alagoinhas. Os novos currículos dos cursos de Educação Física nesses departamentos são organizados/regulamentados/estruturados em consonância com as seguintes legislações:

- Resolução CNE/CP (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno) nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada;
- Resolução CEE (Conselho Estadual de Educação) nº 70, de 16 de julho de 2019, que regulamenta a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação Inicial em Nível Superior, nos Cursos de Graduação de Licenciatura, mantidos pelas instituições de ensino superior integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia;

- Resolução CNE/CES (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior) nº 6, de 18 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação e dá outras providências;
- Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica;
- Resolução CONSEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) nº 1.583/2013 - Regulamenta a oferta do Componente Curricular Libras nos cursos de Graduação da UNEB;
- Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira";
- Resolução CONSU (Conselho Universitário) UNEB nº 864/2011, que aprova o Regimento Geral da Universidade do Estado da Bahia;
- Resolução CONSEPE nº2. 018/2019, que aprova o regulamento das ações de curricularização da extensão nos cursos de graduação e pós-graduação ofertados pela UNEB.

Destarte, atualmente os cursos de graduação em Educação Física nos quatro *campi* assumem uma única configuração e matriz curricular. A unificação dos currículos foi, inclusive, uma das demandas a serem atendidas no processo da última reformulação.

O Departamento de Educação/Campus XII (DEDC XII) está localizado em Guanambi, no território denominado Sertão Produtivo. Com o objetivo de cumprir a missão de produzir, difundir, socializar e fertilizar o conhecimento nas diversas áreas do saber, foi o décimo segundo Departamento a ser implantado pela instituição. O município de Guanambi tem uma população urbana que representa 80% da população total. Em relação às atividades econômicas, tem-se a administração pública, o comércio varejista e a mineração como destaques. Possui grande potencial para a produção de energia eólica e para o setor agropecuário (PORTAL UNEB/GUANAMBI). O município destaca-se na região como um grande lócus educacional, recebendo das cidades

circunvizinhas estudantes dos diferentes níveis de educação, sendo inclusive referência na educação superior e técnica.

A cidade de Guanambi tem uma população estimada de 84.014 habitantes (Censo do IBGE - 2017) e desde a década de 70 se consolidou como maior centro urbano do território.

> Visto como um nódulo dominante, Guanambi é a cidade que apresenta a maior concentração de atividades terciárias, em virtude da intensidade dos fluxos de polarização identificados através do movimento de população e de comercialização de bens e serviços. Além de atender áreas urbanas de níveis hierárquicos inferiores, Guanambi possui a melhor infraestrutura de serviços de transporte, caracterizados pelo terminal interurbano, cuja localização privilegiada, no eixo da BR-030, passou a desempenhar um importante papel como centro de atração de investimentos e de incentivos à migração. Um outro aspecto relativo à natureza da hierarquia urbana é que, em Guanambi, como uma localidade central do mais elevado nível hierárquico da Região, o número de funções centrais é maior que em qualquer outro centro, representando um maior número de ocupação (BAHIA, 2007, p.76-77).

O Departamento de Educação da UNEB localizado em Guanambi possui quatro cursos: Pedagogia, Educação Física, Administração e Enfermagem. O escopo da formação não se limita apenas ao território do Sertão Produtivo, haja vista o atendimento aos alunos do território Velho Chico, do Sudoeste da Bahia, bem como do Norte de Minas Gerais.

Esta pesquisa elegeu o curso de Educação Física do DEDC/Campus XII como objeto por dois motivos. Em primeiro lugar, o Curso de Educação Física deste departamento teve seu início em 1999 e o reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em 2006, e se estabelece como o precursor da universidade. Desse modo, é o curso que há mais tempo tem mediado a formação superior em Educação Física na maior instituição pública de ensino superior na Bahia.

A pesquisa surge das nossas dúvidas, anseios e do desejo de proporcionar respostas para perguntas que persistem em nós. Como egressa, tive a oportunidade de viver as disputas e negociações do curso em torno da significação da Educação Física e da própria identidade da formação profissional. As experiências foram cruciais para que a problemática desta pesquisa fosse desengatilhada e o curso fosse central para as análises que se seguem na perspectiva em que essa pesquisa se move, se arranja, se desarranja e se mobiliza.

O curso de Educação Física em questão, desde sua fundação em 1999, passando pelo reconhecimento legal em 2006, até os anos subsequentes, sofreu duas reestruturações curriculares

em decorrência de resoluções e leis que vêm causando deslocamentos e inflexões em sua organização legal e curricular.

Quadro 1 – Estruturações curriculares do Curso de Educação Física da UNEB/ Campus XII desde o surgimento até os dias atuais

Ano de Criação	Modelo de Currículo enunciado	Marcos normativos e legais
1999	Currículo de licenciatura (com caráter generalista)	Resolução Nº 03, de 16 de junho de 1987
2004	Currículo de licenciatura (com caráter generalista)	Resolução Nº 03, de 16 de junho de 1987 Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002
2020	Currículo de graduação em Educação Física	Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018

Fonte: produzido pelos autores (2021).

Quando o curso surge, em 1999, ele se ampara nos marcos políticos e legais da Resolução CFE nº 03/1987, a partir de uma proposta generalista. No entremeio de 2003-2004, ele passa por uma reformulação que, embora lhe provoque modificações, mantém o modelo generalista (OLIVEIRA, 2020).

Como forma de atender a Resolução CNE/CES Nº 06/2018, que define as Diretrizes Curriculares para a Graduação em Educação Física, e também a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que redefine as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, o curso passou, entre 2018 e 2019, por uma nova reformulação curricular. Ele então deixa de ser uma licenciatura com caráter generalista e passa a ser nomeado como Curso de Graduação em Educação Física, mediante a Resolução nº 1.446/2020 (UNEB/CONSU).

Conforme estabelecido pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o processo de implantação do novo currículo redimensionado começou a ocorrer a partir do semestre letivo

2021.1, sendo que a extinção do currículo em vigor dar-se-á gradativamente, à medida que as turmas em curso integralizem o currículo vigente.

O curso, em seu novo formato, se forja a partir de uma etapa de formação comum, que vai até o quarto semestre, e de uma etapa de formação específica nos semestres seguintes. O estudante, após a etapa comum, deverá optar pela licenciatura ou pelo bacharelado em Educação Física.

Avistando o processo constitutivo do novo currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII e mirando a possibilidade de uma nova escrita, nos deslocamos numa travessia na companhia de Michel Foucault. No entanto, nosso trajeto não foi linear, tampouco despontou de uma passagem em direção a um único lugar, mas agiu fazendo curvas, passando por diversos lugares, até nos retornar com o objeto marcado pelo processo de diferenciação.

A respeito dos deslocamentos e desvios no processo de construção da pesquisa, fazemos referência ao movimento de mapeamento das produções acadêmicas. Este esforço se fez necessário, pois antes de chegar a ser perscrutada aqui, as preocupações sobre currículo e formação em Educação Física já haviam ganhado centralidade em diferentes pesquisas Brasil afora.

No escopo das instituições educacionais, a discussão sobre currículo tem se tornado um campo amplo e disseminado, ganhando bastante espaço nas produções teóricas, acadêmicas e nos debates das políticas públicas, tendo em vista as resoluções e normas que engendram a constituição das práticas curriculares, frente às demandas sociais.

Essas produções têm problematizado as constantes mudanças tramadas pela legislação, que geram novos (ou renovam) sentidos e significados na formação profissional. Dentre as mudanças promovidas pelas legislações, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), ao conceberem e fixarem as normas obrigatórias que orientam a organização curricular das instituições de ensino, têm se tornado há muitos anos, um objeto profícuo de pesquisas, tematizações, provocações e questionamentos. Nesse sentido, buscou-se colocar em cena as DCNs que têm repercutido nas produções acadêmicas, haja vista os atravessamentos da formação em Educação Física com o currículo.

O mapeamento e a discussão das produções acadêmicas foram essenciais para pensarmos como os temas pronunciados têm sido problematizados, em quais espaços, períodos, de quais maneiras e, principalmente, quais lacunas e interrogações são construídas, lançando trajetos, caminhos e perspectivas para o trabalho que iríamos produzir. Assim, “movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas. [...] Movimentamo-nos ziguezagueando no espaço

entre nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar" (MEYER, PARAÍSO, 2012, p. 17).

Adotamos um recorte do estado do conhecimento da pesquisa brasileira em Educação Física com o objetivo de reunir um conjunto significativo de pesquisas e produções refletidas por meio de teses e dissertações. Num primeiro momento, *montamos* um mapa discursivo sobre os feitos, ditos e escritos sobre nosso objeto, tendo como intenção construir um contínuo deslocamento, possibilitando a constante atualização dos dados.

Para elaborar um recorte sobre o assunto, foi realizado um levantamento, com um recorte temporal situado entre os anos de 2010 e 2020, nos seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD-IBICT) e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para isso, foram utilizados os seguintes conjuntos de descritores: "formação em Educação Física" AND "currículo" AND "resoluções"; "diretrizes curriculares" AND "Educação Física" AND "formação profissional"; "Educação Física" AND "formação profissional" AND "currículo".

A posteriori, "*desmontamos* os ditos e escritos, resumindo, sintetizando, separando os argumentos, as teses, os significados que vamos interrogar, questionar, desconstruir, ressignificar". Para finalmente, *remontar* "de um modo diferente, tudo que foi desmontado. Construímos, assim, um mapa com os ditos que desmontamos, juntamos e separamos para mostrar o que foi feito e para dizer o que vamos fazer a partir daquele momento" (PARAÍSO, 2012, p. 35-36, grifo da autora).

Montando o feito, o já dito e escrito sobre o objeto, produzimos um arquivo- mapa discursivo de dezessete publicações. A intersecção entre os discursos atravessados pelas pesquisas nos ajudou a produzir um novo território – o que a pesquisa pode vir a ser.

O arquivo- mapa discursivo demonstrou que as resoluções que forjam os currículos em Educação Física nas IES, ao serem postas em suspenso e interpretadas, enunciam concepções de formação que se adequam as orientações mercadológicas, pois as mudanças legislativas surgem para atender as demandas da sociedade (SAYÃO, 2014). Neste sentido, encontramos o currículo a serviço da manutenção do capital humano (DUTRA, 2013) e que busca submeter o trabalhador ao capital (MORSCHBACHER, 2012). Outrossim, a dissolução da licenciatura ampliada[1] e a

[1] Trata-se de uma concepção formativa, que contrapõe-se à diferenciação da formação em licenciatura e bacharelado (OLIVEIRA, 2020). Mais adiante, trataremos dela.

segregação da licenciatura x bacharelado seriam uma estratégia capitalista de produção da hegemonia dominante (ROCHA, 2010).

Por conseguinte, a formação profissional em Educação Física é marcada por rachaduras profundas na preparação profissional (NOCHI, 2012). À vista disso, o currículo formativo não possui uma identidade própria e acaba muitas vezes mesclando licenciatura e bacharelado, isto é, mantém uma identidade comum performativa e gerencialista (FINOQUETO, 2012).

Através dos discursos inventariados, podemos afirmar que a separação da licenciatura e do bacharelado é movida em muitas instituições pela inexperiência da grade curricular do bacharelado, gerando uma formação deficitária que exige especialização para atuação competente, no mesmo passo que a licenciatura, em muitos momentos, carregará as marcas da área de saúde.

Para Pizani (2011), a Educação Física não tem uma identidade determinada e seria necessário construir características específicas para que a formação seja coerente e o profissional, independentemente do tipo de graduação, saia do ensino superior apto para atuar com competência. Dutra (2013), por sua vez, acredita que a graduação no formato ampliado se constitui como a melhor opção. Por essas razões, os currículos de Educação Física investigados pelos estudos aqui analisados demonstram muitas vezes serem contrários ao que é prescrito pelas legislações, permitindo leituras particulares pelas instituições que podem escolher o tipo de graduação que queiram oferecer, bem como as intencionalidades docentes e profissionais que queiram formar. Essa diferença entre o que é prescrito e posto em ação demonstra que há espaço para transgressão (PEREIRA, 2014).

Nas pesquisas encontradas, vislumbrou-se que grande parte das publicações foram construídas tendo em vista a questão da reestruturação curricular e as mudanças impostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Os apontamentos trazidos pelos pesquisadores demonstram que os discursos políticos das diretrizes têm gradativamente reforçado a dicotomia entre a licenciatura e o bacharelado, por decorrência das pretensões hegemônicas e individualistas da sociedade altamente capitalista. Ademais, a licenciatura ampliada, ao representar os interesses coletivos e a resistência à formação concernente ao modelo de produção capitalista, não resiste às lutas com forças contrárias e têm prevalecido os interesses hegemônicos, isto é, a formação dicotômica que segrega os conhecimentos e as perspectivas de formação.

Outras indicações que as publicações têm expressado dizem respeito aos perfis profissionais que as diretrizes têm procurado engessar na formação. A respeito disso, Costa (2017) e Welter

(2017) corroboram com o entendimento de que as DCNs têm engendrado um discurso político de formação em Educação Física generalista (ao invés de especialista), desconexo, funcionalista e apolítico frente à sociedade.

Nesta esteira de pensamento, a Educação Física estaria marcada pela ausência de uma identidade profissional própria e, conforme abordou Metzner (2019), seria necessário fortalecer a identidade docente sem perder a especificidade da área. Isto posto, a distinção da licenciatura e do bacharelado surge ancorada no discurso de que é necessário forjar uma identidade própria para essa área de formação.

No que concerne às publicações mapeadas, notou-se que, em sua maioria, surgem ancoradas em uma teorização crítica, marcada pelas relações entre a formação, as normatizações e as pretensões capitalistas. Nesse ponto de vista, face à distinção entre a licenciatura e o bacharelado, identificou-se a necessidade de preparar o graduado para as demandas/exigências do mercado de trabalho no espaço-tempo em que as pesquisas foram efetivadas.

Diante do que foi exposto, pode-se também inferir que as publicações encontradas no recorte supracitado demonstram uma grande quantidade de pesquisas fundamentadas teórica e metodologicamente na teorização de viés crítico, sobretudo no materialismo histórico-dialético engendrado pelas teorias marxistas. Em razão disso, constata-se que as pesquisas sobre os currículos formativos em Educação Física esboçados pelas DCNs movem-se, em sua maioria, dentro de uma mesma perspectiva, demonstrando, por outro lado, que há poucas pesquisas produzidas no cenário das teorizações pós-críticas e pós-estruturalistas.

De modo semelhante, ao centrar os objetos dentro de um percurso crítico, são mobilizadas perspectivas de currículo e de formação, baseadas sobretudo na relação dialética entre universidade e sociedade, sob a perspectiva de uma enunciação binária das relações de poder, sustentadas pelas relações de classe. Ao ampliar o leque das relações de poder para toda teia social e ao sermos encorajados pela análise crítica inspirada em Michel Foucault, consideramos que a pesquisa trilhe novos rumos, ocupando-se de questionamentos e implicações que não foram centrais para as pesquisas que inventaríamos.

Outra questão que justifica a relevância e atualidade da presente pesquisa, diz respeito às práticas discursivas curriculares que são tramadas dentro de uma conjuntura social, isto é, à possibilidade de compreendermos onde e como as relações de poder estão sendo estabelecidas. Outrossim, cada discurso se move dentro de um espaço sociocultural e histórico, onde se enunciam

discursos ratificando a possibilidade de uma filosofia que diagnostica o momento presente, conforme Foucault, uma ontologia crítica.

Neste sentido, outro ponto que nos concerne relaciona-se com as resoluções e diretrizes que foram tomadas como *corpus* de análise e como implicadoras para os currículos que foram analisados. A partir das descrições das análises das pesquisas percorridas, constatamos que nas publicações verificadas foram capturadas apenas a Resolução CNE/CES nº 07/2004 e a Resolução CNE/CP nº 02/2015. Destarte, não entraram no jogo analítico as resoluções que estão vigentes na atualidade e que forjam as bases normativas e institucionais que fundamentam o novo PPC que será nosso objeto de análise, sobretudo a Resolução CNE/CES nº 06/2018. Isso se dá, considerando o marco temporal em que esta resolução surge e o período em que as pesquisas inventariadas foram produzidas.

Em suma, os estudos identificados e analisados não puderam se ocupar com o texto político da nova resolução que versa sobre a formação específica em Educação Física. Acompanhar as mudanças que vêm sendo empreendidas na formação inicial, na formação de professores e, de modo particular, na Educação Física, tem sido o objetivo de muitos pesquisadores. No entanto, até o momento, ainda não foi possível mapear, em teses e dissertações, as novas práticas discursivas que a Resolução CNE/CES nº 06/2018 vem colocando em funcionamento, tampouco os currículos formativos que foram engendrados a partir delas. No entanto, não nos ocupamos com produções de periódicos, que certamente já estão mobilizando e problematizando a Resolução CNE/CES nº 06/2018.

De modo semelhante, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e se instaura como a normativa vigente. A título de esclarecimento, o currículo do qual nos ocupamos não foi construído a partir dessa resolução específica, mas ao nos movermos pelas normativas, é inevitável que não a tomemos dentro de nossa pesquisa para no ínfimo apresentá-la.

Podemos inferir que têm sido intensos os questionamentos sobre as mudanças constantes na formação de professores e em Educação Física, sobretudo quando se obriga, por meio legal, a distinção da formação. Os trabalhos que compuseram este inventário estiveram próximos das questões estruturais do currículo e da forma particular das Instituições de Ensino Superior lerem e

elaborarem os currículos de formação. Nesse sentido, os regimes de verdade fabricados no currículo, fruto das novas diretrizes, se constituem como uma problemática relevante que precisa ser tematizada e investigada. Ademais, considerando-se o espaço-tempo, o nosso estudo apresenta um enredo inédito ao refletir sobre a nova diretriz da formação em Educação Física num contexto específico: o curso de Educação Física da UNEB/Campus XII.

Analisar esse novo currículo é um desafio que nos exige inventar metodologias para que consigamos não chegar a nossa verdade, mas buscar compreender os regimes discursivos que produzem o currículo e o vêm constituindo através da produção de um saber.

As vozes presentes nos textos, ao se constituírem como um posicionamento, estão atravessadas por uma decisão política e, por conseguinte, epistemológica, pois a pesquisa representa, acima de tudo, os nossos posicionamentos, a nossa luta política.

Não obstante, há relações contextuais que levam os pesquisadores a fazerem determinadas escolhas. Essas opções fazem com o que um objeto seja compreendido de uma determinada maneira. Percorrendo as teses e dissertações sobre a formação em Educação Física, considerando-se as implicações das diretrizes no currículo, munidos pelo constructo analítico de que as determinações são fruto de disputa, somos levados a pensar: como essa maneira particular de ler o objeto se constitui e quais as articulações teórico-metodológicas que determinam essa construção? Longe de buscar responder particularmente essa questão, podemos apenas inferir, com Foucault, que não existem verdades a serem descobertas. Mas, aquilo que é pensado como verdade, refere-se aos discursos que a sociedade aceita, autoriza e faz circular como verdadeiros. Isso denota que os discursos construídos a partir das pesquisas não se referem a um testemunho, mas à produção de significados sobre aquilo que estamos em nossas pesquisas significando.

Na luta política em que as pesquisas se movem, há posicionamentos, mediante os arranjos e as contextualizações que se dão em torno dos sujeitos que estão produzindo um saber.

“Para tanto, colocamos em curso forças operativas – de leitura e de escrita em um processo ativo de tradução” (CAMPOS; CORAZZA, 2020, p. 400) –, para nos aventurarmos em uma possível rasura, buscando ampliar as possibilidades dos sentidos que podem ter ficado de fora no processo de significação. Partindo da premissa de que toda estrutura depende do que ficou de fora para que o processo de significação seja movente, minuciamos alguns questionamentos no sentido de montar, desmontar e remontar os discursos que as pesquisas estão produzindo, para, enfim, colocar o feito, dito e escrito sob rasura, estruturando emendas sob a escrita. Essa rasura se constitui

como “um bólido inventivo, que incita e excita a pesquisa a um deslocamento” (ARAÚJO, CORAZZA, 2020, P. 542).

Ao percorrer as pesquisas acadêmicas através de um conjunto de teses e dissertações, produzindo um mapa discursivo, foi importante situar de que maneira as pesquisas foram constituídas e, sobretudo, quais os endereçamentos políticos, teóricos, metodológicos elas possuíam. Isto posto, incitamos conhecer os seus produtos e, longe da pretensão de decidir se as significações produzidas eram verdadeiras ou falsas, nos preocupamos em seguir e lançar alguns questionamentos, buscando escapar de ficar apenas no sabido das investigações. O que se busca é a produção de um “deslocamento que prefere não resolver problemas e, sim, produzir problemáticas” (ARAÚJO, CORAZZA, 2020, p. 534).

Muitas das pesquisas que compuseram nosso inventário se dedicaram a percorrer os currículos de Educação Física para compreender as ressonâncias das Diretrizes Curriculares na formação profissional. Nesse decurso, foram movidas pelo discurso de que a formação em Educação Física a ser construída de modo fragmentado se constituía como uma proposição a ser colocada em suspenso e questionada, pois, independente do lugar de atuação profissional, a sua identidade é única - são todos professores.

De modo conseguinte, alguns pesquisadores, ao afirmarem que a formação em Educação Física de modo ampliado se constituía como a melhor opção, ratificaram que a área precisava ter uma identidade própria, para não se perder a especificidade da Educação Física. Outros, perscrutando o currículo de formação, buscam compreender se de fato a formação em Educação Física via bacharelado e licenciatura possuía uma identidade determinada, chegando à conclusão de que havia uma falta de identidade própria para os cursos de licenciatura e bacharelado.

Neste ínterim, encontramos o discurso de que a Educação Física, independentemente do tipo de formação, e por conseguinte o profissional que se forja, precisa possuir uma identidade própria. Presume-se que uma maneira de resolver algumas questões da formação é determinar uma identidade particular e universal para o campo e para o profissional que dele surge. Empreende-se a concepção de que a identidade em Educação Física precisa ser fixada de uma vez por todas, para responder o que é de fato essa área de conhecimento e quem é o sujeito que nela atua. O que se busca, em outras palavras é compreender a “essência da Educação Física”, construindo uma “verdadeira identidade” que apresente uma “significação total” do que ela é.

Nos rastros da defesa de uma identidade, exaurir a significação da Educação Física implica recorrer ao posicionamento de que há uma estrutura que garanta o fechamento da significação. Envolve significar a Educação Física e o profissional de um determinado jeito. No entanto, tudo que a gente nomeia/significa tem a ver com a disputa dos significados, em que se elege um significado, em detrimento de uma infinitude de significados que ficarão de fora. No ato de significar, de definir, se inscreve um regime de verdade. Pois "os discursos não só nos constituem, nos subjetivam, nos dizem 'o que dizer'; [...] tudo isso envolve, primordialmente, relações de poder" (FISCHER, 2001, p. 85). Ligar um significante (Educação Física; profissional de Educação Física) a um significado (o que é/o que deve ser), trata-se de um acordo social, de uma escolha política, de um posicionamento. Logo, "[...] dizer o que é ou deva ser a Educação Física [...] é um aceno que carreia e instaura uma vontade de verdade, situado no interior da disputa entre diferentes possibilidades de defini-la" (OLIVEIRA; NEIRA, 2019, p. 15). Todo significante só é entendido num conjunto de práticas de poder. À medida que ele está sendo definido, ele está sendo construído e modificado.

Por esta razão, a luta política em torno da definição da Educação Física não cessa, ao passo que o sentido está sempre flutuante e adiado, mediante a interpelação frente ao interior antagônico que, agenciando o atendimento das demandas, impossibilita o fechamento, originando a articulação política. As articulações políticas se dão à proporção que as demandas se tornem equivalentes frente a um exterior antagônico, pois as articulações se fazem por meio de antagonismos em dinâmicas contingentes e não com base em princípios ou essências (LOPES, 2018).

Sendo assim, contestamos: é possível colar definitivamente um significado ao significante Educação Física/profissional de Educação Física? Na busca por uma identidade de Educação Física, há uma definição que pode ser encerrada de modo absoluto? As políticas educacionais e curriculares não estariam gestando, por meio das diretrizes nacionais e normatizações, uma perspectiva de exaurir uma identidade definitiva? Na negociação de posições antagônicas em que se dá a disputa para significar definitivamente a Educação Física, com o intuito de estancar via fixação uma demanda, outras demandas contingentes ficam de fora. Esses estancamentos não estariam produzindo outras demandas, conduzindo à necessidade de outros estancamentos?

No lastro movente das significações construídas nas pesquisas que estamos rasurando, percebe-se a presença de pressupostos e premissas envolvidas com suposições fundidas como

verdade e até mesmo significadas pela perspectiva de salvação.[2] Essa verdade se torna uma vontade de verdade e "[...] essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas [...]"(FOUCAULT, 2002a, p.17), enunciando sem hesitar como as coisas precisam/necessitam/devem ser, buscando validar determinadas verdades para o que deve ser a Educação Física e como deve ser constituída a formação, sem se perguntar pelas vontades de verdade que forjam sua própria enunciação. Destarte, "[...] na vontade de verdade, na vontade de dizer este discurso verdadeiro, o que está em jogo senão o desejo e o poder?" (FOUCAULT, 2002a, p. 20). O posicionamento de que o currículo de formação deve ser ampliado e/ou acontecer via habilitação específica pressupõe uma definição universal de currículo, convertendo-se em uma vontade de poder/verdade.

É sabido que fazemos pesquisas exercendo escolhas. Escolhemos nosso referencial teórico-metodológico, nossos problemas e já possuímos, antes mesmo de perscrutar o objeto, posicionamentos sobre ele. Não há como pesquisar de modo neutro, pois nossas pesquisas representam nosso posicionamento político e nossas pretensões enquanto pesquisadores. Todavia, não se pode proceder com cartas marcadas, sobretudo quando o objeto de pesquisa tem proximidade com o pesquisador. Tecendo o jogo de significados produzidos, estamos lidando com a lógica de que a escolha do método requer a vontade de verdade do pesquisador. Questionamos pesquisar apenas para validar aquilo em que se acredita, operando de modo intencional para se achar determinados dados e percorrer determinadas conclusões. Isso, inclusive pode se traduzir em nosso calcanhar de Aquiles, pois talvez não conseguimos disso nos esquivar.

No ponto de partida em direção à pesquisa, é necessário percorrer com ousadia os caminhos, apenas com a certeza de que o objeto tem muito a dizer. Deve-se desejar

> [...] ir além das posições visíveis que representam o vetor do movimento de uma criação da pesquisa para poder, quiçá, inventar posições outras, talvez frágeis e incapazes de se pronunciar publicamente; posições que, a partir de seus breves e tímidos sussurros, possam corroer algumas margens do regime estabelecido. Para

---

[2] "Apresentamos como possibilidade de superação [da formação advinda de competências e habilidades demandadas pelo capital, expressas no mercado de trabalho] a formação unificada em Educação Física, materializada na proposta de Graduação em Educação Física – Licenciatura Ampliada" (DUTRA, 2013, p. 6).

"Em síntese, apontamos, neste estudo, a necessidade de se repensar a formação inicial em educação física para os cursos de licenciatura e bacharelado, para que os mesmos possuam características próprias, no sentido de promover uma formação coerente com os campos de atuação envolvidos no processo" (PIZZANI, 2011, p. 160).

> isso, talvez, não se faça necessário gritar, e sim, marcar, na potência do silêncio, uma posição de que ainda se tem o que dizer (ARAUJO, CORAZZA, 2020, p. 524).

De modo subsequente, a vontade de verdade de cada pesquisa está ancorada na pretensão de que a formação construa um profissional de Educação Física de determinada maneira. No entanto, todo projeto é um investimento sem garantia. Não existem certezas absolutas das ressonâncias que ele produzirá. Aliás, os sujeitos estão sendo produzidos a partir de várias relações particulares que se intercruzam com os regimes de verdade curriculares. Por esta razão, pode-se inferir que "o sujeito desejado pelo currículo é uma aposta, não uma sentença" (OLIVEIRA; NEIRA, 2019, p. 16).

Tomando essas questões abarcadas nas teses e dissertações e suspendendo-as a partir dos discursos pós-estruturalistas, sigamos a questionar: é possível afirmar que um determinado currículo de formação irá resolver os problemas efetivos no campo? Os currículos pelo ideal do dever estarão produzindo as ressonâncias pretendidas? Existe um único modo de significar a educação de qualidade? O sentido de qualidade da educação é o mesmo para todos os sujeitos? É possível a construção de um currículo de formação universal? Ao perscrutar os currículos de formação, é possível afirmar as subjetividades que serão resultado dessa seleção, sem se ocupar com a prática educativa em outras dimensões?

Nos percursos trilhados por alguns pesquisadores, nota-se um olhar investigativo para a diferença entre o currículo prescritivo e aquilo que está em fluxo na formação. Resvala-se, neste sentido, em uma dicotomização do discurso e da prática, como se constituíssem duas maneiras diferentes de enunciação. Desta maneira, apenas o que é prescrito se constituiria como política, alocando a ideia de currículo como prescrição e não produção. Neste enlace, os estudos sobre formação, tendo em vista as políticas curriculares, em muitos contextos acabam por preconizar o discurso prenunciado pelas políticas, e despindo das concepções políticas os discursos que constituem a prática pedagógica. No entanto, o discurso, ao se constituir como prática de significação, não desassocia a dimensão da linguagem da dimensão da ação. Não se pode separar teoria da prática e prática da teoria, pois a significação do que é um currículo passa por tudo aquilo que o professor, na instituição, está considerando como realidade. Envolve a maneira como o professor interpreta e interpela o próprio discurso. À medida que ele está interpretando o discurso, está, ao mesmo passo, significando o que é a realidade, produzindo política, num jogo ininterrupto com o próprio imprevisível. Ao nos assumirmos dentro de uma perspectiva de currículo como

prática discursiva e de significação, não arrogamos a distinção de currículo formal/prescrito/ discursivo e currículo vivido/ concreto/ praticado.

Neste ínterim, somos movidos a indagar: a articulação entre o que está sendo "prescrito" e "posto em ação" não é próprio da significação curricular, na medida em que a política curricular considera a atuação? Somente o Estado constrói a política, cabendo às instituições apenas a interpretarem e a colocarem em prática? A própria hegemonia das políticas não representa vários particulares alçados em totalidade? Mediante estes questionamentos, a luta política na negociação em torno do que é currículo se acaba?

Com base nas análises pós-estruturalistas, começamos a produzir fissuras no entendimento de que o currículo é caracterizado como explicativo e prescritivo do conhecimento, como um agrupamento de coisas que estão dadas, e somos levados a abrir mão das relações causas-efeitos, origens-processos; começamos a interpelar o currículo de formação através de perguntas do tipo: "como?" "Em que contextos?" "Em quais condições as coisas se tornam isto que elas são neste momento?" (MEYER, 2012, p. 57).

A leitura do novo currículo de formação em Educação Física do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII, neste sentido, é movida pela perspectiva de que nenhuma decisão se constitui de modo racional, mas sim, por processos políticos. Por esta razão, opera-se com o tratamento do objeto não na ótica de que ele é de uma determinada forma, como se o processo de significação girasse sempre em torno das mesmas coisas, mas pela lógica do que ele está sendo, por uma ideia de fluxo, que se conduz pela busca incessante de estancamentos de demandas, cujo princípio é o de que não são nunca completos, pois não existe nenhuma significação plena, portanto, estes estancamentos são moventes. É sob o horizonte de que as políticas curriculares estão produzindo estancamentos provisórios que causam inflexões no currículo de formação, que esta pesquisa foi construída.

Colocando em suspeição este novo currículo, fruto de um deslocamento de determinadas políticas curriculares, buscamos compreender como ele foi significado no espaço-tempo da reformulação.

Esse conhecimento que é significado nas práticas discursivas do currículo trata-se de uma construção política da formação, fruto de disputas, haja vista um conjunto de discursos que estão sendo abarcados e deslocados fora da significação. Por isso, "[...] a significação daquilo que um

currículo expressa em palavras, está sempre suspensa a um alhures, que é, invariavelmente, uma cadeia incompleta de significantes" (CORAZZA, 2001, p. 13).

Os discursos que compõem nossa pesquisa,

> [...] todos eles, e em, sua heterogeneidade, não formam nem uma abra nem um texto. Mas uma luta singular, um confronto, uma relação de poder, uma batalha de discursos e através de discursos. E ainda dizer uma batalha, não é dizer o bastante; vários combates desenrolaram-se ao mesmo tempo, e entrecruza[m-se] (FOUCAULT, 1977, p. 12)

À vista disso, toda luta política envolve um processo de inclusão e exclusão de determinadas significações. Ao dizermos isso, inferimos que esses discursos políticos precisam ser compreendidos como um terreno indefinível e contingente.

Portanto, toda construção política de caráter normativo tem que lidar com as "[...] [condições] de possibilidade e de impossibilidade da articulação – um indecidível" (LOPES, 2018, p. 146). Nenhuma significação pode ser totalmente fixada. Há sempre algo a se dizer, algo a escrever, algo a se fazer e algo a diferir. No trânsito de uma política normativa universal, que em um contexto específico forja um artefato curricular, buscamos encontrar, sem um traçado prévio, "um caminho e as condições para que algo de novo seja produzido" (PARAÍSO, 2012, p. 33). É em busca deste algo novo, não dito, feito e escrito, que percorremos a seguir.

Rasurando os debates tradicionais teórico-epistemológicos e tomando como *corpus* de análise o novo currículo que entra em vigor na UNEB/Campus XII a partir do semestre letivo 2021.1, assim como as resoluções que fazem emergir no campo normativas que delineiam a formação docente e profissional em Educação Física, pomos em marcha a seguinte questão: **Como o novo currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII se tornou o que vem sendo?**

À vista desse objetivo geral, que consiste em analisar o processo de constituição do novo currículo, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Perquirir como se deu o processo de negociação de sentidos e significados para a construção do currículo em vigor;
- ✓ Analisar como os textos normativos foram interpretados e reinterpretados no contexto da UNEB/Campus XII;
- ✓ Identificar os regimes de verdade que o novo currículo busca produzir e quais os produz.

Perscrutar um currículo de formação em Educação Física a fim de compreender como ele se tornou o que vem sendo, nos conduz à abordagem genealógica. Analisando o novo currículo de formação em Educação Física da UNEB/Campus XII e a forma culturalmente dominante que persiste na formação profissional dessa área, intentamos contribuir para a análise das políticas curriculares e, por conseguinte, do currículo que é engendrado por elas. O currículo, como prática discursiva, é enredado por regimes de verdade e, de modo recíproco, também passa a os produzir. Nessa direção, a sua verdade produz efeitos. Portanto, existem jogos de poder e saber imbricados na produção desse artefato, o que prediz a existência de disputas na definição daquilo que ele deve se tornar.

Essas são nossas apostas iniciais e prosseguimos experimentando percursos, “mesmo que não haja o entendimento de para onde ir, mesmo que não haja uma definição de onde chegar e mesmo que não haja nem sequer a garantia de uma chegada” (ARAUJO, CORAZZA, 2020, p. 536).

1. TECENDO O TERRITÓRIO DE PESQUISA

Na ótica das teorizações pós-críticas, não existe um único método para elucidação dos problemas. Pesquisar é uma viagem e "viajar exige levantar as âncoras, desacomodar-se e deixar para trás o que parecia ser um porto seguro" (VEIGA-NETO, 2010, p. 159).

Trata-se, portanto, de uma artistagem sem receitas prontas, tampouco métodos predestinados. No ir e vir da pesquisa, se constrói e reconstrói elementos para responder as nossas perguntas. O método de pesquisa abre mão de roteiros pré-estabelecidos e cria, diante das necessidades de investigação, formas de atender as demandas, tendo como base a ideia de entretecer. Por isso, "a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas" (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15).

Partilhando um compromisso com os princípios teórico-metodológicos do pós-estruturalismo, questionamos que exista um conhecimento único capaz de traduzir a realidade, pois não existe uma definição única de verdade. A realidade é, pois, uma invenção da linguagem e também da cultura. Por isso, ela é pensada como uma construção discursiva e não natural. Não existe em nenhuma circunstância uma verdade oculta e uma interpretação unívoca e imparcial, esperando que um pesquisador vá ao seu encontro revelá-la, trazê-la à vida e/ou certificá-la.

O conhecimento científico, racional, positivista, alocado num centro para ser pensado, investigado e confirmado é posto em questionamento. Se o próprio conceito de verdade se constitui como uma formação simbólica intríseca à linguagem, não existe uma única forma de construí-la, tampouco de interpretá-la e narrá-la. Essa teorização se torna central para romper com o impasse de que existe apenas uma forma de interpretação da realidade, do mundo e dos sujeitos. Sinteticamente, a própria ciência é um produto dessa arena de produção de significados e se materializa como um discurso.

Dessa forma, o debate em torno dos discursos é construído para pensar a constituição da teoria social. Neste ínterim, uma pesquisa pós-crítica não se limita a descrever fenômenos e coisas. O discurso apreendido dentro desta dimensão não é apenas reflexo e representação da realidade.

Nessa seara, a própria análise empreendida se constitui como um discurso, pois não se opera com a dimensão da descoberta, do encontro com a verdade, mas trata-se de uma

interpelação que produz uma maneira particular de perceber como as verdades, as coisas, os fatos, passaram a existir e quais os efeitos dessas verdades na teia social. A pesquisa pós-crítica explora uma lógica discursiva, produzindo sentidos dentro do próprio discurso, pois não há absolutamente nenhuma instância suprema na ideia de verdade (FOUCAULT, 2003).

Por efeito, todo tipo de conhecimento não se traduz em descoberta, mas em produto, inclusive o que estamos produzindo a partir das nossas pesquisas. Pois não buscamos uma representação leal, real e fiel daquilo que se ocasionou chamar de realidade, mas uma análise com parcialidade, basta ver nossas premissas e pressupostos. Por essa razão, pode-se inferir que todas as pesquisas não são imparciais e neutras, mas traduzem a nossa vontade de verdade.

A partir de um enfoque pós-estrutural, pretendemos problemetizar a verdade distante da perspectiva do verdadeiramente existente, uma vez que a verdade não representa a essência das coisas em si mesmas – a verdade é uma criação humana.

Foucault (2002a), ao ser conduzido pela filosofia de Nietzsche e retomando o conceito de verdade, entende que a vontade de verdade e seus acontecimentos são mascarados pelas próprias verdades e sua justificação. Para ele, a necessidade por um discurso verdadeiro leva a ignorar o desejo e o poder, não podendo, portanto, reconhecer a vontade de verdade que a atravessa.

> Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade [...] (FOUCAULT, 2002a, p. 18).

Pela vontade de engano de produzir o “conhecimento verdadeiro”, “extraído das coisas em si”, “os animais inteligentes” são convencidos de que podem conhecer o verdadeiramente existente e, por conseguinte, passam a acreditar nele. A verdade é um engano, uma ilusão aceita moralmente, e os seres humanos criam a verdade ilusória e estão ao mesmo tempo sendo iludidos por ela. Pois, para arbitrar-se como verdade, a ilusão precisa ser aceita como correspondência do real, como algo natural. Na perspectiva nietzschiana a linguagem é central para o processo de produção da verdade. Primeiro, por viverem de modo coletivo, os sujeitos precisam partilhar os conceitos, fazendo com que as noções de verdade e mentira sejam circuladas. Segundo, para que a verdade seja produzida e capturada, a arbitraridade da linguagem precisa fixar e instituir os sentidos nas coisas (mesmo que temporalmente, como já vimos).

Em termos foucaultianos, a verdade é da ordem do acontecimento. Por esta razão, é preciso percorrer a história para compreender como as verdades, os valores e a moral foram produzidas.

> A genealogia coloca o moralismo contra a parede: quem atribuiu este valor ao valor? O valor é posto, imposto, instituído. A questão é: para quem o valor é um valor? O valor, tal como o conhecimento, não pertence ao campo da transcendência, mas ao campo da invenção. A genealogia vai atrás das condições dessa invenção. Em que circunstâncias criou-se determinado valor? Que forças estiveram em luta na sua criação e imposição? Por que esse valor e não outro? A genealogia não dá tréguas à tendência que o moralismo tem para a naturalização. [...] O genealogista é um imoralista (SILVA, 2003, p. 5).

Quando enunciamos que o conceito de verdade com que estamos lidando nesta pesquisa está fundamentado em Foucault buscamos nos afastar da busca por verdades e valores, e nos aproximar de uma perspectiva sem fundamentos, em que não existem certezas absolutas, mas incertezas e desconfianças de que há um sentido extra-moral no que se ocasiona chamar de verdade. E de modo sucessivo, ao adentrarmos a seara de verdades e não verdades em que o currículo foi produzido, torna-se inevitável não se atentar para o que está sendo valorizado moralmente e o que esta moral está buscando engendrar, pois as verdades são produzidas, ornamentadas e esmeradas para produzir um determinado objetivo. De modo subsequente, assumimos que a própria educação ancora-se no que comumente é insituído como verdade e moral. À vista disso, "uma teoria do currículo não pode fugir da questão da verdade e do conhecimento" (SILVA, 2003, p. 3).

Se existissem certezas absolutas e o fechamento do processo de significação, provavelmente não estaríamos enredando a construção desta pesquisa. Através perspectiva foucaultiana é possível desconstruir a perspectiva de que a produção de todo conhecimento, inclusive o que estamos buscando produzir, se refere à descoberta de uma verdade ou de um saber que não pode ser questionado, pois nenhuma pesquisa nos permite chegar a verdade abslouta. Em contrapartida, está sendo atravessada por uma vontade pelo verdadeiro. A tessitura desta rede de pensamentos se dá na dimensão de que toda trama busca produzir um pensamento novo, uma ideia nova, uma perspectiva diferente daquilo que se coloca como realidade. No entanto, somos acometidos pela compreensão de que não existe nenhum significante que podemos, de modo decisivo e definitivo, significar. Portanto, o processo de significação nunca tem fim, o que nos faz retornar ao processo, colocando o significante em movimento, sem a pretensão de esvaziar seus significados, outorgando uma verdade e produzindo um fictício fim.

Não negamos, portanto, que tudo que acessamos para construir nossas investigações funciona como uma mola mestra da nossa vontade de produzir verdades, no entanto, essa perspectiva nos tira da paralisia do que já foi significado e nos potencializa no movimento de encontrar caminhos para pensar, pesquisar, escrever, inventar, significar e divulgar, de modos diferentes, nossas pesquisas em educação (PARAÍSO, 2012), cujos principios são a crítica, a problematização e não a descoberta, pois "quem interpreta não descobre a "verdade"; quem interpreta a produz" (SILVA, 2003, p. 3, grifo do autor).

Sob este horizonte, pesquisar de modo pós-crítico é, acima de tudo, um ato político de criação e invenção de significados, tendo em consideração as ferramentas que operamos e as teorizações em que nos ancoramos. O discurso produzido em nossa pesquisa não apresenta meramente uma interpretação, para além disso, "[...] o discurso que produzimos [faz] parte da luta pelo verdadeiro sobre o currículo e a educação" (PARAÍSO, 2012, p. 26).

Tomás Tadeu da Silva nos ajuda a compreender como a pesquisa se constitui como um meio privilegiado de produzir o conhecimento. E para além disso, justifica o porquê de as verdades não poderem ser pensadas como absolutas e tão pouco serem generalizáveis:

> Conhecer é interpretar. Interpretar é dar sentido, impor uma ordem, uma forma, uma direção, é dar um sinal à massa informe e caótica das coisas do mundo. Interpretar não é revelar, descobrir, identificar, mas criar, inventar, produzir. As interpretações, por sua vez, diferem porque elas procedem do encontro entre forças em conflito, em luta. Verificar a existência de diferentes interpretações equivale a verificar a existência de diferentes estados das correlações entre forças. Se não houvesse diferenciais de força, a interpretação se fecharia sobre um único sentido e já não seria interpretação, mas "natureza". Finalmente, conhecer é vontade de saber e vontade de saber é vontade de poder. Em vez, pois, de perguntar "o que é?", perguntar "o que faz com que seja o que é?". Buscar, antes, o impulso, o desejo, o motivo que faz com que as coisas tenham o sentido que têm do que sua essência, sua origem ou seu fundamento último. No lugar de uma ontologia, uma ciência das forças. Em vez de uma teoria do conhecimento, uma genealogia (SILVA, 2003, p. 5).

1.1 O pós-estruturalismo como plano de referência

Sendo atravessado por um tempo de incertezas, por um abandono de utopias e pelo questionamento ao pensamento científico irrefutável, ao mesmo tempo em que coincide com "um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal" (LOPES, 2013, p.8), o pensamento

linear, cartesiano e a ilusão de uma solidez são postas em questionamento e se torna emergente pensar um sujeito fragmentado, fluido, inventado e múltiplo. Esse enredo desestabiliza não apenas o projeto moderno de emancipação do sujeito para a garantia do tão sonhado progresso, como a própria noção de sujeito passa a ser ressignificada.

Partilhando da crítica ao sujeito centrado e autônomo do projeto moderno e iluminista, e buscando teorizar sobre a linguagem e o processo de significação, o pós-estruturalismo, como movimento teórico, dá continuidade e, ao mesmo tempo, reage, transforma e transcende o estruturalismo (SILVA, 2010). Constituindo-se como uma teorização importante do pensamento pós-crítico, carrega traços híbridos com o pensamento da pós-modernidade e avança no questionamento da linguagem como uma estrutura que simplesmente narra e descreve a realidade.

Ferdinand Saussure, conhecido como pai da linguística moderna, estabeleceu um estudo científico da linguagem, evidenciando o caráter eminentemente simbólico que a constituía. De 1907 a 1911, ministra um curso sobre linguística geral e, após sua morte, seus alunos publicam, em 1916, o livro *Cours de linguistique*, reconstituído a partir de suas anotações de aula (PETERS, 2000). Os ideais de Saussure produzem uma revolução nas ciências humanas, ao depreender a linguística das ciências exatas e naturais e, de modo simultâneo, forjar a construção de um método, alocando o simbólico como o objeto central da linguística.

Conquanto o pós-estruturalismo compartilhe da discordância do sujeito como centro do seu pensar e implicado com a representação da realidade, que o estruturalismo de Saussure havia realizado, organiza-se em torno de uma crítica às pretensões científicas e à tendência totalizante do estruturalismo de pensar as estruturas como universais, questionando a própria noção de estrutura. Neste decurso, o pós-estruturalismo radicalizou o pensamento estrutural ao realizar uma desconstrução, que não se constitui como uma destruição, mas como um desmonte do argumento. Ao mesmo tempo que partilha com o estruturalismo algumas concepções, controverte a estrutura como uma única forma de explicação dos fatos. Questiona-se, neste sentido, qualquer concepção científica totalizante que o estruturalismo pudesse gerar.

Para o pós-estruturalismo, nenhuma estrutura dá conta de garantir o fechamento do processo de significação. Embora a estrutura atue determinando as regras, produzindo as normas, não se pode operar com uma concepção de que estas regras são finitas e comuns. Pensar sob o viés de estrutura é afirmar que as estruturas são autônomas e capazes de fechar o processo de significação. O pós-estruturalismo confronta o ideal homeostático do estruturalismo. A crítica pós-estruturalista

questiona que exista estabilidade definitiva nas estruturas. Por efetuar-se com a concepção de que as significações não são definitivas, infere que as estruturas são desestabilizadas no fluxo dos deslocamentos das significações, pois o processo é sempre atravessado por disputas. Por efeito, o processo de significação é permeado por instabilidade, indeterminação e, por isso, os significados se movem incessantemente, desmontando e remontando as "estruturas". O pós-estruturalismo evoca o desmonte das estruturas, para ele, há uma descontinuidade nas estruturas. É no interior desse debate que Peters (2000), ao se amparar na analítica de Gutting (1998), nos apresenta duas ideias principais para pensar o deslocamento que o pós-estruturalismo efetuou no pensamento estrutural:

> As críticas pós-estruturalistas ao estruturalismo estão, tipicamente, baseadas em duas teses fundamentais: (1) nenhum sistema pode ser autônomo (autossuficiente) de forma que o estruturalismo exige; e (2) as dicotomias definidoras nas quais o sistema estruturalista está baseado expressam distinções que não se sustentam após uma cuidadosa análise. Os pós-estruturalistas mantêm a crítica estruturalista do sujeito, negando ao sujeito qualquer papel importante na fundação da realidade ou no conhecimento que podemos ter dessa realidade. Mas, em oposição ao estruturalismo, eles também rejeitam a ideia de que um sistema de pensamento possa ter qualquer fundamentação lógica (em sua coerência interna, por exemplo). Para os pós-estruturalistas, não existe nenhuma fundação, de qualquer tipo, que possa garantir a validade ou a estabilidade de qualquer sistema de pensamento (GUTTING, 1998 *apud* PETERS, 2000 p. 39).

Essa construção teórica não apenas modifica a forma de pensar o sujeito e a realidade. No mesmo passo, retifica a noção de temporalidade, de progressão linear, e avança na compreensão de que muitos fenômenos pensados como naturais são eminentemente dependentes de uma invenção linguageira. Em síntese: a linguagem não apenas conta uma história, ela está implicada com a constituição da própria história e define o que comumente chamamos de tempo, verdade e realidade. O que a gente vive é a realidade simbólica, construída discursivamente. Portanto, o indivíduo é um signo, constituído pela linguagem, não uma realidade preexistente.

Embora possuam traços semelhantes e sejam frequentemente confundidos, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo não fazem parte de um mesmo movimento, tampouco surgem em um mesmo espaço-tempo. Enquanto o pós-modernismo busca superar a construção teórica do modernismo, o pós-estruturalismo se debruça sobre o movimento que o precedeu – o estruturalismo. Nos dizeres de Peters (2000), pós-estruturalismo e pós-modernismo são movimentos que possuem genealogias, trajetórias e aplicações diferentes.

O pós-estruturalismo se organiza como um movimento de pensamento que apresenta uma resposta filosófica ao movimento estruturalista e pode ser caracterizado como um estilo de pensamento, de filosofia e uma forma particular de escrita (PETERS, 2000).

Embora Foucault tenha rejeitado o rótulo de pós-estruturalista, os seus trabalhos se constituíram como centrais para o movimento.

> A contribuição fundamental de Foucault pode ser sintetizada, talvez, na transformação que ele efetuou na noção de poder. Em oposição ao marxismo, extremamente influente na época em que ele estava escrevendo, Foucault concebe o poder não como algo que se possui, nem como algo fixo, tampouco como partindo de um centro, mas como uma relação, como móvel e fluido, como capilar e estando em toda a parte (SILVA, 2010, p. 120).

Contestando a noção de que o poder está exclusivamente alocado nas relações entre Estado e Sociedade, Foucault descentra o poder, afirmando que este está disperso por toda a sociedade e que em todos os lugares há relações de poder. Deste modo, o poder é microfísico. Há micropoderes se exercendo na teia social.

Nas palavras do próprio Foucault,

> O poder é o poder concreto que cada indivíduo detém e que cederia, total ou parcialmente, para constituir um poder político, uma soberania política. Neste conjunto teórico a que me refiro a constituição do poder político se faz segundo o modelo de uma operação jurídica que seria da ordem da troca contratual. Por conseguinte, analogia manifesta, que percorre toda a teoria, entre o poder e os bens, o poder e a riqueza. No outro caso – concepção marxista geral do poder – nada disto é evidente; a concepção marxista trata de outra coisa, da funcionalidade econômica do poder. Funcionalidade econômica no sentido em que o poder teria essencialmente como papel manter relações de produção e reproduzir uma dominação de classe que o desenvolvimento e uma modalidade própria da apropriação das forças produtivas tornaram possível. O poder político teria, neste caso, encontrado na economia, sua razão de ser histórica. De modo geral, em um caso, temos um poder político que encontraria no procedimento de troca, na economia da circulação dos bens, o seu modelo formal e, no outro, o poder político teria na economia sua razão de ser histórica, o princípio de sua forma concreta e do seu funcionamento atual (FOUCAULT, 1979, p. 155).

Cunhando o conceito de saber-poder, Foucault vai construir uma análise sobre os dispositivos de saber-poder e suas implicações para a fabricação do saber e do processo de governamento. Por esta razão, para o filósofo o poder não pode ser pensado dissociado do saber,

pois poder e saber agem mutuamente no processo de subjetivação para produzir determinados sujeitos.

Por esta razão, para Foucault, o poder reflete também uma positividade, pois sem a ação do poder, não haveria relações sociais, tampouco a constituição do sujeito. A positividade reflete, dessa maneira, o aspecto produtivo do poder.

Por consecutivo, o saber não é natural, transcendental, mas produto do discurso e do poder. "[...] Seria muito difícil encontrar um exemplo de poder que não se exerça sem se acompanhar, de um modo ou de outro, de uma manifestação de verdade" (FOUCAULT, 2009, p. 8-9). Nesta dimensão, Foucault, sob a influência da filosofia de Nietzsche, não pensa a verdade como oposição daquilo que é falso. A verdade, para ele, é produto da linguagem, da conjuntura social, histórica e política.

Foucault aloca o saber no campo político e opera desnaturalizando os discursos como representativos do real, do verdadeiro, da história. Para ele, o discurso move-se fabricando e inventando o saber, o conhecimento, para a produção dos regimes de verdade, necessários a um determinado espaço-tempo político e cultural.

> Se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos, mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder. E é somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste o conhecimento (FOUCAULT, 2002b, p. 23).

Incita, neste sentido, que o saber não é o outro do poder, e nem externo ao poder. Poder e saber são, pois, mutuamente dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Da mesma maneira, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder (SILVA, 2010).

A análise foucaultiana das práticas discursivas, marcadas por relações de saber e poder, combina-se aqui com a construção teórica da corrente que ficou conhecida como "virada linguística". Esse movimento, em consonância com a pós-modernidade, transforma brutalmente a concepção de que a linguagem procede simplesmente para descrever os fatos, tendo sua função restritamente representacional. Ao opor-se à filosofia da consciência, oferece uma filosofia

descentrada do sujeito, isto é, o sujeito deixa de ser visto como o construtor do conhecimento e a linguagem como a ferramenta que operacionaliza a narração. Ao investigar o funcionamento da linguagem, essa nova análise filosófica põe em marcha o questionamento à ideia de que a linguagem age de forma neutra. Ao se interessar pela linguagem simbólica, enuncia que ela está implicada com a definição da realidade e dos significados que instam os sujeitos, que os constroem.

> Com a chamada "virada linguística" ganha importância a ideia de que os elementos da vida social são discursiva e linguisticamente construídos. Noções como as de "verdade", "identidade" e "sujeito" passam a ser vistas como dependentes dos recursos retóricos pelos quais elas são construídas, sem correspondência com objetos que supostamente teriam uma existência externa e independente de sua representação linguística e discursiva (SILVA, 2010, p. 111).

Neste campo da linguagem, existem os signos, os significantes e o significado. Através de Saussure, podemos compreender que um signo não possui valor absoluto, isto é, a sua existência se dá na oposição aos outros signos existentes. Caderno só é um caderno porque não é um livro, agenda, fichário. Por isso, um signo só é reconhecido a partir de uma infinidade de outros signos, ele só existe mediante as diferenças. O signo é literalmente a junção do significado e do significante.

O significante é uma imagem acústica e normalmente, ele tem características materiais, isto é, pode ser visto e ouvido. Grosso modo, o significante seria uma imagem e/ou um som que remete a um determinado conceito. Ao ouvir o termo "médico", automaticamente temos uma ideia, mesmo que não estejamos em contato direto com um médico. Ao contemplar um médico, certamente, ele nos incitará uma ideia, um conceito. Por isso, o significante tem íntima relação com o significado. Se eu me ocupasse em perguntar o que é um médico, a resposta construída me levaria a um significado e se eu perguntasse como é um médico, o que fosse descrito representaria um significante. Eu só descrevo e significo um médico dessa maneira, pois não é um advogado, um personal trainer, um cozinheiro, uma dançarina. Por esta razão, o processo de significação nunca está acabado.

Derrida aceita a proposição de Saussure de que a existência de um determinado significante depende da diferença que ele estabelece relativamente a outros signos. Nada obstante, ao cunhar o termo *différance*, que articula a ideia de diferença com a ideia de adiamento, para ele esse significado nunca será definitivamente apreendido pelo significante. (SILVA, 2010). Para Derrida,

esse adiamento não tem fim, pois o significante não será definitivamente preenchido pelo significado.

> Se o processo de significação girasse sempre em torno dos mesmos significados e se os significados fossem fixos, se as marcas linguísticas que utilizamos estivessem vinculadas a significados inequívocos, não haveria, na verdade, trabalho de significação. Os significados estariam dados de uma vez para sempre e os signos, os significantes, apontariam para significados unívocos, certos, singulares. Há, na verdade, uma tensão constante entre a necessidade de delimitar, de fixar o significado e a rebeldia, também permanente, do processo de significação (SILVA, 2001, p.20).

Dessa maneira, o processo de significação é marcado por relações de poder, na medida em que os significados estão em constante disputa. Quem tem controle da linguagem exerce o poder de nomeação e nomear significa dizer "este é o significado", "o significado não pode ser algo além disso". Significar é, neste sentido, controlar os signos, os significados e os significantes de modo provisório. Consequentemente, é a "linguagem que nomeia, que recorta, que combina, que articula e desarticula as coisas, tornando-as visíveis na transparência das palavras" (FOUCAULT, 1999, p. 333).

Da oficina de Foucault, um arsenal torna-se fundamental: o conceito de discurso. Conquanto o conceito de discurso e linguagem tenha grandes aproximações, não se trata necessariamente, das mesmas coisas. Para ele, os discursos não podem ser reduzidos meramente à linguagem, uma vez que são atravessados por outros elementos extralinguísticos. Conquanto a linguagem seja um signo escrito que empresta os sentidos para que haja o dito, os discursos e o processo de significação, o discurso é produto de outras instâncias além da linguística, como: as culturas, as instituições, a política, o jurídico, econômico, religioso, social etc. (LOPES, 2006). Enfim, o discurso é também composto por uma exterioridade da linguagem.

O discurso é uma prática constituída no elo do dito e do não dito, haja vista que existem relações que escampam ao dito, pois o não dito também é produtor das significações. Por esta razão, nem a linguagem, tampouco o discurso estão reduzidos à representação.

Para contrapor as noções de discurso e linguagem, torna-se necessário de antemão recorrer à concepção de linguagem enquanto constituinte do real, uma vez que é através da linguagem que os sentidos são construídos – a linguagem é o que de fato corporifica o discurso. Já no que concerne ao discurso, não envolve apenas a sua dimensão da fala, mas sua condição de aparição, de

acontecimento, a sua exterioridade. Isso implica dar às costas à ideia do discurso interiorizado, percorrendo a contingência do surgimento dos discursos, pois "os discursos nunca podem se colocar por fora do acontecimento e, por isso, dos poderes que o acontecimento coloca em circulação" (VEIGA-NETO, 2004, p.111). As palavras não são apenas atos de fala, mas uma história manifesta, exterior aos próprios discursos.

Os discursos cunhados provêm de uma razão que lhe é exterior. Diante de todo saber, todo conhecimento e todo discurso, está em jogo uma luta de poder (FOUCAULT, 1988). Para Foucault, a origem de um discurso é demarcada pelas práticas de poder exteriores que são exercidas e, para estudar o poder, é necessário adentrar sua face externa, tendo em vista o que ele pode dominar – um objeto, um alvo, - onde pode ser implantado e produzir efeitos. O interesse torna-se sempre os mecanismos discursivos do poder. Aloja-se a compreensão de que não há nada que justifique a existência de uma estrutura de poder. "O poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação (FOUCAULT, 2005, p. 175).

Neste contexto, a ideia de estrutura escapa no processo de significação, fazendo mais sentido a noção de discurso, dado que nenhum sentido pode definitivamente ser controlado e sequer exaurido. "Não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas" (LOPES, 2013, p. 13).

As denominadas formações discursivas abarcam um conjunto de poderes, saberes, verdades e história marcado por rupturas, acontecimentos e (des)continuidades. Através do imbricamento desses elementos, os discursos são produzidos. Na filosofia foucaultiana, a formação de um determinado discurso, ao ser produto de uma imanência, é produzido num movimento retórico, aberto e repetitivo. Na ordem dos discursos, a linguagem não tem uma transparência. A linguagem é o que materializa a formação discursiva.

Ao pensar o discurso como acontecimento, Foucault não o trata meramente

> [...] como documento, como signo de alguma coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém a parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um "outro" discurso mais oculto. Recusa-se a ser "alegórica" (FOUCAULT, 1969, p. 159).

Para Foucault, nos discursos há um jogo de linguagem, o desejo por uma verdade e as relações de poder-saber. E embora os discursos sejam apreendidos na exterioridade, no contexto materializado pela linguística, sua análise não se dá na dimensão materializada, mas na interpretação de suas condições de produção (VEIGA-NETO, 2004). Para além disso, pode-se inferir que enquanto a linguagem se constitui como um campo aberto à produção de discursos, sentidos, significados e representações, o discurso busca elevar a presunção do transcendental, fechando o ciclo da significação, buscando produzir valores, essências, sentidos, significados e verdades absolutas e universais.

Destarte, Silva (2003) vê, sobretudo em Nietzsche, a possibilidade para produzir um novo campo de racionalidade ao discurso, despertando a diferença nas análises curriculares, ao afirmar que

> A leitura de Nietzsche nos permite abrir uma brecha, introduzir uma diferença, nesse campo fechado dos absolutos, dos universais e dos intemporais. Sua leitura nos mostra que há uma outra maneira de conceber uma teoria do currículo, uma maneira que nos transporte para além das habituais categorias da metafísica. E aí uma teoria do currículo será, então, uma outra coisa (SILVA, 2003, p. 15).

Nossa tentativa é a de abraçar esta sugestão.

1.2 Apresentando a ferramenta analítica

Para Foucault, os discursos se constituem como essenciais para a própria construção do mundo. Os discursos agem criando e inventando as coisas, fazendo estas coisas surgirem.

À vista disso, os discursos possuem "[...] uma função normativa e reguladora e [colocam] em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção dos saberes, de estratégias e de práticas" (REVEL, 2005, p. 37). Os discursos, nesta dimensão não representacional, agem produzindo saberes. Na arqueologia foucaultiana, o discurso passa a ser interpretado como uma prática. "Na verdade, tudo é prática em Foucault" (FISCHER, 2001, p. 200).

> É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros.

> Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (FOUCAULT, 2008, p. 28).

A centralidade da prática adquirida na arqueologia foucaultiana se dá à medida que os discursos passam a ser pensados para além da dimensão linguística representacional, ocupando uma dimensão linguageira constitutiva. Uma análise discursiva, neste sentido, na seara foucaultiana, trata-se de "[...] uma interrogação sobre as condições de dispositivos discursivos que sustentam as práticas (como em *História da Loucura*) ou as engendram (como em *As Palavras e as Coisas* ou em a *Arqueologia do Saber*)" (REVEL, 2005, p. 38, grifo da autora).

Buscando responder a questões da ordem do discurso, Foucault elabora uma série de conceitos e define as práticas discursivas como um dos domínios de análise. Dentro de um gesto arqueológico de análise, os documentos não são coisificados, tratados como signos, mas passam a ser descritos e pensados como práticas (CASTRO, 2009). Dito de outro modo, nas palavras do próprio Foucault (2008, p. 154) "A arqueologia descreve os discursos como práticas". Recuperando essa explicação foucaultiana, podemos inferir que uma análise, na dimensão da arqueologia, descreve e analisa os discursos como práticas discursivas. Concisamente, "[...] baseando-se no uso da linguagem, [...] Foucault define o que entende propriamente por discurso, por práticas discursivas" (CASTRO, 2009, p. 251).

Foucault (2008) generaliza a concepção de discurso sob a alcunha de práticas discursivas para reafirmar que não se pode pensar os discursos como conjuntos de signos a partir da ideia de conteúdo e/ou elementos significantes que remetem à representação, mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.

Conquanto na oficina foucaultiana o conceito de discurso não sofra mutações nas suas diferentes fases, vai gradativamente passando por transições e compreensões para acompanhar os seus interesses. Em *História da Loucura, Nascimento da Clínica*, *As Palavras e as Coisas* e *a Arqueologia do Saber*[3], Foucault apresenta um conceito de discurso cuja positividade é a produção do saber. Em a *História da Loucura, Vigiar e Punir* e na aula *A ordem do discurso*[4], apresenta que

---

[3] Estamos assumindo os critérios ontológicos e não cronológicos (MOREY 1991 apud VEIGA-NETO).

[4] Após ser eleito no Collège de France, assumindo o lugar de seu antigo professor Jean Hyppolite, Foucault pronuncia sua aula inaugural no dia 2 de dezembro de 1970. A versão do texto que constitui a aula proferida pelo filósofo, mais tarde se transforma no livro: A ordem do discurso.

a produção do discurso envolve uma relação de luta e poder. E, em *História da Loucura* e *História da Sexualidad*e: O uso dos prazeres, a vontade de saber e o cuidado de si, ao reunir a arqueologia e a genealogia, busca compreender como os discursos, nas relações de saber-poder, nos produzem como sujeitos modernos (da ética e da moral).

Acompanhando este pensamento, Castro (2009) infere que se a arqueologia fala de determinada época, o faz a propósito de práticas discursivas determinadas. Nesta esteira de pensamento, "a genealogia dos saberes, por sua vez, situa-se sobre o eixo discurso-poder, práticas discursivas, enfrentamentos de poder" (p. 187).

A história arqueológica tenta revelar as práticas discursivas que dão lugar a um saber, e que, mediante a isto, este saber assume um estatuto de verdade. Conforme apresenta-se nas palavras do próprio filósofo,

> Trata-se de revelar as práticas discursivas em sua complexidade e em sua densidade; mostrar que falar é fazer alguma coisa – algo diferente de exprimir o que se pensa, de traduzir o que se sabe e, também, de colocar em ação as estruturas de uma língua; mostrar que somar um enunciado a uma série preexistente de enunciados é fazer um gesto complicado e custoso que implica condições (e não somente uma situação, um contexto, motivos) e que comporta regras (diferentes das regras lógicas e linguísticas de construção); mostrar que uma mudança, na ordem do discurso, não supõe "ideias novas", um pouco de invenção e de criatividade, uma mentalidade diferente, mas transformações em uma prática, eventualmente nas que lhe são próximas e em sua articulação comum (FOUCAULT, 2008, p. 239).

Dentro desse imbricamento práticas discursivas – poderes – saberes, as verdades e os próprios sujeitos estão sendo produzidos.

A respeito da verdade, Foucault vai afirmar que ela não é produto natural do mundo, mas produzida no mundo "[...] graças a múltiplas coerções e [no mundo] produz efeitos regulamentados de poder" (FOUCAULT, 2012, p. 12). Isso significa que a verdade é da ordem do discurso e também do poder. Por esta razão, a verdade não é uma decorrência imediata da atividade epistemológica e da comprovação, a verdade é produto da história, da linguagem, das práticas discursivas marcadas pelas relações de saber-poder.

No que concerne aos sujeitos, para Foucault, eles não são naturais, biológicos e pré-existentes. Os sujeitos são produções culturais do discurso e da linguagem. Os sujeitos são o resultado de um processo denominado subjetivação. "Os processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de

conhecimento" (FOUCAULT, 2004, p. 236). Por ser engendrado no centro da linguagem e do discurso, o sujeito é, acima de tudo, um produto das práticas discursivas.

Como essa construção analítica atravessa o campo da educação e, de modo particular, o campo da Educação Física? Por que estamos operando com as práticas discursivas como nossa ferramenta analítica?

Partimos da premissa de que quem "[...] começa a pesquisar desloca-se intuitivamente pelo território da pesquisa, devidamente acompanhado de um roteiro que orienta o caminho" (ARAÚJO, CORAZZA, 2020, p. 528). De antemão, desde a iniciativa no mestrado, sempre caminhamos em direção às problematizações do currículo numa dimensão pós-crítica e pós-estruturalista. No cerne dessas questões, fomos aguçados por modos outros de significar o currículo de maneira pós-estrutural. Movendo-nos por essas dimensões, nos encontramos com um movimento que incide a levar o currículo na dimensão linguageira (SILVA, 2001; 2010; CORAZZA, 2001). A partir desse debate, surge a possibilidade de um trajeto.

Fitar o currículo na dimensão do discurso exige pensá-lo, ao modo foucaultiano, não como uma coisa, como um signo, nem como um enunciado que permite, num contexto determinado, um conteúdo representativo específico (FOUCAULT, 2008). Contemplar o currículo como discurso nos leva a atentar para as relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos (FISCHER, 2001). Isso significa que não se trata de compreender o que é currículo, dentro de uma dimensão essencialista, mas de problematizar o que ele pode ser, o que pode se tornar. Nos rastros dessas constatações, o currículo pensado dentro da dimensão discursiva provém da potência do que pode vir a ser.

Neste sentido, convencidos de que o currículo de fato poderia ser materializado sob a alcunha de um só termo – discurso –, prosseguimos a compreender o discurso. Neste decurso, o conceito-ferramenta é produzido a partir do agenciamento do currículo. Isto posto, fomos acometidos por um pensamento de partida: o currículo pode ser tomado como uma prática discursiva e, por conseguinte, demos início à construção do nosso mapa de pesquisa.

Todavia, o mapa não é fixo. Trata- se de "[...] um mapa movediço que, ao mesmo tempo em que demarca uma coordenada, incita novos percursos" (ARAÚJO; CORAZZA, 2020, p. 531). Em função disso, foram necessários alguns ajustes na rota para a tessitura do problema.

Perscrutar o currículo na dimensão de uma prática discursiva implica compreender que, por não ser produto natural do mundo, é constituído a partir de regimes de verdades. E, além disso,

essa trama discursiva, funcionando de modo duplamente articulado (produzido por verdades-produzindo verdades), provoca efeitos.

Os currículos de formação são sempre marcados pela dimensão daquilo que se deseja formar, no caso do currículo do estudo em tela, profissionais de Educação Física. Isso demanda compreender que a formação de toda prática discursiva não se dá pela dimensão da racionalidade, pelas escolhas epistemológicas, mas são produtos de disputas de saber-poder, à medida que vão enunciar uma determinada verdade, uma determinada projeção de modos de ser. No horizonte em que as práticas discursivas são interpretadas, nos compete pensar o modo pelo qual essa prática discursiva (do novo currículo de formação em Educação Física Campus/XII) foi instituída. Analisá-la não implica "[...] nomear o que seja isso ou aquilo, mas como isso e aquilo tornaram-se o que são; sem que se deseje saber o que é, mas perceber como e por que aquilo tornou-se o que é" (ARAÚJO, CORAZZA, 2020, p. 531).

Tomando o novo currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII como objeto de pesquisa, buscamos, através dessa ferramenta foucaultiana, mover-nos sem nos resvalar nas perspectivas clássicas de ver, pensar e interpretar fenômenos. Diversamente, buscamos operar com o objeto, perscrutar o currículo, por meio de um conceito-ferramenta tomado de empréstimo dos insights foucaultianos: as práticas discursivas.

Conquanto Michel Foucault não tenha se debruçado precisamente sobre o campo educacional, os seus constructos analíticos, especialmente os que dizem respeito ao saber-poder, às práticas discursivas, ao discurso, aos regimes de verdade, à subjetivação e aos dispositivos, têm sido empregados por teóricos no campo da educação e do currículo. Com efeito, o currículo é interpretado como um discurso (SILVA, 2001), como uma linguagem, um dispositivo saber-poder-verdade (CORAZZA, 2001).

Como se configura um currículo de modo pós-estrutural? Como pensar o currículo ancorando-se na concepção de prática discursiva?

Argumentamos, em primeiro lugar, que é preciso desconstruir qualquer alusão ao currículo como um instrumento de seleção e/ou organização de saberes. Isso implica pensar o currículo como um significante que está sendo disputado e dependente de articulações discursivas. Assim, o currículo é definido como um processo de significação em que sentidos e significados estão sendo instituídos. No âmbito do processo de significação cambiante, cujos produtos são sentidos,

significados e verdades provisórias e contingentes, o currículo é um ato de criação (MACEDO, 2012).

Por conseguinte, o discurso está intrinsecamente envolvido como uma prática de criação, uma prática discursiva que formam objetos. Para Lopes (2006), esses objetos que são produzidos se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer e com que autoridade, uma vez que, "nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constitui" (p. 38).

O currículo como prática discursiva é da ordem do acontecimento. O currículo como parte inerente do sistema educativo é uma prática que visa manter ou modificar a apropriação de discursos com saberes e poderes. O currículo, ao ser vinculado à noção de práticas discursivas, está impregnado por um exterior constitutivo e ganha corpo "em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõe e as mantém" (*ibidem*).

O discurso como linguagem e ação, como prática de significação (LOPES, 2015), envolve concomitantemente atos de nomeação e de criação. As escolhas das palavras para nomeação abrangem as formas de se compreender o currículo e a educação. Defendemos, com base em Corazza (2001, p. 10), que o currículo é uma linguagem e "as palavras que um currículo utiliza para nomear as coisas, fatos, realidades, sujeitos, são produtos de seu sistema de significação". Todo currículo, como significação, é então interpretado como um significante que está sendo disputado por significações que atribuem sentidos e, sobretudo, têm uma função que é constitutiva. O currículo é uma significação interminável, visto que essa nomeação estará sempre suspensa, pois em outro lugar e/ou momento pode vir a ser (re)criado no processo de significação.

1.3 Política como discurso: a luta pela signifiXação[5] de sentidos

Somos acometidos pelo "[...] fato de que é próprio do texto político, ser normativo com vistas a propor ou a persuadir seu público alvo de algo" (MACEDO, 2014, p. 7). Neste interstício, podemos inferir que toda normativa educacional está *projetando* uma determinada maneira de ser e de estar no mundo.

---

[5] Tomamos de empréstimo o emprego do conceito de SignifiXação (junção das ideias de significação e fixação) empreendido por Macedo (2016), ao se apropriar de um "neologismo utilizado por Arnaldo Antunes, utilizado em referência ao processo de significação como uma fixação de sentido em meio a uma multiplicidade possível, a um estancamento do fluxo incontrolável de sentidos" (MACEDO, 2016, p. 66).

As políticas curriculares historicamente são construídas mediante a enunciação de que é necessário reunir o conhecimento considerado melhor para todos e resvala-se, neste sentido, com discursos "[...] repletos de estereótipos que buscam fixar os sentidos, eliminar o outro, deslocar a ambivalência para fora do espaço em que pensamos e agimos o mundo. São discursos com ampla mobilidade — o que implica certo universalismo" (MACEDO, 2006b, p. 106).

Por detrás do pensamento de uma universalidade, de fixação de uma identidade, persiste uma insistência em responder o que é currículo e como ele necessita agir. Nos rastros da concepção de que o processo de significação nunca se esgota, abrem-se espaços para questionarmos a lógica de universalização das políticas curriculares e, por conseguinte, desnudar suas projeções.

Para isso, é necessário retomar o argumento de que todo discurso curricular não pode ser pensado como oposto da prática, basta se atentar para o fato de que o currículo se constitui como uma prática de significação. Por constituir-se como um processo em que significados estão sendo constantemente disputados, não se pode pensar o currículo apenas na perspectiva de prescrição, como se o Estado idealizasse e produzisse as políticas curriculares e as escolas, instituições, as colocassem em prática. A dicotomia de currículo prescrito *versus* praticado acaba resvalando na ideia de que o poder do Estado está inertemente acima do poder das instituições educacionais, pressupondo a existência de um *locus* de poder.

Também importa considerar a centralidade dada para o currículo como projeção de identidades, uma vez que aqui se pode escorregar, haja vista algumas ciladas. De modo primeiro, o próprio conceito de identidade, ao carregar uma ideia de fixação, está produzindo a ilusão salvacionista de que existe a possibilidade de se criar uma posição coletiva e universal de sujeitos para transgredir a norma, a partir de um conhecimento selecionado numa cultura mais ampla, ao ser ensinado a todos em nome de um projeto de transformação social e formação de sujeitos (LOPES, 2013). De modo similar, as próprias políticas curriculares, ao proporem a construção de um conhecimento universal, decliva na concepção de que determinados conhecimentos produzem sujeitos de uma determinada maneira, tornando-se, inclusive, o centro do debate na pronunciação de que uma educação de qualidade para todos dependeria de uma universalidade do conhecimento – "Isso é bom: se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão!" (BRASIL, 2017, propaganda sobre a BNCC). Por fim, torna-se importante atentar para os discursos identitários, que buscam fixar um perfil para o que deve ser o professorado. Os professores, ao serem nomeados

como sujeitos do ensinar e do aprender, são postulados como os sujeitos que devem promover a mudança, atuando como implementadores das propostas (SANTOS *et al*, 2020).

Perquirir o currículo como prática de negociação, como campo de disputa de sentidos e de significados, nos leva a inferir que as políticas curriculares atuam na perspectiva de fixar ao currículo um significado, construindo uma identidade para este campo que é polissêmico. A política de currículo representa a expressão de uma "[...] luta por fixação de sentido, subjetivação e endereçamento de identidades, dentre elas a própria identidade do que vem a ser currículo" (SANTOS *et al*, 2020, p. 240).

O argumento adverso a essa concepção é de que o campo curricular não pode permanecer ancorado nos pensamentos dicotômicos, dado que as identidades particulares são apenas uma ficção. O currículo pode maquinar determinadas projeções, no entanto, nenhuma fixação se constitui como plena. Além disso, há de considerar que os particularismos estarão repletos de imprevisibilidades.

Isso denota que todo investimento curricular é apenas uma aposta que alvitra determinados contornos de sujeito (OLIVEIRA, 2020), sem certezas do que pode produzir, podendo, inclusive, produzir coisas outras, totalmente diferentes das que almeja.

Em virtude disso, nenhuma ideia de identidade fará sentido. Embora os discursos invistam produzindo determinadas posições de sujeitos, nenhuma ideia pode ser plenamente fixada. Neste ínterim, não operamos com a concepção de que um currículo, uma prática pedagógica, um sujeito professor, um sujeito aluno, são/devam ser de um determinado jeito. As coisas não são/devem ser, elas estão sendo, em fluxo, naquela contingência. Aqui se rasura o conceito de currículo essencialista e se circunscreve o processo de currículo como significação e como prática discursiva.

Ao mirar o currículo a partir da tríade significação, discurso e verdade, observamos claramente o papel da linguagem.

Partindo dessas enunciações, objetivamos desestabilizar a lógica de que o currículo pode ser definitivamente pensando como um substantivo. O currículo, de modo inverso, pode ser tratado como um verbo, pois seu significado remete sempre à ação. O currículo não pode ser substantivado. Substantivar o currículo incita reduzi-lo a uma essência.

Se as políticas curriculares não conseguem definitivamente fixar uma identidade de currículo e de sujeitos, produzindo essências, seus deslocamentos buscam apenas estancar de modo provisório as demandas da sociedade. Por esta razão, a luta sobre o que é currículo jamais se

encerra. Já que o sentido é sempre flutuante e adiado. À medida que as novas demandas aparecem, novos sentidos e significados que estão de fora no processo de significação começam a flertar com o significante.

Qualquer resposta dada para a pergunta “o que é currículo?” não é definitiva. Todo processo de significação funciona colocando junto ao significante um significado, mas uma infinidade de outros significantes ficam de fora. O que permanece do lado de fora atua no intuito de deslocar o significado que provisoriamente está colocado ao significante. Portanto, nenhuma estrutura pode ser fixa, pois os significados podem ser colados, descolados e remontados diante das circunstâncias.

Pode-se inferir, neste sentido, que a construção de uma política curricular, ao depender de um processo de significação, está envolvida com disputas, negociações de sentidos, e com as próprias contingências. À vista disso, para compreender os processos políticos, há de se atentar para as razões que levam determinados sentidos a serem adiados, descolados, para que outros sentidos venham ser negociados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) se constituem como normas obrigatórias que visam orientar a construção dos currículos nas instituições educacionais. Elas fornecem subsídios para a estruturação do planejamento curricular nas escolas e instituições de nível superior. Elas são elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, tornando-se o documento base para as ações que acontecem nas escolas, faculdades, universidades, etc.

As DCNs se estabelecem a partir de uma luta política, tornando-se o discurso hegemônico. Esse discurso evoca a garantia e sustentação de um determinado saber. O processo de construção das diretrizes é, acima de tudo, um processo político, portanto, “[...] é parte da luta por signifiXar sentidos [...]” (MACEDO, 2016, p. 55). Assim sendo, uma DCN representa a hegemonização de um determinado projeto. Dito de outra maneira, hegemonizar projetos é uma “[...] tentativa de transformar as signifiXações contingentes e parciais em signifiXação universal (MACEDO, 2014, p. 13).

A partir desse ponto de vista, podemos depreender que a construção de uma normativa política não expressa uma categoria de epistemologia educacional, e sim o oposto: é derivada de uma luta política, que leva um determinado projeto a uma posição privilegiada de poder. Por consequência, todas as políticas curriculares estão em busca de arvorar-se como uma estrutura. Essa estrutura intervém estabelecendo as regras, empreendendo a construção de uma concepção de igualdade, por intermédio da noção de comum para todos, alçando a enunciação de que tudo deve

ser igual. Contudo, o processo de significação não pode se fechar definitivamente. E, além disso, há de se lidar com um terreno indecidível, pois as escolas, as instituições são "[...] um lugar "sujo" pelo imprevisível" (MACEDO, 2016, p. 49).

No movimento ininterrupto de busca por instituir os sentidos na s ignificação curricular, são sempre colocados em marcha novos deslocamentos para produção de outros sentidos. Se o processo de significação girasse sempre em torno das mesmas coisas e não fosse perturbado pelas contingências, não haveria a necessidade de reformulações. As inflexões acontecem com a tentativa sempre falha de construir um projeto identitário de currículo universal, projetado a determinados fins. Mas os sentidos nunca são e nem serão definitivamente os mesmos.

Nesta pesquisa, ao tomarmos de empréstimo do acervo foucaultiano a concepção de práticas discursivas para pensarmos o currículo de formação profissional, estamos nos afastando da perspectiva essencialista que o currículo é apenas uma prévia listagem de conteúdos meramente definidos a serem postos em ação. Quando se assume essa percepção, todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das instituições educativas são marginalizados ou passam despercebidos (BALL *et al*, 2016). Pelo contrário, o currículo se constitui como uma prática de enunciação, como uma fronteira cultural cujos, sentidos e significados estão em constante negociação e criação.

Levando-se em conta o contexto de tradução e interpretação das políticas curriculares, as universidades não apenas recepcionam as políticas, elas estão o tempo todo as produzindo. Portanto, toda regulação pode ser deslocada e produzir coisas ambivalentes.

Tomando como ponto de partida um cenário particular que recebe discursividades legais e institucionais para construir um currículo de formação, não se pode prever de antemão o que dele foi feito sem fitar insistentemente o currículo como um território aberto a tradutibilidade. Portanto, o que ele vem sendo depende necessariamente de como ele se tornou isso que vem sendo, uma vez que "a política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições" (LOPES, 2006, p. 39).

Ao analisar minuciosamente um currículo de formação profissional, questionando a visão centralizada do Estado na produção das políticas curriculares, incitamos que o jogo político educacional se dá a partir de forças na interpretação ativa no contexto da prática. Por este prisma, os profissionais que atuam na instituição são parte ativa do processo de formulação, recontextualização, interpretação e reinterpretação da política curricular, já que, nesta arena de

embates de interesse, a própria "interpretação é uma questão de disputa" (BOWE *et al*., 1992, p. 22).

Partindo da constatação de Bowe, Ball e Gold (1992) de que toda política curricular envolve um processo contínuo e não linear de interpretação, cujos sujeitos não são apenas os agentes estatais, e na qual as articulações locais e globais são fundamentais, evidenciamos uma análise aqui proposta, fitando nossa atenção para um contexto micro "nos quais circulam textos e discursos constantemente reinterpretados" (LOPES, 2006, p. 133).

Lançando um olhar atento para o processo de construção de um currículo de formação, somos levados a crer que há "macroinfluências sobre os profissionais que atuam no nível micro" (MAINARDES, 2006, p. 55) e que esses profissionais são agentes na produção da política e das práticas discursivas do currículo em questão.

Numa análise de um currículo como produto das políticas educacionais e prática de significação, não se pode separar os contextos de produção. Portanto, ele se torna o que vem sendo/tentando ser na imprecisa negociação entre o que dele se espera em nível macro/estatal/global/universal/legal e do que dele foi feito/vem sendo feito em nível micro/local/particular/de reinterpretação.

Na ligação estreita entre a política entendida como uma signifiXação parcial em formações históricas culturais específicas e os agentes políticos pensados para além da determinação estrutural (MACEDO, 2016), consideramos ser possível analisar como o novo currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII se torna o que ele vem sendo/tentando ser.

1.4 A diferença adiando a signifiXação

Foucault (2006), diferente de muitos filósofos, tomou a modernidade não como um período meramente histórico e sim como uma atitude. Por isso, ele considerava que a modernidade se configura como um *éthos: "*um modo de relação a respeito da atualidade, uma eleição voluntária que alguns fazem, enfim, uma maneira de pensar e de sentir, e também uma maneira de agir e de se conduzir que, ao mesmo tempo, marca um pertencimento e se apresenta como uma tarefa" (p. 568). A maneira de agir da modernidade tinha como pilar o abandono dos ideais religiosos e místicos e a *fixação* do pensamento científico, a partir do seu objeto - a razão.

A razão, cujo princípio era instabilidade e comprovação, representava a transcendentalidade de uma verdade, como se as coisas tivessem uma essência, uma ética a priori, uma identidade que, independentes do tempo e do espaço, continuavam idênticas a si próprias.

Nessa filosofia, anunciada como metafísica, para compreender a natureza (tomada como a estrutura universal de todo conhecimento) é necessária a construção de instrumentos e ferramentas para centrar-se nela e verificar quais são as suas ordens e fenômenos. Deste modo, o método ganha centralidade na modernidade e consiste em um conjunto de ferramentas e diretrizes que devem ser seguidos à risca, a fim de produzir um novo conhecimento e/ou corrigir conhecimentos anteriores.

O pensamento moderno, ao apostar todas as suas cartas na convicção científica e nas comprovações, ancorava-se na perspectiva *dialética*, e nas oposições *binárias* (a exemplo: moderno - não moderno, saber popular - saber científico, conhecimento verdadeiro - conhecimento falso, homem - mulher, professor - aluno, ensino - aprendizagem, teoria-prática, ricos - pobres, identidade - diferença).

Portanto, toda a lógica do pensamento moderno se organiza na lógica de oposições, cujas ideias são diferentes e contrárias. Aqui, a dimensão da diferença se dá pela perspectiva de negação do outro, aquilo que não é centralmente a identidade e a essência de determinadas coisas, a diferença representa eminentemente duas coisas que são opostas: branco - preto, burguesia - proletariado, emancipação - alienação, sociedade - tribos, língua - dialetos, explorador - explorado etc.

Questionando a ideia de que a diferença se constitui como a negação da essência do ser, surge a chamada *"Filosofia da Diferença".* Enquanto a modernidade tem pontos de apego com o pensamento racional, dialético, binário e o sujeito da consciência, a filosofia da diferença rejeita todos esses pressupostos hegelianos.

Friederich Nietzsche, como já mencionado, foi um dos grandes responsáveis pela construção do pensamento da diferença, a partir de uma filosofia que martelava a estrutura do *éthos* da modernidade, produzindo inclusive o embrião daquilo que posteriormente seria denominado como pensamento pós-estruturalista (já apresentado e discutido anteriormente). A crítica de Nietzche sobre Hegel e a filosofia moderna é a base para a construção do movimento de pensamento da filosofia da diferença, cujos percussores são: Derrida, Deleuze e Foucault.

Nesse movimento, são particularmente questionadas as ideias que insistem que a diferença se constitui como um produto da negação da identidade e que é possível exaurir definitivamente

uma identidade nas coisas, como se fosse possível fechar as significações. Outrossim, a diferença passa a ser pensada como “a condição de qualquer processo de significação” (PETERS, 2000, p. 58). Isto posto, a diferença não está reduzida à perspectiva da diversidade, mas representa infinitas possibilidades. Por se constituir por um viés múltiplo, a diferença passa a existir como produto da cultura e dela mesma, não ficando restrita à perspectiva de ser o oposto de uma negação. A diferença é o que produz a desestabilidade nas coisas, colocando o significante sempre em movimento, impedindo que se feche o processo de significação. Aqui é a diferença que torna fundamental para pensarmos as inflexões, mutações e transformações que perpassam a sociedade, as coisas, a educação, a escola e os próprios currículos.

Conquanto a linguagem tenha sua dimensão produtiva e arbitrária, ela não dá conta de conter as mudanças que cotidianamente acometem a escola, os currículos e a educação. Nesse caso, a diferença torna-se fundamental para que as coisas não permaneçam inalteráveis e imutáveis. A diferença impede que as coisas permaneçam o tempo todo de um determinado modo.

A diferença é uma questão central para pensarmos as mudanças, uma vez que é ela que nas contingências históricas faz emergir as possibilidades de rupturas e de modificações. Neste ensejo, assumimos que “sem diferença não há educação” (MACEDO, 2012, p. 719).

Macedo (2006a), ao apresentar uma concepção de currículo pós-estruturalista e pós-colonial, afirma não ser produtivo assumir que esse espaço-tempo que constitui o currículo seja um lugar de confronto entre culturas com lados definidos (dialética e binarismo), nem que se deve tomar partido entre um ou outro lado. Na medida em que dialoga com os conceitos de entre-lugar, fronteira e tradução, de Hommi Bhabba, busca “conceitualizar o currículo como um espaço-tempo de fronteira no qual interagem diferentes tradições culturais e em que se pode viver de múltiplas formas” (p. 288).

Em alusão ao conceito de fronteira, que não se restringe à ideia de limite entre duas coisas, mas de espaço de encontro e confronto das diferenças, “a opção possível estará sempre na nebulosa fronteira em que é preciso negociar, em que é preciso criar impossíveis formas de tradução” (MACEDO, 2006a, p. 288).

O currículo, ao ser pensado como uma fronteira de espaço-tempo cultural, representa o entre-lugar “a partir do qual algo começa a se fazer presente” (BHABHA, 1988, p.24). As instituições educativas, assim como uma fronteira, são atravessadas por inúmeras culturas que, ao estarem juntas, precisam estar em convivência, obrigam-se necessariamente a negociação, haja

vista que não se torna possível a escolha arbitrária por um ou outro lado. Por esta razão, o currículo como entre-lugar não permite a escolha do isto ou aquilo, mas a tradução das inúmeras possibilidades de devir. Não está limitado à ideia binária da diferença, pois a opção por um ou outro lado representa a própria construção de hierarquias. O processo de produção da diferença está envolvido com as relações de poder, que atuam para que determinados significados sejam construídos e passem a existir. O currículo, ao promover o encontro das diferenças culturais, representa um fluxo de vários *outros*. Esses vários outros contêm diferentes repertórios.

Numa concepção de currículo como campo de luta, a partir das oposições dialéticas e binárias, assume-se um lado. A escolha por um ou outro lado representa uma escolha arbitrária e que exige relação dialética de poder. Essa escolha é um jogo de linguagem, que faz com que determinado sujeito passe a existir. O sujeito narrado nessa política, para ser constituído como identidade, precisa ser identificado, nomeado e também controlado. Essa construção exige que a diferença esteja sempre sob o controle de quem exerce o poder de nomeação. Optar por um dos lados é controlar a existência de uma identidade, ao mesmo tempo que se apagam as possibilidades que outras diferenças sejam reconhecidas. Dentro de uma oposição binária e dialética, independente das intenções políticas, só há a possibilidade de construir uma identidade e determinar uma diferença.

Essa perspectiva endereça o sujeito, produzindo-o no fluxo das diferenças, em conformidade com uma etiqueta que passa a ser constituída de modo antagônico aos ideais hegemônicos. Mas essa lógica, ao centrar o sujeito em seu interior, obriga-o a identificar-se de determinadas maneiras e o afasta da fronteira, do entre-lugar, da possibilidade de negociação, tradução e construção de infinitas possibilidades. Na escolha por isto ou aquilo, a possibilidade é finita.

A este respeito, Macedo (2006a, p. 293) afirma que

> A insistência de diferentes discursos pedagógicos sobre a necessidade de partir do conhecimento do aluno, dos saberes prévios, da realidade concreta e tantos outros epítetos mostra o quanto é necessário nomear o outro. Ao repetir exaustivamente essa nomeação, a cultura iluminista da escola expõe, no entanto, a ambivalência que permeia seu desejo de dominação. A sua superioridade, que, se existe, deveria ser facilmente aceita, precisa, na verdade, ser constantemente salientada. Para isso, apoia-se numa fantasia de origem capaz de distingui-la das outras culturas, também elas fixadas por meio de estratégias discursivas estereotipadas.

Não existem tomadas de decisões que não demandem relações de poder. Toda busca por uma atitude – um *éthos* –, independente da justificativa, intenciona a produção de uma significação específica que cria hierarquias. Tomar determinada cultura como ponto de partida em um espaço de fronteira cultural é assumir uma perspectiva de nomeação, o que prediz a impossibilidade de negociação e tradução, pois obriga necessariamente a fixação de um sentido e de um significado em detrimento de inúmeras possibilidades a devir.

O currículo como entre-lugar apresenta múltiplas formas e possibilidades, constituindo-se como "espaço-tempo de fronteira em que discursos globais e locais negociam sua existência (e inexistência, posto que hibridizar significa renunciar à ideia de identidade baseada em raízes de qualquer natureza)" (MACEDO, 2006b, p. 107).

O currículo pensado como uma fronteira afasta-se de uma perspectiva de poder linear e o poder passa a ser visto agindo de modo contingente. Por esta razão, as culturas que se encontram nesse entre-lugar, ao invés de entrarem em confronto, entram em negociação. O confronto exige a percepção de escolha arbitrária, a negociação não prediz escolhas pré-sdeterminadas. "O cultural não pode [...] ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida" (MACEDO, 2006b, p. 105). Deste modo, ao invés de buscar uma política da identidade, essa perspectiva desloca-se para uma política da diferença, compreendendo a diferença não como oposto da identidade, mas como os múltiplos outros que podem surgir. Esse sentido de filosofia da diferença distancia-se da ótica de escolha e se aproxima da perspectiva de tradução e de negociação.

> Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença (MACEDO, 2006b, p. 105).

Essa diferença que não se reduz à diversidade não é fragmentada, nem subdivida, mas representa a positividade de produção num processo de diferimento e constante adiamento. Aqui, a diferença combina numa só palavra os significados de diferença e adiamento (SILVA, 2001), afastando-se da lógica da negação e do binarismo confrontador, aproximando-se da perspectiva da produção. Essa filosofia/política da diferença, ao ser tomada pelo campo do currículo,

> permite-nos perceber que as culturas presentes no espaço-tempo do currículo não podem ser fixadas, ainda que os discursos do Iluminismo – e aí se encontra boa parte de nossas teorias pedagógicas – busquem criar oposições e nos force a assumir uma posição de um ou de outro lado (MACEDO, 2006a, p. 293)

Essa concepção de currículo, na qual nos situamos, é apartidária. Entretanto, isso não quer dizer que seja também apolítica. Pelo contrário, essa maneira particular de agência, demanda um "agente que está, enfim, numa posição de negociação com-a-diferença" (MACEDO, 2006a, p. 294). Deste modo, o que se torna central para essa ótica de currículo são as práticas culturais e não o conhecimento propriamente dito. Permanecer dentro de uma ambição curricular que se interessa demasiadamente pelo conhecimento que compõe o currículo faz com que "a cultura [permaneça] sendo tratada como objeto de ensino" (*ibidem*) e esses objetos carregam em seu bojo o pertencimento a um dos lados opostos que será escolhido pelos agentes para compor o currículo. As instituições educacionais, como espaços culturais, não apenas estão o tempo todo produzindo culturas, estão, na mesma medida, mediante os intensos fluxos de repertórios, produzindo a diferença.

O currículo como uma produção cultural também não se restringe à dialética binária de currículo prescrito e currículo vivido. Não se separam as relações de teorias das relações de práticas. Para Foucault (2008), o próprio discurso já se constitui em uma prática, uma prática discursiva, pois "um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso" (p. 218).

Operar na distinção do que é prescrito e o que é posto em ação nos permite pensar que, no fim, tudo é política. Dentro dessa perspectiva, a política curricular pode ser compreendida a partir de um enfoque discursivo. A política como discurso está produzindo as significações, no entanto, essas significações não podem ser encerradas.

Os contextos não são apenas receptores de discursos, mas parte do processo de recepção e construção das políticas e práticas, pois a política só é política quando ela considera a atuação. Devemos, neste sentido, nos atentar para as relações de poder que subjazem a todo o processo educativo, haja vista que a política não está apenas neste processo, a política é toda essa relação de diferentes contextos. O discurso é prática e a prática é discurso. Pois o discurso

> Só existe a partir do momento em que foi enunciado, passando a fazer parte de um ou mais discursos. Por sua vez, os discursos não são combinações de palavras que representariam as coisas do mundo. Eles não são "conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam (VEIGA-NETO, 2000, p. 56).

Aí reside a indeterminação das práticas discursivas. O currículo como entre-lugar estará sempre operando na negociação entre os discursos globais e locais, e este processo envolve a construção incessante de hibridismos culturais.

A concepção de diferença, fruto da pós-modernidade, remonta à impossibilidade e ao adiamento constante da significação. Dentro de uma dimensão não-representacional, em que o significado não se cola ao significante, o que prediz a existência de um significante vazio, pode-se afirmar que “a identidade é então um significante vazio que pode ser preenchido com várias possibilidades de sentido” (ANDRADE, 2011, p. 35).

As significações, por se constituírem como provisórias, são frutos do discurso e também das relações de poder, que nos fazem assumir uma posição de sujeito temporária. Assumir-se temporariamente de determinada maneira, no entanto, não prenuncia fechamentos das significações, mas adiamentos imensuráveis e infinitos. Por se constituir a partir de aparatos discursivos de saber-poder, o poder, por ser produtivo, está sempre deslocado, criando novas coisas, novos sujeitos e novas possibilidades de identificações temporárias.

Ao nos ocuparmos com as práticas discursivas curriculares, torna-se inevitável pensarmos nos sujeitos que esses discursos estão projetando. Analisar a maquinaria discursiva que é forjada por um novo currículo de formação em Educação Física, que surge ancorado em Diretrizes Curriculares Nacionais e políticas públicas educacionais, nos leva a atentar para os efeitos que esses discursos produzem. As projeções profissionais que essas práticas discursivas estão tencionando, tramam a construção de identidades profissionais pela ótica das próprias demandas contingentes. No ponto de encontro do ser-poder, ser-saber e ser-consigo do currículo, precisamos nos afastar do isto ou aquilo. Essa construção analítica, inspirada em Foucault, pode ser o caminho para encontrar modos outros de lidar com o problema em tela.

Talvez se possa dizer que a diferença representa o ponto de cisão, que ao mesmo tempo, desloca a compreensão de que as coisas são em si mesmas e proporciona a impossibilidade de se fechar qualquer processo de instituição e fixação de sentidos. É, portanto, com a percepção de que as normativas educacionais não são capazes de fechar as possibilidades de produção e de que a

diferença é a responsável por esse contínuo adiamento, que colocamos o nosso objeto sob suspeita, que estamos aqui assumindo que os enunciados precisam ser fabricados e postos em circulação pelas práticas discursivas. E que tendo em vista a diferença, há também um processo em que essas práticas agem no movimento da transformação. Dessarte, para compreendermos o currículo como prática discursiva, precisamos ponderar o fato de que os saberes também passam por transformações. Essas transformações representam, aqui, o fluxo contínuo da diferença, operando sobre a norma, colocando-a numa contínua necessidade de inflexão.

Por isso, se quisermos pensar a reformulação curricular através do conceito de práticas discursivas, requer superar as concepções binárias que ainda rondam o campo curricular, considerando-se que uma normativa não é capaz de fechar as possibilidades, essa perspectiva só existe mediante a diferença, enquanto um horizonte ilimitado de probabilidades.

Tomando o conceito foucaultiano de práticas discursivas como referência, abordamos a constituição do novo currículo como um acontecimento histórico. Por isso, nos aventuramos em uma ontologia do presente, na dimensão

> Arqueológica – e não transcendental – no sentido de que ela não buscará destacar as estruturas universais de todo conhecimento ou de toda ação moral possível; mas em tratar os discursos que articulam o que nós pensamos, dizemos e fazemos como eventos históricos. E esta crítica será genealógica, no sentido de que ela não deduzirá da forma do que nós somos o que nos é impossível de fazer ou de conhecer, mas ela retirará da contingência que nos fez ser o que nós somos a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que nós somos, fazemos ou pensamos (FOUCALT, 2008b, p. 38)

Portanto, há diferentes maneiras de tradução, interpretação, reinterpretação, negociação, criação, recriação na constituição de um currículo de formação. Esses diferentes modos de compreender o objeto não o reduzem a uma essência e uma significação estável. O que opera autorizando essas inúmeras possibilidades é de fato a diferença.

Assim como as práticas discursivas, a diferença tem uma positividade, um aspecto produtivo, marcada pela possibilidade de que há sempre a fazer, há sempre o que produzir e alterar. A diferença é o que impõe a impossibilidade de se fechar totalmente as portas da significação, questionando a permanência das coisas e proporcionando rupturas, continuidades, descontinuidades e acontecimentos. Enfim, é a diferença que permite às práticas discursivas construírem e modificarem qualquer processo de significação. A diferença representa a

impossibilidade de se fechar as coisas e a possibilidade de produção de uma infinidade de outras coisas. A diferença é o que permite a produção e por consecutivo, a reformulação.

1.5 Modo de operar com o objeto

Se partimos de uma perspectiva de que o método se constitui como um procedimento técnico realizado, haja vista um plano e/ou um processo organizado, certamente em Foucault não existe método. Ele não intentou, em nenhum momento, a construção de um meio sistemático e organizado que pudesse constituir-se com um caminho a priori. Por essa razão, Foucault não construiu um caminho para chegar a um determinado lugar. Mas construiu um gesto analítico, tendo em vista as suas principais fontes de operação – os discursos históricos.

O pensamento de Foucault tão pouco atravessou o currículo. Outros teóricos, munidos de suas problematizações, se propuseram a tecer dentro dessa rede polissêmica de pensamentos em que se constitui o currículo, uma analítica pós-estrutural para esse campo multifacetado. A metáfora da "caixa de ferramentas", nas palavras do próprio filósofo, demonstra o seu interesse particular.

> Meu discurso é, evidentemente, um discurso de intelectual e, como tal, opera nas redes de poder em funcionamento. Contudo, um livro é feito para servir a usos não definidos por aquele que o escreveu. Quanto mais houver usos novos, possíveis, imprevistos, mais eu ficarei contente. Todos os meus livros, seja História da Loucura, seja outros, podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultam, pois bem, tanto melhor! (FOUCAULT, 2006, p.52).

Tratava-se de um convite, a partir das suas próprias pesquisas e problematizações, para se pensar de modo analítico outras dimensões, outros objetos, outros problemas, outros discursos históricos que por ele não foram pensados, pois, para Foucault, não há naturalidade nas coisas, tudo se enreda de modo contingencialmente histórico. Fazer pesquisa com Foucault é, neste sentido, um aceite à criação, um deslocamento sobre o pensamento do filósofo, é utilizar suas "ferramentas" para fabricar outras coisas, destrinchar, desmontar e remontar as verdades e os fenômenos. Pesquisar na esteira de tal horizonte é embaraçoso.

Nossa ferramenta de análise, a noção de práticas discursivas, parte do entendimento de que uma análise do discurso está, sobretudo, interessada com os saberes que são enredados através dos discursos. Os saberes são produtos do discurso, e ao serem constantemente associados às relações de poder, movem-se na busca incessante de produção de um sujeito de determinado modo.

Percorrer o currículo de formação em Educação Física exige analisar não o que ele é, mas quem o produziu, como ele se tornou o que ele se tornou e o que ele pode produzir. Corazza (2012) nos fornece um questionamento que equipara nossa pesquisa: o que quer este currículo?

O que nos mobiliza é uma pesquisa de invenção que surge ancorada em pressupostos e premissas que nos auxiliam a pensar, mas que de nenhuma maneira esgotam nossas potencialidades, nossas maneiras particulares de questionar, para os problemas que formulamos e que persistem a nos incomodar.

Pensando sobre as facetas da construção da pesquisa e partindo da premissa de que a "realidade" pode ser interpretada de diferentes maneiras, a partir de diferentes espécies de materiais, fontes de conhecimentos e discursos, a partir de um diálogo com as análises produzidas por Michel Foucault ao longo das suas pesquisas, nos desafiamos produzir nossas intepretações.

A "teoria do discurso" de Michel Foucault, embora não represente uma elaboração metodológica de como fazer pesquisas empíricas, nos permite articular nosso conceito-ferramenta para buscar responder nossas inquietações e "produzir, fabricar, inventar" (PARAÍSO, 2012) estratégias de pesquisar o nosso objeto.

Foucault nos fez um convite à criação, à invenção, à ressignificação, para pensar outras coisas, infinidades de outras coisas, nos afastando da ideia de verificação das verdades e das coisas, e nos aproximando da ideia de veridicção das verdades e das coisas. Essa se constitui como sua maneira de entender e de ver a verdade e as coisas. (VEIGA-NETO, 2004)

Foucault refuta a prescrição do método hermenêutico, como meio capaz de expor a realidade, o conhecimento e a interpretação excêntrica dos textos. Empreendendo críticas e desconfianças para com as filosofias que insistiam na existência de verdades absolutas e inquestionáveis, Foucault não vai se interessar em revelar a verdade, como se ela estivesse oculta, mas no processo que leva algo a ser considerado verdadeiro.

Já é do conhecimento de todos aqueles que no ínfimo conhecem a Foucault, que ele é epistemologicamente situado em três fases/domínios/períodos. Trata-se de um processo contínuo em que Foucault se desloca, substituindo algumas noções por outras, emendando análises e

produzindo uma infinidade de coisas. Nesse movimento recursivo, Foucault produz três eixos de trabalhos: a arqueologia, a genealogia e a ética. Nesses três domínios, conforme preferiu pensar Veiga-Neto (2004), o conceito de discurso, central para a analítica foucaultiana, vai acompanhando gradativamente a trama que ele produz.

Na arqueologia, "o conceito de discurso tem tratamento mais extenso, posto que ela se define como uma análise discursiva" (CASTRO, 2009, p. 117). Arqueologicamente, os discursos são investigados não a fim de expor verdades, mas os efeitos que estas verdades podem produzir.

Para a arqueologia foucaultiana, as práticas discursivas precisam ser sujeitadas às regras da linguagem. Os enunciados se apoiam na mesma formação discursiva, e instituem o que deve ser considerado verdadeiro ou falso. Já a genealogia, como uma modalidade de análise do discurso, analisa as relações entre saber-poder que constituem regimes de verdade. Existem regras que fomentam a construção de verdades, via o surgimento de enunciados.

> É preciso notar que as estratégias assim descritas não se enraízam, aquém do discurso, na profundidade muda de uma escolha ao mesmo tempo preliminar e fundamental. Todos esses grupamentos de enunciados que devemos descrever não são a expressão de uma visão do mundo que teria sido cunhada sob a forma de palavras, nem a tradução hipócrita de um interesse abrigado sob o pretexto de uma teoria. [...] Essas opções não são germes de discursos (onde estes seriam determinados com antecedência e prefigurados sob uma forma quase microscópica); são maneiras reguladas (e descritíveis como tais) de utilizar possibilidades de discursos (FOUCAULT, 2008, p. 76-77).

As análises das formações discursivas, neste sentido, implicam sempre identificar, no discurso, as verdades produzidas a partir dos regimes de verdade, e que, por conseguinte, são marcadas por relações de poder e saber. Neste sentido, a arqueologia

> examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso cumpre uma função dentro de um sistema estratégico onde o poder está implicado e pelo qual o poder funciona. O poder não está, pois, fora do discurso. O poder não é nem a fonte nem a origem do discurso. O poder é algo que funciona através do discurso, porque o discurso é, ele mesmo, um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder (FOUCAULT, 2006, p. 253)

No que concerne à genealogia, ao opor-se a uma pesquisa de origem, ela está sobretudo interessada nas dimensões históricas do objeto, pois "necessita da história para conjurar a quimera de origem" (FOUCAULT, 1979, p. 19).

> Se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das coisas há 'algo inteiramente diferente': não seu segredo sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas (*ibidem*, p. 17-18).

No terceiro eixo da analítica foucaultiana, denominado de ética, o discurso é pensado como formador da subjetividade. E isso acontece à medida que liga o sujeito à verdade (CASTRO, 2009).

O termo ética, cunhado e problematizado por Foucault nos três volumes de A História da Sexualidade, para a produção de um domínio de análise, está sobretudo articulado com a perspectiva da moral. Partindo do pressuposto de que uma ação moral "implica também certa relação a si mesmo, essa relação não é simplesmente 'conhecimento de si", mas constituição de si como 'sujeito moral' (2009a, p. 37). O termo ética "refere-se a todo esse domínio da constituição de si mesmo como sujeito moral" (CASTRO, 2009, p. 156). Nas palavras do próprio Foucault, a ética refere-se às relações de si para consigo. Portanto, a história da ética, é "entendida como história das formas de subjetivação moral e das práticas de si que estão destinadas a assegurá-la" (FOUCAULT, 2009a, p. 36).

No domínio da ética, as relações de poder-saber também aparecem na produção do sujeito. Por esta razão, conforme Veiga-Neto (2004), como a produção dos sujeitos não se dá de forma mecânica, o sujeito é produzido pelos elementos que constituem os três eixos (saber-arqueologia, poder-genealogia e ética-moral), operando de modo independente e articulado. Diante disso, concordamos que a análise de discurso foucaultiana não se dá na separação dos elementos de análise, mas na articulação de todas essas dimensões, cujo objeto de análise – o discurso –, está o tempo todo sendo produzido e produzindo as verdades e as coisas. Isso implica, inclusive, negar que as análises de Foucault eram produzidas através de qualquer ideia de estrutura. Numa dimensão antiestruturalista, estudar a emergência de um objeto "é proceder à análise histórica das condições de possibilidade dos discursos que instituíram e "alojam" tal objeto. Não se trata de onde ele veio, mas *como/de que maneira e em que ponto* ele surge" (VEIGA-NETO, 2004, p. 72).

Nas análises produzidas por Foucault, não há um abandono, separação ou refutação do saber, poder, subjetivação. Pelo contrário, "o que se observa claramente é uma sucessiva incorporação de uma pela outra, num alargamento de problematizações e respectivas maneiras de trabalhá-las" (*ibidem*, p.38).

Não evidenciamos uma generalização e/ou separação dos domínios na análise que pretendemos fazer, para não correr o risco de perder o que há de importante em cada dimensão dos

domínios foucaultianos. O que justifica tal escolha é o fato de que seu pensamento não comporta uma evolução restrita a um só problema, mas, grosso modo, submete recorrentes conceitos a novos campos ou a novas pespectivas e isso amplia o horizonte de seu trabalho (PRADO, 2011). Por consecutivo, as análises genealógicas são complementares à análise arqueológica. E a análise da ética não apresenta uma nova pespectiva analítica, mas a articulação entre a arqueologia e genealogia para pensar a consituição dos sujeitos na modernidade, que para alguns pode ser pensada como um gesto arqueogenealógico.

Para tal empreitada, "chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva" (FOUCAULT, 2008, p. 132). À vista disso, o discurso é interpretado como uma prática social pela *Arqueologia do Saber*.

> É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (FOUCAULT, 2008, p. 28).

Na genealogia, o discurso é tratado como acontecimento, será historicizado para compreender como, por que e de que modo ele se torna isto que ele vem sendo. No entanto, essa história, num sentido distante de uma pesquisa que busca origem, não se interessa pelo acontecimento como fundação, essência dos fenômenos. Por isso, a história é apreendida na sua materialidade.

> Ora, se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele apreende? Que atrás das coisas há "algo inteiramente diferente": não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo de que elas não têm essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas (FOUCAULT, 1988, 17-18)

Uma análise crítica motivada por Michel Foucault não se centra no sujeito falante, na sua consciência e/ou intencionalidade deduzida, mas, em contraste, em como as verdades são produzidas e quais relações de poder estão envolvidas nessa constituição. Esse tipo de análise desnaturaliza as verdades e desmistifica a própria realidade. Na esteira analítica de Foucault, não existe um sujeito dono do seu falar, o sujeito é produto do discurso. Por isso, a linguagem é que subjetiva as formas de ser-saber, ser-poder e ser-consigo.

Partimos da premissa de que a linguagem materializa a realidade simbólica, à medida que cria e propaga os discursos. Nesse sentido, para Fernandes (2007), o discurso implica uma exterioridade à língua, pois se encontra no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística. Envolve aspectos sociais e culturais impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas.

Por consecutivo, a análise do discurso evidencia uma postura analítica crítica para com a própria conjuntura sociopolítica em que o discurso se materializa.

> [...] os discursos científicos de uma época decorrem de um modelo teórico comum, não quer dizer que eles escapem à história e flutuem no ar como desencarnados e isolados, mas que não será possível fazer sua história, a análise do funcionamento, do papel desse saber, das condições que lhe são impostas, da maneira pela qual ele se enraíza na sociedade, sem levar em conta a força e a consistência desses isomorfismos (FOUCAULT, 2008, p. 68).

Foucault parte da premissa de que a própria emergência de um conhecimento científico moderno não é engendrada apenas para explicar esse *ethos* denominado de modernidade, ele se constitui a partir de enunciados que buscam criar determinados sentidos e significados. Portanto, toda realidade é inteiramente discursiva. Nesta esteira, não há nada que não seja produto da linguagem. Isso permite inferir que toda materialidade é atravessada por um sentido.

Neste decurso, está a própria noção de sentido. As palavras, o dito, adquirem o sentido em relação ao contexto em que se formam. Um discurso pode adquirir vários sentidos, face ao lugar socioideológico em que ele se instaura (FERNANDES, 2007). A análise, desta forma, borra os contornos do discurso e busca compreender sua constituição a partir das relações de poder que operam na produção de efeitos de sentidos e verdades. Existem regras que organizam e ordenam os sentidos que devem ser gerados na sociedade.

Suspender o discurso e analisá-lo implica compreender a realidade que foi concebida, os jogos de poder, e encontrar um sentido, uma verdade, um significado (em meio a uma heterogeneidade), que não estão presentes nas coisas, mas que as constituem.

> Analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos (FOUCAULT, 2008, p. 55).

A linguagem materializada nos discursos que serão analisados representa, portanto, uma perspectiva investida de um determinado sentido. Por esta razão, realidade e discursividade não podem ser dissociadas, pois no jogo discursivo, os enunciados vão sendo organizados, compondo e recompondo significados.

Não podemos separar a dimensão linguística da exterioridade. Nosso olhar como pesquisador, sempre parcial, constrói discursos sobre a realidade, produzindo significados dentro da realidade que está sendo objeto de investigação. Noutras palavras, analisar o discurso não é disputar a visão correta da realidade, mas o que deve ser considerado como verdadeiro nessa disputa epistemológica. Em nossas análises, "[...] o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade" (PARAÍSO, 2012, p. 27).

Portanto, se o processo de construção de sentidos e significados se dá de modo discursivo e contingente, essa disputa nunca será finalmente encerrada. Nenhuma análise dará conta de tudo, será sempre fragmentada, parcial e em falta. Não implica provar, comprovar, revelar e descobrir. É sob esse horizonte que nossa análise se forja.

> Ao realizar a pesquisa pós-crítica de um currículo, entendido como linguagem, o/a pesquisador/a busca o encontro sempre faltoso com um semidizer, que ele/a não consegue designar no discurso, senão como lacuna. Busca a significação que poderia ter sido esquecida, e aquela sempre nova, jamais esgotada, nem definitivamente fixada (CORAZZA, 2001, p. 19).

A pesquisa pós-crítica de currículo nos conduz ao entendimento de que o currículo é um discurso polifônico, plural e heterogêneo.

> Eis a questão que a análise da língua coloca a propósito de qualquer fato de discurso: segundo que regras um enunciado foi construído e, consequentemente, segundo que regras outros enunciados semelhantes poderiam ser construídos? A descrição de acontecimentos do discurso coloca uma outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar? (FOUCAULT, 2008, p. 32).

A análise do discurso curricular deve levar em conta a relação entre o enunciado e sua construção histórica, mediante suas regras de formação. Por isso, não nos interessamos em comprovar algo que já foi sistematizado, mas em questionar como determinados discursos se tornaram verdadeiros, haja vista que a verdade só existe dentro e a partir do poder.

Compomos nossa pesquisa a partir da compreensão de que tudo que estamos lendo, vendo, sentindo, escutando e analisando pode e deve ser interrogado e problematizado, porque podemos mostrar quais são as relações de poder que estão sendo travadas e quais estratégias foram utilizadas (PARAISO, 2012). Perquirir o currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII, impulsionados por Foucault e por uma perspectiva pós-crítica de pesquisa, se traduz como um método de criação, cuja dimensão é fluida e inventiva.

> Afinal, as teorias pós-críticas não possuem um método recomendado para realizarmos nossas investigações. Dedicamos esforços para construirmos nossas metodologias, então, porque sabemos que o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos (PARAÍSO, 2012, p. 24).

No escopo deste trabalho, cuja inspiração é a articulação dos domínios foucaultianos, somos levados a inferir que é possível "analisar discursos" no campo educacional e do currículo (FISHER, 2001; VEIGA-NETO, 2004), tendo Foucault como um incentivo.

As análises foucaultianas, ao não se contentarem em meramente descrever fatos e fenômenos, nos impulsionam e nos deslocam para pensar de modos diferentes os nossos objetos. Com efeito, assim como Foucault pensou a modernidade, pensar "foucaultianamente" a Educação Física, é pensá-la de outro modo, de outra maneira, fitá-la como acontecimento e como uma atitude.

"Pensar de outro modo",

> Não significa ampliar o que já se pensa, ou seja, é mais do que acrescentar conteúdos novos ao que já se pensa e já se sabe. O pensar de outro modo se move a partir de uma atitude de suspeita frente a tudo aquilo que é dado e que parece óbvio e natural. O pensar de outro modo significa o exercício de (tentar) pensar por fora do que é dado e já foi pensado, não no sentido de ampliar seus limites, mas sim no sentido de não assumir as bases sobre as quais se assenta esse dado que já foi pensado e, dessa maneira, deixar o já pensado para trás (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 149-150).

Para pensar de outro modo, é necessário dar as costas para as certezas, as verdades absolutas e tudo aquilo que pode ser abordado como um fundamento. Para pensar de outro modo, nossa análise estará sujeita à operação daquilo que Foucault denominou de crítica (VEIGA-NETO; LOPES, 2010).

Para Foucault, o exercício da crítica exige um estranhamento e uma base para toda transformação, posto que a crítica "consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si" (2006, p. 180)

Conforme Foucault (1978), a crítica toma seu ponto de ancoragem no problema da certeza em face da autoridade, assumindo o papel de captar o jogo da governamentalização, amarrando os feixes: verdade, poder e sujeito e enunciando as possibilidades de transformações. A crítica, portanto,

> [...] é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade (*ibidem*, p.5)

Afastando-se de qualquer lógica *a priori*, e pondo em marcha um movimento contínuo de estranheza, desconfiança e insatisfação com as verdades, Veiga-Neto (2004) tem proposto pensar essa modalidade de crítica como uma *hipercrítica* – uma crítica da crítica, pois "a crítica está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidades de sua existência, as condições de sua própria racionalidade" (p. 28). Desta maneira, "é uma crítica cética e incômoda: ela mais pergunta – até mesmo sobre si mesma – do que explica. Ela torce e retorce sobre ela mesma, revisando-se e desconstruindo-se permanentemente" (*ibidem*).

A análise do processo constitutivo do novo currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII é uma hipercrítica que busca "no mundo concreto – das práticas discursivas e não discursivas – as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofrem, sem apelar para um suposto tribunal epistemológico, teórico e metodológico que estaria acima de si mesma" (VEIGA NETO, 2006, p. 15).

Seguindo a trama constitutiva desse novo currículo, a partir do pensamento de Foucault, por intermédio da noção de práticas discursivas e tendo como referência seus domínios, sua hipercrítica e o princípio da diferença, devemos evitar:

a) Percorrer em busca de verdades, origem e repostas, pois “a verdade, [é uma] espécie de erro que tem a seu favor o fato de não poder ser refutada, sem dúvida porque o longo cozimento da história a tornou inalterável (FOUCAULT, 1988, p.19);
b) Explicações fixas, tampouco universalistas, capazes de explicar a dinâmica social, a educação e o campo curricular. Conforme Corazza (2001) “é chegada a hora de mudar todas as unidades do discurso da educação, dentre as quais, as de “currículo” (p. 129);
c) Perscrutar o currículo para verificar o que ele é e qual é o sujeito que ele está buscando produzir. Mas, o que fez com que ele se tornasse isso que dele foi feito e as possibilidades que tem de os sujeitos não serem aquilo que dele se pretendeu fazer, pois consideramos que a “realidade” se constrói dentro de tramas discursivas que nossa pesquisa precisa mostrar” (PARAÍSO, 2001, p. 28);
d) Traçar generalizações a partir de seu pensamento, como se a sua teoria fosse “pau para toda obra” (VEIGA-NETO, 2004);
e) Ousar significar o currículo de modo definitivo e/ou apresentar soluções para os problemas, como se fosse possível construir respostas, posto que “Foucault não é salvacionista, na medida em que, para ele, não existe um *o* caminho, nem mesmo *um* lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente” (VEIGA-NETO, 2004, p. 18 grifo do autor) e que não esteja marcado e submetido às relações de poder-saber;
f) Pensar o currículo como produto de um poder estatal que governa e infere o que deve ser ensinado e aprendido, considerando que os profissionais que atuam na instituição estão implicados na construção política, envolvendo disputas, embates e interesses, pois o poder opera nas extremidades e de forma capilar.
g) Partir de e/ou construir fundamentos. Não existe um núcleo de verdades. Com Foucault, aprendemos que ao invés de procurar no objeto fundamentos, devemos estudar as práticas concretas, históricas que o produziram.
h) Ir em busca daquilo que está oculto. Segundo Foucault, as coisas não estão escondidas e desde sempre lá, à espera de serem encontradas, “nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos” (FISCHER, 2001, p. 198).

Nesta investigação, o nosso corpus empírico é constituído a partir dos seguintes discursos:

- Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física (atual e anterior);
- Material institucional: documentos da instituição referentes ao processo de reformulação curricular entre os anos de 2015-2020;
- Documentos legais: pareceres, resoluções e outros escritos oficiais relativos às diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica e para a formação em Educação Física;
- Documentos do colegiado do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII que dizem respeito ao processo de reformulação;
- Atas de reuniões da comissão de sistematização curricular dos cursos de Educação Física da UNEB;
- Dissertação de mestrado de Pereira (2014) e tese de doutorado de Oliveira (2020);
- Dos sujeitos que participaram da reformulação curricular: coordenadores do Colegiado de todos os cursos de Educação Física da UNEB e do Núcleo Docente Estruturante (NDE) como interlocutores do processo de reformulação curricular.

Tomamos como fontes empíricas o novo currículo que entrou em vigor no semestre letivo 2021.1, as diretrizes que o engendraram e todos os documentos que podem proporcionar pistas do jogo de forças que produziu esse currículo: as atas, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), as atas de reunião do colegiado do curso de Educação Física, documentos da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), da comissão e gerência de currículos, do Núcleo Docente Estruturante (NDE) etc., produzindo um imbricamento textual para perscrutar o currículo.

Ademais, estamos lidando com um curso que já foi acessado, pesquisado, e importantes construções analíticas construídas. Por esta razão, a dissertação de Pereira (2014) e a tese de Oliveira (2020) também compõem nossas fontes empíricas. Nesta direção, buscamos interpelar o

currículo pesquisado por Pereira (2014) e Oliveira (2020)[6], com o intuito de percorrer o projeto de formação subsequente, atravessando proximidades e distanciamentos.

O marco desta pesquisa é a reformulação curricular que o curso em questão sofreu após quatorze anos da última reformulação (2003-2004). O nosso interesse investigativo é o de capturar parte da complexidade do processo de reformulação e constituição do novo currículo. Pomos em questão: como se deu o processo constitutivo do novo currículo? Como o curso transitou de uma licenciatura que sempre foi generalista para uma graduação que divide a formação em licenciatura e bacharelado?

Tendo como referência o ciclo de políticas, partimos do pressuposto de que o corpo docente e demais profissionais da instituição "exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas" (MAINARDES, 2006, p. 53). E situamos que o próprio contexto da interpretação envolve significações e disputas. Por esta razão, surge o interesse de ouvi-los como força do processo de reformulação e constituição do currículo do curso. Busca-se, neste sentido, entretecer os instrumentos de pesquisa, interpelando os discursos dos professores como uma possibilidade de ir além do que dizem os documentos.

Conforme Paraíso (2012, p. 29), "o sujeito é um efeito das linguagens". Por ser produto dos discursos, se constitui como um signo. Essa noção é central para questionar o pressuposto de que existe um sujeito homogêneo, centro de seu pensar, autônomo, racional e que cria e narra sua realidade. "O sujeito, tal como concebido no humanismo e na filosofia da consciência, deixa, pois, de existir" (SILVA, 2012, p. 122). Neste sentido, o sujeito é o resultado dos discursos que insistem em constituí-lo de uma determinada maneira. "O sujeito passa a ser, então, aquilo que dele se diz" (PARAÍSO, 2012, p. 29).

Nós estamos assumindo que tudo o que é dito, é gerado num horizonte de disputas de significações. Por esta razão, não existe um sujeito narrador que está criando determinada narrativa. Os sujeitos não criam os discursos, pelo contrário, aqueles são engendrados por estes. E os discursos que expressam não possuem uma relação obrigatória e racional entre significante e significado, mas a partir de um acordo social, um determinado significado é construído. Neste

[6] Estes estudos analisaram a configuração curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII, vigente até o ano de 2020. O currículo, que se constitui nosso objeto de estudo, procede ao currículo pesquisado por Pereira (2014) e Oliveira (2020) e é fruto de uma reformulação curricular norteada pela Resolução CNE/CES nº 06/2018, por isso, está sendo denominado nesta pesquisa como novo currículo.

sentido, a análise do discurso se constitui “como a prática de analisar um conjunto de signos considerando-os formas discursivas” (MACEDO, 2014, p.20).

Para dar conta do que foi proposto, recorreremos à realização de uma entrevista narrativa. As entrevistas narrativas têm sido bastante usadas nas pesquisas em Educação. Por se constituir como um instrumento de coleta de dados não estruturado, ela permite produzir informações dos sujeitos entrevistados, entrecruzando suas experiências pessoais com a dimensão social. Para Weller e Otte (2014, p. 327) “a entrevista narrativa busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências”.

O uso da entrevista narrativa se justificou, por ser um instrumento que utiliza-se dos relatos de trajetórias de vida, possibilitando compreender como são produzidas as práticas discursivas e o seu funcionamento em relação a novas práticas, uma vez que “permite capturar as tensões do campo, de maneira que as ressonâncias e dissonâncias de sentidos que emergem pelas falas sejam problematizadas a partir do encadeamento de falas que constituem a trama em que relatos biográficos e fatos vivenciados se entrelaçam” (MUYLAERT *et al*., 2014, p. 193).

A adesão dos participantes foi voluntária. Quanto à seleção, optamos por entrevistar os sujeitos que participaram do processo de reformulação curricular, sendo eles: os membros da Comissão de Construção do Projeto de Curso da UNEB/Campus XII, a Comissão de Sistematização do Redimensionamento Curricular da UNEB e a Gerente de Gestão de Currículo Acadêmico (GGCA) da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UNEB.

Os membros da Comissão de Construção do Projeto de Curso e a Gerente de Gestão de Currículo Acadêmico aceitaram participar, cedendo as entrevistas. Dos cinco membros da Comissão de Sistematização do Redimensionamento Curricular, apenas três responderam positivamente nosso e-mail convite. Destes, um deles também foi entrevistado como membro da Comissão de Construção do Projeto de curso, perfazendo um total de seis sujeitos-entrevistados.

No intuito de preservar a identidade dos/as participantes, de respeitar o sigilo e anonimato e as questões éticas na pesquisa, substituiremos os nomes dos sujeitos por siglas: PROF1, PROF2, PROF3, PROF4, PROF5 e PROF6. Os nomes de alguns sujeitos que foram mencionados em trechos extraídos de atas de reuniões, documentos institucionais e nas entrevistas, também foram substituídos e podem ser encontrados das seguintes maneiras: [A], [B], [C], [D] etc.

Considerando as questões epidemiológicas da doença do Covid-19, bem como a impossibilidade de realização das entrevistas presencialmente e também por razões de logística, optamos por realizar as entrevistas a partir da plataforma digital Microsoft Teams. As entrevistas foram gravadas na plataforma, transcritas na íntegra, logo após realizadas, e posteriormente apresentadas aos informantes, que concederam sua anuência à transcrição.

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, confirmando a participação como informantes da pesquisa. Esse documento foi construído com base nas resoluções que normatizam a ética na pesquisa com seres humanos e possuem todas as informações necessárias, conforme consta no parecer 4.616.265 consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.

Com o intuito de compreender como esse currículo se tornou isso que ele vem sendo, isto é, quais circunstâncias levaram à sua constituição, as entrevistas foram guiadas pela seguinte pergunta disparadora: **A partir do que você vivenciou, como ocorreu o processo de redimensionamento curricular dos cursos de Educação Física da UNEB**?

É importante destacar que esse processo de redimensionamento curricular foi responsável pela produção deste novo currículo e, diante disso, se constitui como o eixo propulsor da sua maquinação. E é por essa razão que partimos dele para compreender os aparatos de sua constituição.

2. MONTANDO O QUEBRA-CABEÇA: O PROCESSO CONSTITUTIVO DO NOVO CURRÍCULO

> São as peças que, primeiramente, tomam a atenção do jogador. Certamente, essas peças percorrerão trajetos diferenciados, embora uma deva saber da outra, e vice-versa, porque o movimento do jogo depende de duas ou mais peças. Após conhecer todas as peças, o jogador debruça-se na leitura das regras, o que não significa que saiba de antemão o que fazer com elas – ele só sabe algo se este algo é fabricado e experimentado pelas suas mãos, pois, ao ler e escrever as matérias, traduz e interpreta à sua maneira. Aos poucos, o jogador vai impondo sentidos ao que lê e construindo um novo jogo. Embora nenhum lance tenha acontecido ainda, o jogo já começou. Onde? Quando? Não sabe ao certo. O mistério também faz parte do jogo, senão, o jogador não recomeçaria tudo de novo (OLEGÁRIO; CORAZZA, 2020, p. 214).

Nesta seção, buscamos apresentar, numa abordagem discursiva, o processo constitutivo do novo currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII. Essa abordagem, como já apresentada nas seções anteriores, articula o âmbito das políticas de currículo na esfera global e as articulações discursivas na produção local.

Assumimos a existência de dois cenários, que aqui são alocados como articuladores e constituem o que de fato dá vida para esse quebra-cabeça currículo. Trata-se das articulações políticas, cujo produto são as diretrizes curriculares que chegam no chão da UNEB, colocando em marcha uma reformulação curricular, e, por conseguinte, o processo de produção da política curricular no contexto da própria instituição, esboçando uma significação para a formação em Educação Física.

Ao tomar o conceito-ferramenta de práticas discursivas para problematizar o currículo, fomos percebendo a importância de se pensar as políticas de currículo para além do conceito restrito de construção e implementação (tendência esta bastante presente nas investigações de currículo), como produto e produtores de articulações políticas e discursivas. Isso nos permitiu pensar a produção discursiva curricular como um ciclo em que se entrecruzam formulação e implementação. Por conseguinte, na dimensão pós- estrutural em que o discurso substitui qualquer noção de estrutura e que põe em suspeição a existência de um lócus de poder, a noção de currículo como entre-lugar, prática de significação e tradução produzida pelas professoras Alice Lopes e Elizabeth Macedo aguça nossas interrogações. Nesta dimensão, colocando sob rasura a perspectiva negativa de poder e enunciando sua extensão produtiva, fitamos a normatividade como uma tentativa ininterrupta de instituir discursivamente e fixar sentidos e verdades no currículo e a diferença

(produtiva) como a possibilidade de diferir qualquer norma, uma vez que “ como discursos, [as normativas] para colonizarem, igualmente são submetid[as] à tradução, há escapes da norma, há criação de novas regras, luta constante por (novas) leituras, por possibilidade (de significação) imprevistas (LOPES; OLIVEIRA, 2017, p. 26, acréscimo nosso).

Compondo uma rede de produção de currículo pela lógica de um quebra-cabeça, cujo processo é articulatório, assumimos que “a política se faz em todos os espaços em que sujeitos tomam decisões e estruturam o mundo social de uma determinada forma” (LACLAU, 2011 apud LOPES; OLIVEIRA, 2017). E ancorando-nos na concepção de prática discursiva de Foucault, renunciamos à concepção de currículo que separa e justapõe as perspectivas de teoria e prática.

Nenhum currículo é um a priori, tampouco um produto para aplicação, o que nos faz arriscar a poetizar, através da política da diferença, que a constituição de todo currículo é um *modus operandi* tradutório transcriador (CORAZZA, 2020) e da ordem do acontecimento (FOUCAULT, 2008), uma vez que transcriação é um método,

> que é exercido para, como uma dobra, tornar a criar o que já foi criado, através de atos tradutórios, e nunca é tratado como uma descoberta; já que os seus próprios movimentos constituem um saber, derivado da experimentação, do ensaio e da problematização do próprio pensar, do viver e do mundo (CORAZZA, 2020, p. 15).

E o acontecimento

> [...] não é nem substância nem acidente, nem qualidade nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material. Digamos que a filosofia do acontecimento deveria avançar na direção paradoxal, à primeira vista, de um materialismo do incorporal (FOUCAULT, 1996, p. 57-58).

Nesta dobradura do pensamento, o currículo como prática discursiva está sendo tratado como um conjunto de acontecimentos discursivos/políticos. Acontecimento “remete a uma ética que não pode ser definida *a priori* e de uma vez por todas. Sem definições que nos guiem, sem metas que prescrevem (pré-escrevem, pré-inscrevem) um caminho” (LOPES, 2015, p. 448). Em que há uma centralidade na linguagem, provocando uma abertura incessante para muitas possibilidades de (re)criações (trans)formações e (trans)criações. O currículo é acontecimental,

cujo sentido não está restrito a nenhuma significação prévia, mas operam num processo permanente de tradução e negociação.

Tendo em vista a suspeita de que a produção do currículo se dá por meio deste *modus operandi*, buscamos perscrutar o seu processo constitutivo, investigando como ele foi produzido, (trans)criado, enfim, como ele se tornou o que vem sendo/tentando ser.

Cientes de que há uma infinitude de chaves de leitura, quando interrogamos sobre as regras que possibilitaram que essa materialidade discursiva fosse produzida, objetivamos produzir uma linha de análise histórica da trama de coisas ditas e não ditas. Para tal,

> [...] é preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, nas poeiras dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (FOUCAULT, 2007, p.28).

Ao enveredarmos nessa incursão, o processo de constituição do novo currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII foi representado pelo emblema de um jogo de quebra-cabeça.

> [...] Então foi um quebra-cabeça muito grande que a gente teve que montar (PROF5)

O quebra-cabeça é um jogo de tabuleiro que exige bastante atenção por parte dos jogadores, e o seu objetivo consiste em montar uma imagem/figura, cujas peças diferentes precisam ser encaixadas, trazendo à tona um sentido para aquilo que se deseja construir. Nessa direção, todas as peças que compõem o jogo são fundamentais para arranjar o objeto.

O jogo de quebra-cabeça exige necessariamente quebrar a cabeça para sua montagem, pois seus sentidos e significados não são dados de maneira mecânica, mas suas regras vão direcionando a montagem, cujo produto final só se descobre após todas as peças estarem dispostas e compostas no tabuleiro. “As regras de um jogo só dizem ao jogador à medida que são inventadas no próprio jogo” (OLEGÁRIO, CORAZZA, 2020, p. 215).

Originalmente intitulado de Puzzle, o jogo foi produzido pelo cartógrafo britânico John Spilsbury, no século XVIII, para ajudar nas aulas de Geografia. John teve a ideia de pegar o mapa

da Inglaterra, colar em uma madeira e, posteriormente, separar cada região do país em uma peça, cujos formatos eram diferentes e se ligavam umas às outras.

Certa feita, Paraíso (2005), ao tentar recuperar os caminhos percorridos pelas pesquisas pós-críticas no Brasil, também fez alusão à figura de um mapa, cujas linhas e traçados figuram a constituição de um currículo-mapa, evidenciando que há expansões, fraturas, mudanças de ênfase e aberturas. De acordo com essa leitura, somos convidados "a olhar qualquer currículo como uma invenção" (p. 71).

É na tentativa de esboçar o mapa-currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII, que perseguimos as linhas e os traçados – que, em termos foucaultianos, podem ser pensados como as tramas discursivas de saberes e poderes – que produziram a reformulação curricular do curso em questão. Este mapa-currículo aberto, contingente e acontecimental, "é um composto, um consolidado de linhas e curvas. É composto por linhas e traçados que dificilmente sabemos onde começam e onde terminam" (PARAÍSO, 2015, p. 71).

Por esta razão, se prosseguimos a tracejá-lo, não há nenhum início e fim que lhe são outorgados. Por isso, entender o mapa-currículo a que nos endereçamos, não significou representá-lo a partir de uma imagem de referência que nos foi dada de antemão. Pelo contrário, quando iniciamos o jogo de montagem do seu processo de constituição, as peças ainda não estavam dispostas no tabuleiro, como se houvesse um a *priori*, um percurso previamente traçado. Fomo nós que, mirando o seu processo constitutivo, encontramos os seus fragmentos.

Tecer a trama pela qual os poderes-saberes amparam as práticas discursivas, com a intenção de produzir efeitos de verdade, nos levou a perceber que a própria construção do que dele foi feito/tentado fazer, envolveu uma montagem de uma figura, cujas partes precisavam ser articuladas, arranjadas, desarranjadas, cruzadas. Implicou um recorte seguindo pontos determinantes (FOUCAULT, 2003). Na miscelânea de peças, capturamos a produção do currículo, objeto da pesquisa em tela, como um plano de escrita, de invenção, em devir, fazendo alusão à figura de um quebra-cabeça. Esse quebra-cabeça currículo, cuja montagem/constituição e problematização é o que propusemos, envolveu uma multiplicidade de decisões e negociações, conforme demonstram as descrições que foram produzidas por meio das entrevistas narrativas

> [...] a gente ia montando aquele quebra-cabeça e juntos a gente solucionava (PROF5).

> [...] então, esse foi o movimento, mas ao mesmo tempo que a gente tinha o desafio da unificação[7], a gente tinha os desafios administrativos e a gente tinha essa perspectiva de manter uma perspectiva crítica de formação. [...] Então, ali, a gente tentou ao mesmo tempo minimizar [a fragmentação] e ao mesmo tempo resolver uma demanda administrativa e unificar os currículos. Então a gente tentou ali juntar tudo, então, nesse processo, nessa história toda que eu contei que durou de 2015-2016 até 2020 [...] (PROF1).

> [...] tem uma matriz que é dada pra gente como um documento norteador pela PROGRAD, que são os elementos do currículo. É um sumário do PPC. Então, nessas datas todas, a gente precisava discutir perfil do egresso, TCC, estágio, prática como componente curricular, curricularização da extensão, iniciação à docência, que aí entram as questões do PIBID e da Residência. Então, essas eram as pautas, essas foram as pautas que foram tomando conta de cada um desse encontros [...] (PROF2).

A trama que deu à luz esse quebra-cabeça currículo, conforme apresentaram os membros da comissão de sistematização curricular da UNEB, envolveu a articulação/junção de diferentes peças que precisavam ser alocadas para compor o documento curricular que nortearia os quatro cursos. O currículo foi forjado por peças heterogêneas que precisaram ser articuladas. Por isso, tudo que fora enunciado no currículo, suas múltiplas peças, foram tracejadas em um dado momento, permitindo-se entrever o que fora produzido. O quebra-cabeça currículo foi estabelecido no campo dos acontecimentos discursivos.

Segundo Foucault, para compreender o processo que provoca o acontecimento, é preciso captar o dito e o não dito, porquanto o não dito também carrega sentido.

> Porém se se isola a instância do acontecimento enunciativo, com respeito à língua ou ao pensamento, não é para tratá-la, a ela mesma, como se fosse independente, solitária, soberana. Ao contrário, é para captar como tais enunciados, enquanto acontecimentos e em sua especificidade tão estranha, podem articular-se com acontecimentos que não são de natureza discursiva, mas que podem ser de ordem técnica, prática, econômica, social, política etc. Fazer aparecer em sua pureza o espaço onde se dispersam os acontecimentos discursivos não é tentar estabelecê-lo como uma ruptura que nada poderia superar, não é encerrá-lo nele mesmo, nem, com ainda mais razão, abri-lo a uma transcendência; ao contrário, é tomar a liberdade de descrever entre ele e os outros sistemas, exteriores com respeito a e1e, um jogo de relações. Essas relações devem estabelecer-se no campo dos acontecimentos, sem passar pela forma geral da língua nem pela consciência singular dos sujeitos falantes (FOUCAULT, 2008a, p. 32).

---

[7] Juntamente com a proposta de reformulação curricular, foi elaborada uma recomendação de promover a unificação dos currículos. A iniciativa de unificar os currículos surge com a finalidade, de facilitar a mobilidade discente e docente entre os respectivos cursos da própria instituição universitária, pois os cursos de Educação Física pertencentes aos quatro departamentos vivenciavam duas experiências curriculares distintas.

Ao acompanhar essa configuração, Foucault faz menção a uma forma de análise histórica a partir da utilização da palavra *acontecimentalização*.

> A acontecimentalização consiste em reencontrar as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de força, as estratégias etc., que, em um dado momento, formaram o que, em seguida funcionará como evidência, unidade, necessidade. Ao tomar as coisas dessa maneira, procedemos, na verdade, a uma espécie de desmultiplicação causal (FOUCAULT, 2010, p.339).

A acontecimentalização desenhada por Foucault faz referência aos processos múltiplos que produzem o acontecimento. Nesta seara, os processos maciços devem ser eles próprios decompostos, uma vez que são constituídos por processos múltiplos; o acontecimento deve ser analisado como um processo, um polígono, cujo número de lados não é previamente definido e tampouco considerado como legitimamente concluído; e, por fim, essa maneira de proceder implica um polimorfismo crescente.

Portanto, para Foucault, nenhum acontecimento pode ser associado a uma estrutura rígida, mas produtos de fragmentos de ações. Quando buscamos mapear o processo constitutivo do currículo, sublinhamos as faces que o compõem. O fato é que o currículo é acontecimental e o acontecimento deve ser analisado como um polígono. Montar o quebra-cabeça currículo que fora produzido, portanto, significa encontrar os lados que o produzem, sem que se possa definir, de antemão, quais e quantos são. Interessa-nos compreender "um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente" (FOUCAULT, 2008a, p. 37).

Para acompanhar esse processo de produção, precisamos de início apresentar as suas peças, que como não estavam dadas de antemão, necessitavam ser encontradas. Quase tudo que envolveu o processo do redimensionamento curricular foi necessário para entender a montagem desse quebra-cabeça. As peças do quebra-cabeça careciam ser juntadas para que este processo fosse compreendido e analisado, mas como não tínhamos todas as peças para simplesmente alocá-las num determinado lugar, íamos trabalhando o quebra-cabeça com aquilo que tínhamos, para que, a partir dessas peças, fôssemos compreendendo as demais.

Seguindo a lógica descrita, a UNEB iniciou um processo de redimensionamento curricular de todos os cursos de licenciatura, que resultou em novos projetos curriculares.

> Nós começamos essa discussão da reformulação dos currículos da UNEB como um todo. A UNEB puxou essa discussão desde 2015 e quando saiu a nova diretriz das licenciaturas, a PROGRAD começou uma discussão em torno de uma reformulação de todas as licenciaturas e já começou a discutir a necessidade de unificar os currículos dessas licenciaturas, dos cursos da UNEB de todos os campi (PROF3).

O processo de reformulação do currículo dos cursos de Educação Física reuniu os quatro cursos presenciais (de Alagoinhas, Jacobina, Guanambi e Teixeira de Freitas) mais o curso da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD), e considerou as demandas políticas, sociais, acadêmicas, administrativas e o desenvolvimento e debates do campo da Educação Física. Além disso, foram ponderados, no processo do redimensionamento curricular, os micro contextos, respeitando as particularidades de cada departamento.

> [...] eu digo que esse currículo foi um currículo muito democrático. A gente sabe que currículo, ele é um espaço de disputa e de poder, mas o processo que a gente fez, ele foi muito tranquilo, no sentido de escuta, de ouvir, de tentar atender as demandas específicas de cada campus e específicas do curso como um todo (PROF5).

A composição do currículo envolveu, enfim, três peças principais: as Resoluções e normativas que regulamentam, fiscalizam e norteiam a formação profissional em Educação Física; o contexto macro da UNEB; e o contexto micro do colegiado de Educação Física da UNEB/Campus XII. As peças supracitadas, ao serem analisadas, permitiram que os fios do processo constitutivo do novo currículo fossem tecidos.

Partimos do pressuposto de que cada peça isolada pode produzir um determinado sentido, mas ao serem agrupadas e articuladas nos permitem responder a seguinte questão: "[...] que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?" (FOUCAULT, 2005, p. 31). Isto é, torna-se necessário compreender a correspondência entre esses enunciados na constituição desse arranjo discursivo.

Isso implicou, no entanto, entender que a análise histórica de acontecimentos não obriga a existência de um rigor cronológico, nem sequer uma obrigação de tudo dizer como se houvesse algo global e real a ser restituído em sua totalidade. "A análise, no que eu proponho, há demasiado e demasiado pouco. Demasiadas relações diferentes, demasiadas linhas de análise. E, ao mesmo tempo, pouca necessidade unitária. Pletora do lado das inteligibilidades" (FOUCAULT, 2006, p.

25). Enfim, implica compreender os arranjos discursivos que atuaram na gênese e produção de tal acontecimento. Para dizer claramente, buscamos saber como o currículo, objeto da pesquisa em tela, foi acontecimentalizado, respondendo à seguinte indagação: qual ruptura possibilitou a sua constituição?

Numa tentativa de compor o enredo dos processos múltiplos que constituem o currículo, seguimos a acompanhar as peças que atuaram em sua gênese e instalação.

2.1 O que está em jogo?

UNEB/Campus XII, Terça-Feira, 17 de Dezembro de 2019. Quatro professores do curso de Educação Física (dentre eles o coordenador do colegiado), três graduandos e o Diretor do Departamento de Educação – Campus XII se reuniram no auditório do departamento, conforme acordado no Cronograma dos Fóruns de Desenvolvimento Curricular – Licenciaturas 2019, para uma audiência pública por videoconferência para apreciação dos ajustes finais do Projeto Político Curricular do curso de Educação Física. Na reunião (virtual), em outras janelas, os outros três departamentos da UNEB que também ofertam o curso de Educação Física na instituição e os articuladores do processo de Redimensionamento Curricular também se fizeram presente.

A pedido da PROGRAD, os cursos deveriam reunir os professores, coordenadores, diretores, estudantes e representantes da comunidade civil para esta videoconferência, a fim de partilhar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Educação Física resultado de seu último redimensionamento, norteado pelas Resoluções CNE/CP nº 02/2015 e CNE/CES nº 06/2018. Diferente do Campus XII "Teixeira [de Freitas teve uma] assembleia muito cheia, a gente via ali pelas imagens, eu acho que Jacobina também e Alagoinhas razoável, mas o nosso [DEDC/XII] foi o de menor aderência" (PROF2).

Nesta oportunidade, a coordenadora da Comissão de Sistematização Curricular do curso de Educação Física da UNEB "apresentou do que se tratava o nosso PPC, que já era o trabalho fechado" (PROF2). Trabalho este, "iniciado em 2015, antes ainda da regulamentação das Diretrizes Nacionais Curriculares para formação de profissionais da Educação Básica que foi a 02/2015 do Conselho Nacional de Educação" (PROF4).

Colegiado do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII, Sexta-feira, 20 de Dezembro de 2019.

> Convocatória para a reunião de colegiado, e nessa reunião de colegiado, uma das pautas era apresentar para a comunidade, na verdade era um repeteco né [...] (ia reproduzir aquilo), mas como a procura foi baixa [...] tinha que fazer aquilo porque [...] precisava da aprovação do colegiado para esse documento. Então [...] apresentou, explicou tudo e ele foi aprovado por unanimidade (PROF2).

Seguindo o cronograma do redimensionamento curricular, ocorreu a formalização do PPC pelos colegiados. Com a aprovação,

> Nós já estávamos autorizados pela comissão de sistematização, com anuência da gerente de currículo e da pró-reitora, de postar no sistema SEI [Sistema Eletrônico de Informações] o projeto para começar sua tramitação. Tramitação pra quê? Para agora ele ser legitimado [...] pelas diretrizes da nossa universidade, que seria o quê? O veredito, a apreciação pelo CONSEP e pelo CONSU, seriam os passos seguintes (PROF2).

Salvador, Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), quarta-feira, 22 de Janeiro de 2021. A partir da publicação da Resolução Nº 2.104/2021 o Currículo Reformulado do Curso de Graduação em Educação Física do DEDC/*Campus* XII/Guanambi é, enfim, aprovado.

Todos os processos acima recapitulados, aconteceram em razão do Redimensionamento Curricular a que o curso de Educação Física da UNEB/Campus XII foi submetido entre 2015 e 2020. Esses momentos relatados compõem um conjunto de ações que deveriam ser efetivadas a julgar pelo cronograma dos Fóruns de Desenvolvimento Curricular da UNEB, iniciado em 2015, pondo em progresso os primeiros movimentos para a reformulação dos currículos dos cursos de Educação Física da UNEB.

A UNEB é uma instituição pública de ensino superior, que desde sua gênese, em 1983, vem gradativamente desenvolvendo ações formativas que contribuam para o desenvolvimento socioeducacional. Sob a égide dos princípios da ética, da democracia, das ações afirmativas, da justiça social, da pluralidade étnico-cultural e dos demais princípios do Direito Público, essa instituição tem significativa relevância em todo o território Baiano.

Tendo em vista seus princípios, concepções e os documentos oficiais que regulamentam a formação, essa instituição de Ensino Superior, destaque na Bahia, busca constantemente analisar e debater criticamente as condições da sua formação. É sob esse lema que, em abril de 2015, a UNEB estabeleceu o *Fórum de Desenvolvimento Curricular*. O fórum reuniu todos os cursos de graduação da instituição, com o propósito de promover um debate consubstanciado sobre as

Diretrizes Curriculares Nacionais, as demandas do contexto federal e as discussões emergenciais que perpassam a dimensão curricular.

Para isso, reuniram-se todos os colegiados de curso de graduação em quatro grandes áreas de conhecimento:

1. Ciências da Vida (CV) - eixo composto pelos seguintes cursos: Ciências Biológicas e Educação Física;
2. Ciências Exatas (CE) - eixo composto pelos seguintes cursos: Matemática, Física, Química, e Ciências da Computação;
3. Humanidades (HU) - eixo composto pelos seguintes cursos: História, Geografia, Pedagogia, Filosofia, Ciências Sociais e Educação Inclusiva;
4. Letras, Linguística e Artes (LLA) - eixo composto pelos seguintes cursos: Letras - Língua Portuguesa, Letras - Língua Inglesa, Letras - Língua Espanhola, Letras - Língua Francesa, Teatro, Música e LICEEI.

Num primeiro momento, o Fórum tinha como objetivo "revisar os princípios curriculares" (PROF4), posto que a nova diretriz (CNE/CP nº 02/2015) ainda não tinha sido estabelecida pelo CNE. Esses princípios

> Foram apontados pela pró-reitoria, como: flexibilidade curricular, curricularização da extensão, a identidade profissional. No caso das licenciaturas, a busca por uma maior identidade docente, porque muitos cursos de licenciatura, de modo muito particular os cursos de Educação Física, tinham características [...] mais do bacharelado (PROF4).

Embora a Educação Física estivesse reunida no Fórum de Ciências da Vida, juntamente com o curso de Ciências Biológicas, houve uma separação interna, a fim de que os princípios supracitados circulassem amplamente nos debates, considerando-se as singularidades de cada curso. "Biologia foi lá discutir problemas deles, a gente, os nossos" (PROF1).

Nos primeiros fóruns, o debate reuniu todos os cursos de graduação da instituição. Com a promulgação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, "houve um direcionamento deste trabalho no campo das licenciaturas" (PROF4), reforçando ainda mais a dimensão da formação de professores no âmbito do currículo da Educação Física.

> A UNEB iniciou ali um processo de redimensionamento curricular dos cursos de licenciatura. E então, em 2015, se eu não engano 2015-2016 [...], a UNEB meio

> que, assim, mobilizou os cursos, *startou* nos cursos a necessidade de... já que havia uma nova diretriz para a formação de professores [...], a UNEB precisava rever todos os seus cursos (PROF1).

Neste ínterim, foi instituído o *Fórum das Licenciaturas da UNEB*. Este fórum surge com o propósito de debater as questões em voga no cenário federal e, por conseguinte, direcionar o processo de redimensionamento curricular nos cursos de Licenciatura da Universidade do Estado da Bahia, à luz da Resolução CNE/CP nº 02/2015

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 foi produzida através de diversas interlocuções dos profissionais de Educação e entidades acadêmico-científicas, e representa uma grande conquista na área da educação, sobretudo no que concerne aos grandes avanços logrados na formação de professores. Após anos de luta por política educacional, o documento, fruto de um amplo debate, articulava a formação inicial e continuada, a formação acadêmica e a formação da Educação Básica e, trazia, em seu bojo, concepções político-educacionais e crítico-reflexivas de entidades como a ANFOPE, a ANPED, a ANPAE, o CEDES etc. Dito de outra maneira, essa Resolução foi "muito negociada, conversada, dialogada com diferentes entidades educacionais" e "trouxe uma série de elementos que era para todo e qualquer curso de licenciatura" (PROF4).

A partir da publicação dessa Resolução, houve alguns avanços na formação de professores. Dentre os principais, podemos citar: a) Ampliação da carga horária de referência de 2800, para 3200 horas e no mínimo, uma quinta parte dessa carga horária total deveria ser dedicada às dimensões pedagógicas da formação; b) Considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, foram preconizadas 400 (quatrocentas) horas para a prática como componente curricular e 400 (quatrocentas) horas para o Estágio Supervisionado; c) Constava os seguintes princípios: a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado; a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético; a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a equidade no acesso à formação inicial e continuada; a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação etc. d) Também era instituída por essa Resolução a educação inclusiva, através do respeito às diferenças; a atualização da prática

docente, favorecendo a formação e estimulando o aprimoramento pedagógico das instituições e conhecimentos necessários à docência, possibilidade das condições para o exercício do pensamento crítico etc. (BRASIL, 2015). Enfim, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 articulava a formação inicial e continuada, fazendo referência à valorização da classe dos professores, o que foi recebido como uma grande conquista pela classe.

Os primeiros anos do Fórum das Licenciaturas da UNEB "foi muito para poder ler, compreender a resolução [CNE/CP nº 02/2015], o que ela estava indicando. [...] A gente [PROGRAD] trazia palestrantes, chamava os coordenadores de curso para participar desses encontros que aconteciam em Salvador" (PROF4).

Com o pós-golpe, a política educacional brasileira deixa de conter as características dialógicas e passa a instaurar no país um processo de intensa regressão: a Reforma do Ensino Médio, a BNCC, a Escola Sem Partido etc. Essas questões passam a ser alocadas no Fórum das Licenciaturas, convocando os cursos ao debate e à tomada de posições.

> Depois, nós tivemos, ali em 2016, com o impeachment da presidenta Dilma, a gente teve umas turbulências em termos de panorama educacional brasileiro. Então, começaram as discussões, com relação à reforma do Ensino Médio, a Escola Sem Partido, depois a BNCC, e tudo conduzido de uma forma que precisava de uma ampla discussão dentro da universidade. Então, a discussão sobre a mudança do currículo, ela ficou um pouco em segundo plano, perante essas outras questões que também eram curriculares, porque diziam respeito, também, ao nosso posicionamento sobre a educação, [pois] sendo formação de professores o que acontece na Educação Básica, reflete diretamente na formação desses professores (PROF4).

E nesse processo de luta política, entre os ataques e avanços das políticas conservadoras, a instituição permanece envidando esforços na luta pela formação de qualidade. Em maio de 2017, concomitantemente com as discussões da formação docente no atual contexto nacional, são retomadas as questões do Redimensionamento Curricular das Licenciaturas da UNEB, por intermédio dos Grupos de Trabalhos (GT).

O redimensionamento curricular nasce da necessidade que os cursos tinham de ajustar o seu currículo aos ditames legais vigentes. Na UNEB, o processo do redimensionamento curricular dos cursos de Educação Física abrangeu o Grupo de Trabalho de Educação Física (criado em maio de 2015), os colegiados e os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), que passaram a exercer a função

de articulação e acompanhamento dos PPCs. “Depois desse cenário [pós-golpe], a gente começa... Final de 2017, a gente já vai direcionando mesmo para uma produção” (PROF4).

O GT de Educação Física reuniu os quatro colegiados que ofertavam o curso de Educação Física na instituição e os seus NDEs, a saber: do Departamento de Educação (DEDC), Campus II (Alagoinhas); do Departamento de Ciências Humanas (DCH), Campus IV (Jacobina); do Departamento de Educação (DEDC), Campus X (de Teixeira de Freitas) e do Departamento de Educação, Campus XII (Guanambi).

Este processo de redimensionamento curricular foi principiado pela UNEB, em abril de 2015, “antes ainda da regulamentação das Diretrizes Nacionais Curriculares para a formação de profissionais da Educação Básica, que foi a 02/2015, do Conselho Nacional de Educação” (PROF4), e foi posteriormente impulsionado a partir da homologação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, paralisado temporalmente, em decorrência da instabilidade política no âmbito nacional e retomado em 2017.

A reformulação curricular dos cursos de licenciatura da UNEB, tendo como referência os princípios anteriormente referidos pela instituição e o que estava sendo preconizado pelas normativas vigentes, tinha como pretensão a unificação dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura da instituição. O exercício de reformulação foi entendido também como um processo de unificação dos currículos dos cursos de Educação Física. Assim, um dos desafios da reformulação era construir um mesmo currículo do curso em todos os departamentos. No caso específico dos cursos de Educação Física, a UNEB contava com dois currículos distintos. O primeiro deles é o currículo de Guanambi, que também foi adotado em 2004, por Jacobina e, posteriormente, em 2014, por Teixeira de Freitas. Já Alagoinhas, no ano de 2004, no ato de criação do curso, optou por um currículo próprio.

No que se refere à constituição dos currículos distintos, PROF1 nos explica:

> Jacobina tem o currículo igual ao currículo de Guanambi e o currículo de Teixeira; o currículo de Alagoinhas sempre foi diferente. [...] Por que o currículo de Alagoinhas era diferente? Porque o currículo de Educação Física de Guanambi que foi a base, na verdade não, nem foi a base, ele foi copiado em Jacobina e copiado em Teixeira, não foi feito na UNEB, foi feito por um consultor externo. E então, quando da abertura do curso em Alagoinhas, esse currículo não foi aceito, houve uma resistência. Assim, se a gente está abrindo um curso (eu não fui fundadora do curso, mas sei dessa história), se estava-se abrindo um curso, esse currículo ia ser pensado por quem estava construindo o curso. E aí Alagoinhas

> peitou, fez um currículo próprio que é e era diferente dos outros currículos da UNEB (PROF1).

Por isso, a proposta era de que a Universidade elaborasse um currículo a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 e da Resolução nº 07, de março de 2004, em conjunto com os quatro Departamentos que ofertavam os cursos de Educação Física. A propositura da demanda institucional invocava que os quatro departamentos produzissem uma única configuração para os currículos de Educação Física, a fim de evitar situações internas destoantes.

Uma das principais referências da instituição para a unificação dos currículos está imbricada com as dissimilitudes e contradições internas que os cursos de Educação Física da UNEB vivenciavam "e isso gerava dentro da UNEB, situações meio esdrúxulas" (PROF1)

Eis a exposição de um desses episódios:

> Então, certa feita, teve uma aluna de Jacobina que precisava vir para Alagoinhas por uma questão pessoal; ela estava fazendo a transferência interna, só que mesmo na transferência interna, as normas de transferência, de aproveitamento de disciplina, elas se mantêm. Então, essa menina, no currículo que vocês tinham (que tem ainda porque ainda não tá extinto), ela estava no último semestre e em Alagoinhas ela tinha que cursar mais um ano de curso. Porque os estágios eram diferentes, o aproveitamento de determinados componentes a carga horária era menor, então a gente não podia aproveitar. Essa menina entrou com processo, isso foi uma confusão, porque ela queria, porque queria, e ela estava no último semestre da UNEB. Como que a própria UNEB não reconhecia a formação? E não tinha como reconhecer, porque a normativa de aproveitamento de disciplina não permitia que a gente reconhecesse... E não é uma questão só de querer, a gente tem que fazer tudo pelas normativas; e eu sei que, no fim das contas, essa menina abandonou, ela não terminou, ela não podia permanecer em Jacobina e ela se negou, foi uma forma dela de protestar, vamos dizer assim, ela se negou a continuar o curso na UNEB, ela terminou abandonando. Então, gerava esse tipo de situação. Então a UNEB vem num processo aí, principalmente nesses últimos oito anos de gestão, de tentar viabilizar a mobilidade discente, né. Então, "eu quero fazer a disciplina, eu quero fazer um semestre lá em outro lugar", e aí esses processos precisam ser facilitados. Então, além da diretriz, da nova diretriz ali de formação de professores, havia também essa demanda de unificação dos currículos... tentando, a partir de uma experiência que é lá de Pedagogia, dos cursos de Pedagogia, que já estão unificados há mais tempo, sem deixar de dar conta do que é a identidade local [...] (PROF1).

O movimento da reformulação curricular, destarte, passa a ser realizado articulando o debate em torno dos quatro Departamentos. Reunindo os quatro Colegiados que ofertavam o curso de Educação Física, mediante o Grupo de Trabalho (GT) da Educação Física, deu-se início a um

processo permanente de discussões, reflexões e problematizações sobre o currículo e a formação em Educação Física.

> Tínhamos a ideia de que agora esse currículo fosse reformulado para atender os quatro cursos de Educação Física da UNEB. Lado positivo: se der certo, currículo unificado! Lado difícil: imagina a ladainha de Alagoinhas, a ladainha de Jacobina, a ladainha de Guanambi, a ladainha de Teixeira [de Freitas], tanto professor tendo que se reencontrar, tendo que pensar... (PROF2).

O processo tratou-se, portanto, de uma negociação política, em que estavam entrelaçadas tensões, contradições e divergências de posicionamentos, posto que a produção curricular "é muito dinâmic[a] e é uma coisa assim que as forças tencionam muito" (PROF2).

> Começou a pensar já este currículo único, então a gente já começou a imaginar que a gente teria um certo desconforto em discutir currículo com outros cursos, pensando realmente na especificidade que nós temos da nossa região, como que o curso pode também atender essa especificidade da região e também conhecendo algumas características de alguns professores que compõem essas comissões lá nos outros grupos. Então, a gente sabia que essa discussão seria um pouco tensa. Porque já trouxe relatos de professores de outros cursos, [...] que questionavam carga horária de componentes curriculares das humanidades das licenciaturas. Isso gerava muito entrave mesmo, principalmente conosco aqui [DEDC/Campus XII], gerava muito entrave, ele falando que a sociologia, que a psicologia, que a filosofia, tinham um espaço muito grande dentro de um curso de licenciatura e isso tinha um entrave muito grande (PROF3).

Como já apresentado nas seções anteriores, o processo de constituição de todo e qualquer currículo articula, em suas práticas discursivas, relações de poder para a definição daquilo que ele deve se tornar. O currículo, neste sentido, não é "meramente um processo individual de construção no sentido psicológico-construtivista" (SILVA, 2005, p. 202). Em termos teóricos, pode ser pensado como um dispositivo, cuja natureza é essencialmente estratégica, "o que supõe que se trata, no caso, de uma certa manipulação das relações de força, de uma intervenção racional e organizada nestas relações de força, seja para desenvolvê-las em determinada direção, seja para bloqueá-las, para estabilizá-las, utilizá-las" (FOUCAUTL, 1979, p. 246). Neste ínterim, os quatro Departamentos compuseram as forças a serem postas em disputa, para definição curricular da formação em Educação Física no território da instituição. Essas forças disputam o jogo de verdades e os saberes que querem validar, as perspectivas e interpretações sobre a formação que pretendem através dele significar, produzindo o que os sujeitos entrevistados apresentam como um campo de

tensionamento. Melhor dizendo, o processo de constituição do currículo unificado entre quatro Departamentos envolveu o enfrentamento de forças que são postas em disputas e, por não ser possível que todas as posições ambivalentes fossem abarcadas, foi necessário "negociar, negociar na argumentação, até chegar o momento de tomar uma decisão" (PROF4).

Isto posto, a produção do dispositivo curricular, que também envolve a produção de sentidos e significados sobre a formação, se deu a partir da negociação entre posições descoincidentes. A negociação é sempre um processo de tradução contingente, de espaço-tempo de enunciação, de recriação de sentidos e significados, e que envolve hibridismos. Assim sendo, "foi uma construção [...] democrática" (PROF5), pois o projeto democrático envolve a negociação de sentidos, numa relação de hegemonia que impede a sua total realização (MACEDO, 2006b).

Em outros termos, "não quer dizer que eles pensassem igual e todos aqui concordavam com tudo. [Mas] as divergências, elas eram apresentadas ali, elas eram colocadas na mesa, mas eles sabiam sair desses conflitos [...] (PROF4).

Estamos aqui assumindo, baseados em Macedo (2004a; 2004b), que o currículo é um espaço-tempo de fronteira de saberes, sentidos e pertencimentos e, que as posições dos sujeitos no currículo não entram em disputa por legitimidade a partir da perspectiva de confronto e conflito, mas por serem díspares, elas são postas em negociação. Sendo assim, o processo de produção curricular não envolve apenas uma escolha e seleção de conhecimentos, saberes e significados. "O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença" (MACEDO, 2004b, p. 105). Por isso, sem que haja qualquer meio de hierarquia, e qualquer perspectiva centralizada de poder, o currículo é um lugar de negociação e enunciação de sentidos.

No fim das contas, o GT de Educação Física negociava seus pertencimentos, seus sentidos e significados sobre a formação. E no interior da negociação, estava a disputa das modalidades e concepções de formação. Disputa essa que, diga-se de passagem, atravessa a formação em Educação há vários anos e pode ser compreendida como uma contenda em torno da sua significação.

Vejamos como esse prélio se inicia.

Para início de conversa, a Resolução CFE nº 03, de 1987, (Conselho Federal de Educação) que instituiu a fixação mínima de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (bacharelado e/ou licenciatura plena), ao efetivar a possibilidade de uma nova

modalidade de titulação para os graduados em Educação Física no Brasil – o bacharelado – é a grande mola mestra das ambiguidades e disputas no âmbito da formação.

A partir da instituição dessa normativa, "Art. 1º A formação dos profissionais de Educação Física [deve ser] feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física" (BRASIL, 1987, p.1). Ademais, os currículos denominados plenos, devem "a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc)" (*ibidem*). À vista disso, a graduação em Educação Física que era pensada apenas para formação de professores, passa a constituir-se a partir de duas modalidades de formação e titulação.

No entanto, o texto da Resolução CFE nº 03/1987 não teve apenas um significado fundado, mas foi interpretado pelas instituições de maneiras particulares, gerando inclusive a legalidade para uma formação ampliada, permitindo aos graduandos atuar nos dois campos de atuação com uma única habilitação: a da licenciatura plena. E conquanto o bacharelado em Educação Física tenha sido instituído pela resolução CFE n°03/1987, para as IES, oferecer a licenciatura era a melhor opção, pois garantia uma maior possibilidade de atuação, uma vez que, enquanto o bacharelado restringia a atuação profissional aos campos não formais, a licenciatura permitia a atuação tanto na educação básica quanto fora dela. Essa interpretação legal fez com que o bacharelado, embora instituído pela resolução, não tivesse adesões na maioria das IES.

No ano de 2002, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), surgem duas resoluções que percorrerão a formação em Educação Física. Trata-se da Resolução CNE/CP nª 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que, acompanhando a anterior, estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

Com a promulgação das Resoluções CNE/CP nº 01/2002 e CNE/CP nº02/2002, instaurou-se na área a interpretação de que o novo discurso político reiterava que o licenciado só poderia atuar na educação básica, limitando seu campo de atuação apenas à escola. Diante dessa interpretação, consolidou-se no campo que o licenciado estaria sendo proibido de trabalhar em outro espaço que não fosse a educação básica.

Por conseguinte, no ano de 2004, foi aprovada e promulgada a Resolução CNE/CES nº 07/04. Essa Resolução sucedeu a Resolução CFE nº 03/1987 e instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Sendo aprovada e estabelecida pelo CNE, apresentava duas denominações para a formação em Educação Física, conforme aponta o excerto a seguir:

> 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, itálico nosso).

Além disso, ao estabelecer que

> § 2º O Professor da Educação Básica, [com] licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na *educação básica* tendo como referência a *legislação própria* do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução (*ibidem*, itálico nosso),

provocou alguns equívocos na interpretação. O primeiro deles era que a Resolução CNE/CP nº 02/2002 era específica para a licenciatura e a Resolução CNE/CES nº 07/2004 tratava exclusivamente do bacharelado. Em razão disso, o termo graduação passou a ser interpretado como sinônimo de bacharelado, conquanto no documento isso não seja mencionado. Há de se levar, inclusive, em conta que, no texto, determina-se apenas que o profissional apto a atuar na Educação Básica é o licenciado, mas sua atuação em outros espaços não é restringida. Quanto à atribuição das titulações, graduação e licenciatura, não carregam valores díspares. Com isso, pode-se afirmar que, "o termo [graduação] teria sido adotado pelo CNE por um erro ou por uma escolha sem fundamento" (FURTADO, 2016, p. 777).

Ao defenderem tais interpretações, os conselhos Federal e Regionais de Educação Física se constituíam como mais uma força que agia transversalmente na produção desse discurso.

Os Conselhos Federal e Regionais de Educação Física (CONFEF/CREF) criados em 1º de setembro de 1998, mediante a Lei nº 9.696, se estabelecem como órgãos que regulamentam e fiscalizam a profissão. Para o sistema CONFEF/CREF, a formação em Educação Física era composta por dois tipos diferentes de profissionais: o bacharel e o licenciado, e cada um possuía

um espaço de atuação. Enquanto o licenciado se limitava a atuar na educação básica, ou seja, nas aulas de Educação Física na escola, o bacharel poderia atuar em clubes, academias, hospitais, condomínios, bem como exercer a função de *personal trainer*. Ademais, para o Conselho Federal, o bacharel/graduado não recebeu conhecimentos para atuação na Educação Básica e a licenciatura forma o profissional para atuar como docente da Educação Básica, ou seja, nas aulas de Educação Física, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (CONFEF, 2010).

Para o sistema CONFEF/CREFs, o egresso de uma graduação com base na Resolução CNE/CP n° 01//2002 receberia a titulação de licenciado; enquanto o egresso de uma graduação com base na Resolução CNE/CES nº 07/2004 deveria atuar nos espaços extraescolares, sendo reconhecido pelo conselho como bacharel. Para catalogar tais titulações, exigia dos profissionais formados, documentos que elencassem: a data de autorização e reconhecimento do curso, data de ingresso e conclusão do referido curso, bem como a base legal do respectivo curso de Educação Física, para demarcar em sua carteira profissional qual é o seu espaço de atuação (CONFEF, 2014).

Por outro lado, opondo-se à interpretação acima descrita, havia aqueles que entendiam que, por força das Resoluções CNE/CP nº 01/2002, CNE/CP n° 02/2002 e CNE/CES nº 07/2004, não havia nenhum impedimento para que o licenciado atuasse em espaços diferentes da Educação Básica. Tendo em vista o ordenamento legal brasileiro, especificamente as prerrogativas da Constituição Federal e o que foi instituído pela Lei n° 9.696/1998, o CNE, na figura do Conselheiro e Relator Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, buscando esclarecer a legalidade das ações do sistema CONFEF/CREFs, responde da seguinte maneira: "Reitera-se aqui que todas as licenciaturas em Educação Física no Brasil estão sujeitas ao cumprimento da Resolução CNE/CES nº 1/2002. Portanto, todos os licenciados em Educação Física <u>têm os mesmos direitos</u>, não devendo receber registros em campos de ação diferentes" (Parecer nº 400/2005 CNE/CES 2005, p. 3 grifo do autor). Nestes meandros, dar-se-á uma luta de braço intensa, haja vista três grupos com demandas diferentes e que se articulam: instituições (na figura dos docentes-pesquisadores), os movimentos estudantis e os conselhos Federal e Estaduais, suscitando "ações judiciais e muitos debates no interior do campo" (FURTADO *et al*, 2016, p. 775).

Conquanto o CNE tenha por repetidas vezes ratificado tais interpretações (PARECER CNE/CES 255/2012; PARECER CNE/CEB 12/2005; PARECER CNE/CES 400/2005), os conselhos Federal e Estaduais persistiram em intervenções impeditivas e de fiscalização. E, por

conseguinte, egressos em alguns estados brasileiros se organizam na tentativa de reverter tais ações. Neste entreato,

> O CNE propôs em 2011 um novo texto para as DCNs da Educação Física, fato pouco conhecido pelo campo. Essa nova DCN não alterava substancialmente o conteúdo estabelecido pela Resolução CNE/CP 07/2004, mas visava deixar mais evidente o entendimento do CNE em relação à abrangência da formação em Licenciatura e da referida Resolução (FURTADO *et al*, 2016, p. 779).

No entanto, o novo Projeto de Resolução, elaborado e aprovado pelo CNE, não foi homologado pelo Ministério da Educação.

Esse movimento de instabilidade jurídica pode ser compreendido analogicamente como um cabo de guerra, onde duas equipes (Conselho X universidade e egressos) disputam entre si para manterem suas interpretações. O objetivo é conseguir resistir aos ataques do grupo oponente, fazendo com que ele cruze a linha central, soltando a corda. No balanço do cabo de guerra para decidir os campos de atuação profissional, o coletivo composto por IES públicas e egressos parecia, até aquele momento, resistir aos ataques dos conselhos. Durante esse processo, que se estende por anos, os egressos do curso de Educação Física estavam conseguindo acesso de atuação nos campos não escolares, pois por força de lei, não havia impedimento legal de o licenciado atuar para além da Educação Básica. Mas o fato é que na luta de braços entre as instituições e os conselhos de Educação Física, a corda oscilava, ora para cá, ora para lá. Nessa vicissitude, o time que resistia insistentemente às táticas do conselho, comete uma falta. O CREF/CONFEF força o adversário a ter que, contingencialmente, soltar a corda.

As cenas deste cabo de guerra foram materializadas pela PROF1,

> Em 2009-2010 [...], uma academia [...] de Feira de Santana [...] entrou na justiça contra o CREF, na verdade pedindo esclarecimento ao Ministério Público sobre a legalidade de contratar estudantes licenciandos para atuar na academia como estagiários, porque a academia tinha sido notificada pelo CREF, né, que estava tipo assim "estimulando o exercício ilegal da profissão porque estava contratando licenciados e tinha também entre os estagiários licenciandos". E aí essa academia entrou com uma espécie de pedido de esclarecimento no Ministério Público Federal, ela queria saber se ela podia ou não. Por quê? Porque o curso da UEFS [...] é de 1997 e essa academia sempre contratou, porque o curso sempre foi de Licenciatura, né, e naquele momento o Ministério Público entendeu que aquela normativa do CREF de carimbar nas carteirinhas que "o egresso em Licenciatura, tem lá atuação exclusiva na Educação Básica" no verso, que aquilo era ilegal, porque a lei da regulamentação, que é a lei 9696/98, não fala isso, não estabelece na lei qual é o campo de atuação do licenciado e do bacharel, o que existe é uma

> resolução do CREF e resolução não tem força de lei. E a gente estava ganhando isso, e teve uma audiência pública, nós da UNEB de Alagoinhas participamos. [...] O procurador do Ministério Público Federal que estava [...] em Feira de Santana auxiliando essa academia e a UEFS que entrou junto, no fim a ação se tornou uma ação da UEFS e desta academia, ele diz assim, não tem força de lei, e na audiência pública que nós participamos, nós da UNEB, o pessoal do CREF saiu massacrado, e eles não foram massacrados só por nós, foi pelo pessoal do Ministério Público, né? Havia ali uma compreensão de que aquela lei da regulamentação não pode estabelecer, porque não estabelece os campos de atuação dos licenciados e do bacharel, e se isso não está na lei, o CREF não pode limitar o acesso ao campo de trabalho. Só que aí, todas essas ações, elas foram subindo as instâncias jurídicas, e a que chegou primeiro no Supremo Tribunal de Justiça foi de um professor, de um professor de São Paulo. [...] O que ele pede no processo é que o diploma dele de licenciatura valha com o diploma de bacharelado, e isso não existe. E isso não existe porque, e aí é lei, isso não existe porque a diretriz diz: "oh, o curso de formação de professores tem que ter terminalidade própria". Então, ele não podia pedir isso, ele não pede o acesso ao trabalho, ele não pede o direito de trabalhar em qualquer lugar, ele pede que o diploma tenha valor do diploma de bacharelado. Aí o ministro que faz o parecer diz: "oh, isso não existe!" Porque (aí ele vai para as diretrizes), e aí a compreensão desse ministro é de que o licenciado atua na Educação Básica e o bacharel atua nos espaços fora da escola, e esse parecer foi unanimemente aprovado no Supremo Tribunal de Justiça e esse parecer também diz que aquele entendimento vale para todas as... tinha, tipo assim, todos os processos que tivessem aquele objeto, aquele parecer valeria. Acabou com a gente! Então, tudo que estava caminhando a partir do processo [...] de Feira, estava naquele parecer, né. Então, se houve algum lobby do CREF, eu não posso entrar nessa seara, mas o fato é que aquele parecer transforma em lei esse entendimento.

Furtado (2020) e Furtado *et al* (2016) também puseram em cena, sob outros ângulos, esse acontecimento:

> Na ocasião, o Sistema CREF/CONFEF começou a impedir que os Licenciados em Educação Física trabalhassem fora do ambiente escolar. Um dos componentes desta ação política foi judicial, quando com apoio do Ministério Público Federal foi produzida uma Ação Civil Pública em defesa do direito ao trabalho do Licenciado em Educação Física. Esta ação judicial foi inicialmente vitoriosa, mas derrotada em segunda instância, após outro processo ter sido julgado, no âmbito do Superior Tribunal de Justiça – STJ, em que um egresso de um curso de Licenciatura solicitava ter o diploma de Bacharel em Educação Física. O STJ, obviamente, decidiu que o egresso não teria este direito, pois o curso realizado por ele, foi de Licenciatura. Mas ao negar a solicitação, julgou sob o regime de recursos repetitivos, impactando os demais processos de natureza semelhante. A partir de então, os processos com argumentação totalmente diferente, que tratavam da reivindicação do direito Constitucional ao trabalho por parte dos Licenciados, foram derrotados na segunda instância por efeito do regime de recursos repetitivos (FURTADO, 2020, p. 125 apud FURTADO *et al*, 2016).

Somados a esses fatos, em dezembro de 2015, o Conselho Nacional de Educação submete para audiência pública, uma Minuta de Projeto de Resolução, propondo a instituição de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, recomendando uma formação unicamente via licenciatura e a extinção dos cursos de bacharelado.

O bacharelado, enquanto modalidade de titulação da Educação Física, inaugurada através da Resolução CFE nº 03/1987, diferenciada pela Resolução CNE/CP nº 01/2002, a fim de não ser confundida com a licenciatura e seus fitos, e interpretada de modo controverso pela Resolução CNE/CES nº 7/2004 (como sinônimo de graduação), é posto em disputa no campo e, por conseguinte, no processo de redimensionamento curricular, pelo GT de Educação Física.

Conquanto a pauta em debate fosse o redimensionamento curricular para atender as proposições da Resolução CNE/CP nº 02/2015 de formação de professores, o modo de organização dos cursos de Educação Física, isto é, a problemática da distinção entre a licenciatura e o bacharelado, ganha lastro nas discussões, posto que o alargamento dos campos de intervenção profissional ainda coexistia no imaginário, ao se compreender a necessidade de proporcionar maiores chances laborais para os trabalhadores da Educação Física.

Assim, o redimensionamento curricular, iniciado em função da adequação dos cursos às Resoluções vigentes, sobretudo a CNE/CP nº 2/2015, tocava num ponto importante: a divisão dos campos de trabalho. E, se o processo foi disparado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de *Profissionais do Magistério para a Educação Básica* e trazia em seu bojo o que de antemão já foi apontado pela PROGRAD – a saber: "uma maior identidade profissional com a prática docente em sala de aula [na] Educação Básica" (PROF4) –, a "demanda [...] aqui [na UNEB] pela licenciatura e pelo bacharelado" (PROF3) acabara atravessando o processo.

A criação de um curso de bacharelado em Educação Física, pela instituição, se constitui como uma das forças em jogo, na disputa pela definição da nova formação. E, assim como todo campo de relações de força, havia diferentes e contraditórias posições. Eis a seguir, a posição de duas frentes em negociação na criação do bacharelado na UNEB:

> Havia... Eu nunca tive acesso a esse documento, mas havia um projeto de curso [de bacharelado], um projeto de curso, um projeto pedagógico feito, completo; no dia que eu ia ver esse documento, faltou luz na PROGRAD e aí o professor que apresentou, apresentou dizendo que ainda não era um projeto e tal, eu estava sentada do lado oposto da mesa, só que a professora que estava do lado [disse]:

> “não! tinha tudo, tinha competência, tinha o projeto todo ali, eu vi”, só que ali a luz o salvou (PROF1).

A instituição de um curso de bacharelado é marcada por posições epistemológicas e políticas divergentes no campo da Educação Física. Assim, também na UNEB, havia o embate de perspectivas antagônicas sobre a abertura do curso de bacharelado, fazendo surgir uma correlação de forças. De um lado, aqueles que, em maior ou menor grau, são favoráveis a abertura de um curso de bacharelado na instituição, e do outro lado, aqueles que se opõem, veementemente, ao surgimento de um curso de bacharelado numa instituição pública de ensino superior, na Bahia. A fala de um dos membros da comissão de sistematização curricular sintetiza essa posição, que também representou a posição do GT de Educação Física durante a reformulação curricular.

> Havia uma perspectiva, uma expectativa, né, da abertura do bacharelado, eu contraríssima naquele momento, até aquele momento, eu disse: “não, aqui é um fórum de licenciaturas e aí os cursos têm autonomia administrativa. Se Jacobina quiser abrir um bacharelado, vá lá, se jogue, se Guanambi quiser abrir um bacharelado, vá lá, se jogue, mas Alagoinhas já tinha decidido que não ia e então Alagoinhas não quer e aqui é um Fórum de Licenciaturas, vamos discutir o curso de Licenciatura”. Beleza, ficou isso decidido ali e nos debruçamos sobre o curso de Licenciatura. (PROF1).

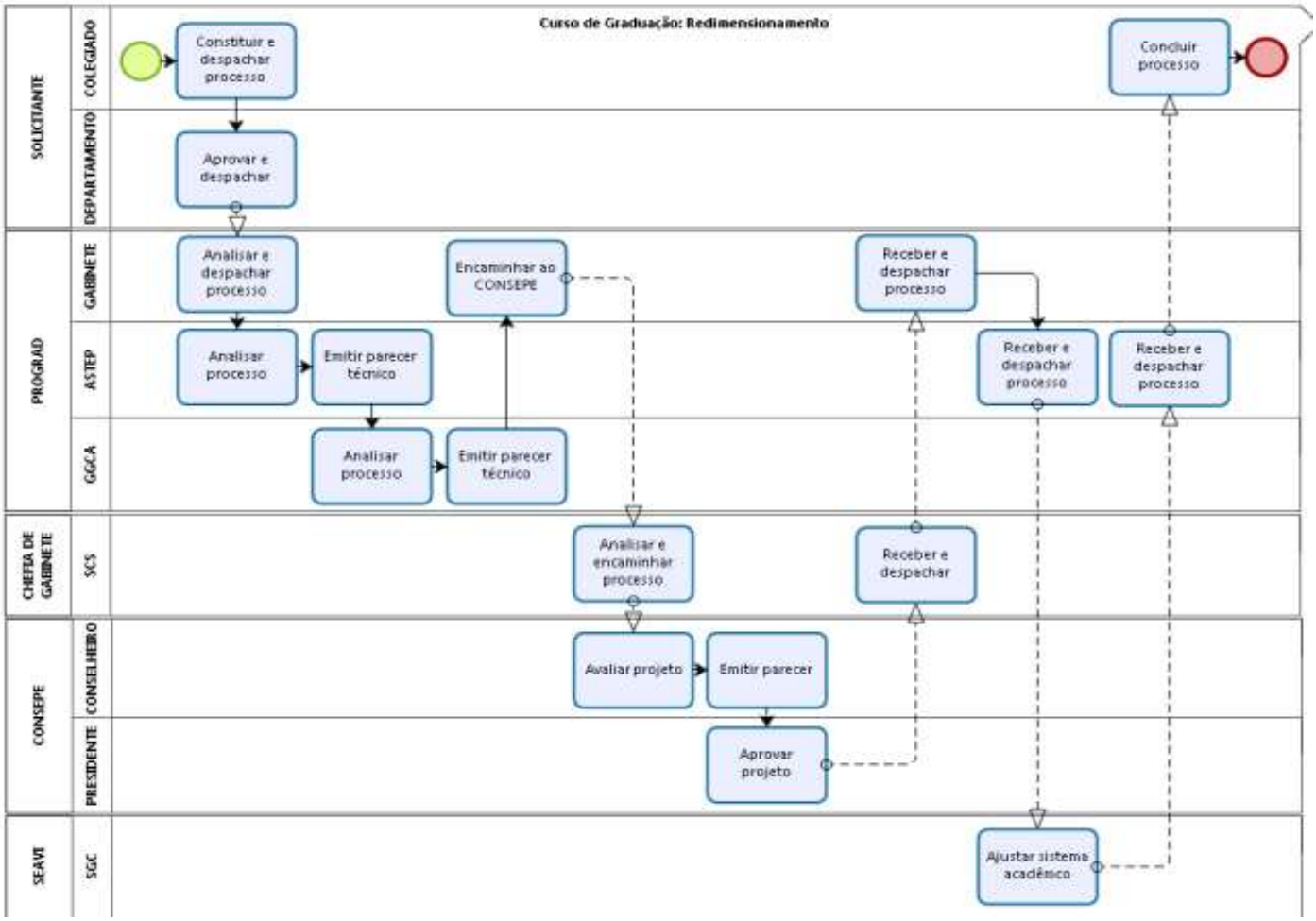
Naquele espaço-tempo, a reformulação era específica para os cursos de licenciatura e deveria ser mediada pela Resolução CNE/CP nº 02/2015. Já a abertura de um curso de bacharelado, alvo de debates e disputas na instituição, “não tramita[va] pela forma [que estava sendo feita], por quê? [...] Nós estávamos reformulando um curso que é uma coisa que já existe” (PROF2) e a criação de um novo curso demanda processos outros. Poderíamos supor que não seria apenas esse o motivo da recusa, e talvez num GT de Educação Física composto por representantes de quatro colegiados diferentes, pudesse haver um posicionamento favorável à abertura, no entanto, conforme já referenciado, processos políticos envolvem negociações e contingências, tornando possível em determinados espaços-tempos, certas decisões.

O currículo, objeto da pesquisa em tela, fruto de um redimensionamento curricular, teve seu surgimento composto por uma trama de elementos, dentre eles, o entrelaçamento de demandas provisórias e contingentes. Neste ínterim, o processo de produção curricular remeteu, em linhas gerais, ao redimensionamento curricular dos cursos de licenciatura da UNEB e por conseguinte, do

curso de Educação Física. Esse feito se deu em consonância com as normativas vigentes, os prazos processuais do CNE e da PROGRAD.

A contar da data de publicação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, os cursos tinham o prazo de dois anos para reformulação dos currículos. E posteriormente, mediante a homologação da Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019, o novo prazo para adaptação à diretriz passa a ser 22 de dezembro de 2019. Isto posto, no cronograma dos Fóruns de Desenvolvimento Curricular – Licenciaturas 2019, fica instituído que o prazo vigente para finalização do redimensionamento curricular das licenciaturas passa a ser julho de 2019.

Com vistas a cumprir o prazo acordado, coube à PROGRAD coordenar o processo de reformulação. Seguindo as normativas vigentes da UNEB, o processo de redimensionamento curricular do curso de Educação Física é iniciado pelo colegiado e segue o seguinte fluxo:



Para cumprir o fluxograma acima, as discussões produzidas pelo GT de Educação Física no contexto do fórum de licenciaturas eram compartilhadas nos colegiados e NDEs, e, por conseguinte, num fluxo contrário, os colegiados e NDEs também faziam as discussões, encaminhando propostas e sugestões para os ajustes no currículo do curso para os representantes dos GTs de cada colegiado. Havia uma singularidade na forma de organização em cada colegiado, mas a dinâmica era a mesma nos demais departamentos.

> Aí a gente foi fazendo esse movimento. A gente já estava e obviamente não era um movimento único desse grupo de professores representantes. Então a gente discutia aqui, levava isso para os colegiados ou para os NDEs. Eu não sei como aconteceu em Guanambi e Jacobina, em Alagoinhas eu sei que a gente fazia sempre no colegiado, porque lá em Alagoinhas o nosso colegiado ele não é... o regimento da UNEB diz que o colegiado tem que ser um representante de cada área, então supostamente o colegiado são ali, quatro, cinco professores, a gente não faz isso, todos os professores compõem o colegiado, todas as reuniões, então a gente levava sempre pro colegiado, porque todo mundo participava e aí, dessas reuniões, que vinham ali, leva de volta para os professores que são representantes. E a gente ia fazendo esse movimento (PROF1).
>
> Como as reuniões, nesse momento, as reuniões de NDE ficaram alinhada com as do colegiado, foi uma outra coisa que aconteceu, vários professores afastados, [A] estava saindo, ela presidia o NDE, [B] ficou no NDE temporariamente, a gente estava aguardando o retorno de [C] para isso, só que isso foi 2019, [C] não tinha voltado. Então o que eu e [B] combinamos? Como o NDE não é deliberativo, ele é consultivo e é o colegiado que delibera, vamos tentar trazer... quando a reunião de colegiado tiver com uma pauta mais enxutinha, vamos trazer a reunião do NDE para falar sobre o PPC aqui, que a gente já mata dois coelhos com uma cajadada só: apresenta, discute, delibera. Quando a pauta de colegiado estiver muito extensa, o que que a gente faz? Marca um ou dois dias antes de NDE, organiza e já leva pra de colegiado para deliberar, porque a de colegiado, ela sempre tem que deliberar aquilo que foi falado no NDE. Então, foi mais ou menos esse exercício, sabe? Teve uma indicação em algum momento, acho que foi até de [D], pedindo a participação de alunos nas reuniões de NDE, embora não haja essa prerrogativa em documento, mas óbvio que nunca houve objeção, tanto é que nas primeiras os alunos participaram, mas depois é aquela história, vai chegando um determinado período do semestre, aquela correria, os estudantes, eles vão [...] em determinados momentos eles optam e somem um pouquinho dessas discussões (PROF2).
>
> O grupo de trabalho aqui de Guanambi, a comissão, passou a trabalhar como (aí já é uma palavra minha) apêndice da comissão lá do GT de Salvador. Porque as discussões que nós tínhamos aqui, nós levávamos para lá e as discussões que nós tínhamos em Salvador, nós trazíamos aqui para Guanambi (PROF3).
>
> Todo currículo é uma escolha, a partir de determinados elementos priorizados ali, e a gente entende e respeita isso também, né, ele não tem que ser a determinação da PROGRAD, ele tem que ser reflexo do que a gente entende que é uma discussão democrática de um processo que acontece paulatinamente. A gente não

> tem condições de fazer e de provocar para cada um deles, diretamente o estudante ou diretamente o corpo docente, mas a gente vai através dessa rede, né, construindo... Então nós reunimos os coordenadores, os coordenadores precisam reunir seus colegiados e ouvir a sua comunidade acadêmica diretamente, que envolve não só docentes e discentes, como também algo que poucos cursos fazem, que é ouvir a comunidade externa relacionada ao curso, né, às vezes as escolas, onde os campos de prática que normalmente estão, então fazer essa escuta, que nem sempre é feita. Mas assim, as diretrizes foram dadas, né, as orientações, elas foram passadas, e o resto é a condução do processo e as escolhas feitas no caminho, e a gente vai respeitando (PROF4).
>
> Tanto no NDE quanto nas reuniões de colegiado, o processo era a pauta constante, a gente nem tirava esse processo de redimensionamento curricular da pauta durante o processo de construção... foi pauta fixa (PROF5).

Tendo em vista o que foi abordado, o processo de reformulação curricular reuniu a participação dos sujeitos que compõem a comunidade institucional, garantindo a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico. Nesta perspectiva, inicialmente coube discutir as experiências pedagógicas vivenciadas em cada departamento para posteriormente produzir a estrutura curricular.

Para produzir o novo arranjo curricular, levou-se também em consideração as potencialidades e fragilidades apresentadas pela Comissão de Avaliação do processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos, no ano de 2015. Por se tratar de dois currículos distintos, vivenciados em quatro departamentos, foram apontadas, por cada colegiado, as experiências bem sucedidas e o que precisava ser revisto a partir do conjunto de experiências.

> Primeiro a gente compartilhou, né, dentro dessas experiências curriculares, o que é bem sucedido, o que que funciona bem, o que é que respeita e atende o que está proposto naquela diretriz da formação de professores, o que são fragilidades, fragilidades inclusive reconhecidas nos processos de reconhecimento do curso. Eu acho que Guanambi já tinha passado por reconhecimento e renovação de reconhecimento, então a gente apresentou ali (PROF1).

Foi nesse decurso, que as organizações do Estágio Supervisionado dos dois currículos passaram a ser referenciadas. No currículo do Campus XII, cujo arranjo é também partilhado pelos Campus X e IV, o Estágio era desenvolvido para além do espaço escolar, isto é, também em espaços não formais. Desta forma,

> o Estágio acontece a partir do 5º semestre, totalizando uma carga horária de 420 horas, com um enfoque integralizador, de maneira que os demais componentes curriculares possam dialogar entre si, tendo em vista possibilitar ao estudante uma formação profissional ampliada, consciente e crítica acerca da realidade social de sua atuação (UNEB, 2015, p. 82).

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 preconizava que "400 (quatrocentas) horas [deveriam ser] dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica" (BRASIL, 2015, p. 11). Mas em função da perspectiva de formação ampliada quanto aos contextos de trabalho, as 420 horas de estágio eram realizadas a partir da seguinte organização: "são realizados quatro Estágios no Espaço Formal (escola), sendo dois de observação e dois de intervenção. E quatro Estágios no espaço não formal, sendo igualmente dois estágios de observação e dois de intervenção" (UNEB, 2015, p.80). Isto posto, o curso de Educação Física nestes departamentos, para a formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, ainda não consumava o que era instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura) de 2015 e nem o que estava previsto na Resolução CNE/CP nº 01/2002.

"Implantado em 2005.2, o Curso de Educação Física do DEDC II [Alagoinhas] iniciou sua trajetória reconhecendo os sistemas de educação, saúde, esporte e lazer como possibilidades de atuação do docente de Educação Física" (UNEB, 2011, p 157). E, diversamente do arranjo curricular dos demais cursos acima citados, no currículo que antecede ao último redimensionamento, o Estágio Curricular Supervisionado, também desenvolvido a partir do 5º semestre e totalizando uma carga horária de 420 horas, divide-se em quatro experiências curriculares assim denominadas:

> • Estágio Curricular I – 105 horas - Observação e Co-regência nos diversos níveis da Educação Básica; • Estágio Curricular II – 105 horas - Regência na Educação Infantil; • Estágio Curricular III – 105 horas - Regência no Ensino Fundamental; • Estágio Curricular IV – 105 horas - Regência no Ensino Médio (UNEB, 2011, p. 201).

Destarte, observando as Diretrizes Curriculares que orientavam a formação de professores em nível superior (Resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002), a realização do Estágio

Curricular Supervisionado do curso de Educação Física do DEDC II se dava unicamente na Educação Básica.

> As atividades de Estágio Curricular dos alunos são acompanhadas por docentes da UNEB, que têm a responsabilidade de contactar as *escolas* para a realização de estágio, coordenar o grupo de alunos durante todo o processo de visitação ao *espaço escolar*, conhecer estes espaços, planejar as ações a serem desenvolvidas, intermediando o diálogo com a unidade em que o mesmo será realizado. Quando os alunos iniciam as ações, cabe a estes docentes, orientar a construção de planos de aula, fazer observações sobre as intervenções por eles realizadas, proporcionar a discussão sobre estas *intervenções em sala de aula* e orientar a produção de avaliações e relatórios de estágio. Estes, em grande parte, são arquivados no Colegiado para fins de comprovação de realização dessa demanda formativa. Os estágios vêm sendo realizados *em instituições escolares de todos os níveis educacionais*, num acordo de parceria com o DEDC II (UNEB, 2011, p. 202, itálico nosso).

Buscando (re)compor o novo arranjo curricular dos cursos de Educação Física, a experiência de Estágio Supervisionado Curricular do DEDC II passa a ser tomada como referência. "São 400 horas de estágio na Educação Básica e isso em Alagoinhas a gente faz muito bem e as experiências de estágio são muito bem sucedidas. Então, isso foi posto ali como um ponto que poderia ser tomado como relevância para esse processo de unificação" (PROF1).

Igualmente, as experiências avaliadas como exitosas e frágeis também foram apresentadas. Neste interim,

> depois que a gente fez esse levantamento, digamos assim de fragilidades e... eu vou dizer assim, de pontos positivos dos currículos já em vigência, a gente se debruçou sobre que conjunto de conhecimentos eram necessários a partir daquela diretriz para repensar a formação, porque era um processo de redimensionamento curricular (PROF1).

O processo de redimensionamento de curso de graduação resulta da solicitação do colegiado do curso demandante, e os ajustes no currículo do curso podem envolver um ou mais processos dos itens a seguir:

> Inclusão de componentes curriculares; Alteração de nomenclatura de componente curricular; Alteração de carga horária de componente curricular; Inclusão de pré-requisito de componente curricular; Exclusão de pré-requisito de componente curricular; Alteração de tempo mínimo para integralização; Alteração de tempo máximo para integralização; Alteração de ementa; Alteração de estrutura

> curricular para eixos articuladores; Alteração de carga horária; Remanejamento de carga horária entre semestres letivos; Alteração de oferta de vagas (UNIDADE DE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL UNO-UNEB, s/d, p.1).

O Grupo de Trabalho de Educação Física, mediante o fluxograma de redimensionamento de curso de graduação presencial da UNEB, passa a reformular o arranjo curricular dos seus respectivos cursos. Para tal, parte-se da matriz de Referência para a redação do Projeto Político Pedagógico dos cursos (PPCs) de Licenciatura da UNEB.

PROGRAD
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

UNEB
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

ROTEIRO PARA REDAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

1. APRESENTAÇÃO DO CURSO

1.1 Contextualização

1.2 Relevância Social

2. BASES NORMATIVAS E INSTITUCIONAIS DO CURSO

2.1 Concepção e objetivos

2.2 Competências e habilidades

2.3 Perfil do egresso

2.4 Condições de oferta

3. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

3.1 Concepção curricular

3.2 Iniciação à docência - Prática Pedagógica, Estágio e outras experiências (Monitoria de Ensino, PIBID, PRP)

3.5 Matriz curricular

3.6 Fluxograma

3.7 Ementário

3.8 Articulação entre pesquisa, ensino e extensão

3.9 Atividades Acadêmico Científico e Culturais (AACC)

4. INFRAESTRUTURA DO CURSO

4.1 Instalações especiais e laboratórios

4.2 Bibliografia e estratégias de acesso

5. GESTÃO ACADÊMICA

5.1 Coordenação do colegiado

5.2 Núcleo Docente Estruturante (NDE)

5.3 Corpo docente

5.4 Acompanhamento e avaliação do curso

ANEXOS

APÊNDICES

Fonte: Matriz de referência para a redação do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) de Licenciatura da UNEB – Quadro e Roteiro (UNEB, 2019).

Com a finalidade de construir o Projeto Político Pedagógico à luz do que foi indicado pela PROGRAD, o GT de Educação Física se mobilizou para a produção da minuta do PPC.

> A gente fez um cronograma de trabalho e nesse cronograma de trabalho a gente tentou fazer uma divisão de tarefas, pra que a gente dessa conta (PROF1).
>
> [...] Então, essas eram as pautas, que foram tomando conta de cada um desse encontros. E em todo encontro falava um pouco das disciplinas, não tem como, gente, a discussão, ela gira muito em torno daquela figurinha, por quê? Porque onde a gente, enquanto professor, se percebe, é onde a gente, ah...a gente vê como

> um professor que está ali dentro do curso, né, que vai contribuir para o funcionamento do curso, então toda reunião a gente avançava um pouco num determinado tópico, mas vinham considerações das reuniões que aconteciam, né, então... Alagoinhas levantou... quando uma discussão a gente pensava que estava fechada, ah, mas Alagoinhas levantou isso, porque sei lá o que, professor sei lá o que, aí levantava a discussão de novo. E o que eu achei legal do grupo é que a gente foi por esgotamento mesmo, sabe, e nenhum momento, quando as coisas já estavam aparentemente fechadas, a gente chegava a alguma consideração, a gente não, agora não vai... não! A gente abria porque a gente é um processo muito delicadinho, então tem que escutar, tem que atender, tem que fazer o contraditório também, se tudo aquilo que vem vale a pena e não desconfigura um outro todo maior (PROF2).

Por outras palavras, o que foi preconizado pela PROGRAD, para conter na construção e reformulação curricular, foi discutido coletivamente pelo GT de Educação Física, Colegiados e NDEs. Coube também discutir qual a perspectiva de formação em Educação Física que se pretendia oferecer neste novo currículo, antes de necessariamente catalogar e compor o arranjo curricular.

A formação em Educação Física convive com interesses divergentes. E daí resulta grande parte dos seus dilemas. Conforme Ventura e Anes (2020), é possível ver três tendências mais explícitas no campo. A primeira delas defende a dupla formação. Trata-se de cursos que já oferecem a licenciatura e o bacharelado ou apenas o bacharelado e o fazem em razão de a sua estrutura já estar consolidada, defendendo seus próprios interesses, visto que "mexer com esta comodidade implica um movimento naquilo que esteja conveniente, até porque a imensa maioria destes grupos está vinculada às IES privadas, mantendo proximidade com o CONFEF, seja por vínculo e/ou pela concordância de ideia" (VENTURA, ANES, 2020, p. 15). Por outro lado, a segunda tendência também defende a dupla formação, no entanto, para este grupo, composto por "professores pesquisadores com trajetória crítica [...] vinculados às IES públicas, em sua maioria" (*ibidem,* p.16), a especificidade da formação pode ser o caminho para formar professores mais qualificados para atuar na Educação Básica, posto que, "sendo cursos distintos, poder-se-ia dar uma identidade para a licenciatura" (*ibidem*). Já a terceira vertente, aponta para uma formação generalista, defendendo uma formação ampliada.

A Universidade Federal de Goiás (UFG) é a pioneira dessa terceira perspectiva, que posteriormente é também defendida pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), UNEB, com

destaque para a Universidade Federal da Bahia (UFBA), através do Grupo de Pesquisa LEPEL – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (VENTURA; ANES, 2020).

O cognome formação ampliada refere-se à perspectiva de formação em Educação Física que, em uma única trajetória de formação possibilite que os sujeitos adquiram competências críticas para intervir no mundo do trabalho, independente do contexto de atuação.

Todavia, ampliação dos contextos de trabalho e licenciatura ampliada não carregam no bojo os mesmos elementos político-discursivos e, se seus enunciados se assemelham, não se trata necessariamente das mesmas coisas, não podem ser apreendidas como análogas, posto que a licenciatura ampliada trata-se um "emblema de um movimento que rejeita o abalizamento formativo decorrente da compartimentação dos campos de trabalho, opondo-se radicalmente (OLIVEIRA, 2020, p. 15) ao parecer CNE/CES nº 58/2004 e à Resolução CNE/CES nº 07/2004. Este movimento, com aceno anticapitalista, constitui uma das forças em disputa no que concerne as titulações em Educação Física.

Ao entrarem em cena as movimentações para o processo constitutivo das DCNs de Educação Física de 2004, um grupo, desde as negociações, se posiciona como contrário à instituição de qualquer ideia que pudesse provocar a separação da formação. O grupo foi composto pelo Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) e o Grupo de Pesquisa LEPEL – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Opondo-se veementemente à separação da formação e à instituição do bacharelado, defendendo a formação única, estiveram presentes nas negociações para construção/instituição das novas Diretrizes Curriculares da Educação Física. Afirmaram que já se encontrava, de antemão, sobre o tabuleiro, a proposta da separação e recusaram-se a coadunar com os dados que já estavam marcados, expondo sua discordância com um jogo que já estava praticamente finalizado e nele já era possível compreender o placar. Neste cenário, a aprovação da Resolução CNE/CES nº 07/2004 ficou conhecida sob o epíteto de *"consenso possível"*. No entanto, para o grupo sobredito e para aqueles que descrevem um cenário de recusa à anuência, a ideia é reputada como "falso consenso objetivado através de um simulacro de intervenções e ações" (ALVES, 2012, p. 218).

Para o grupo suprarreferido, a Resolução CNE/CES nº 07/2004 deveria ser revogada e ser construída uma outra proposta de formação em Educação Física em diálogo com o MEEF. Tal proposta é denominada de licenciatura ampliada (ExNEEF, 2003).

O que é, enfim a bandeira de luta da licenciatura ampliada? Trazemos à baila alguns excertos extraídos da produção acadêmico-científica por pesquisadores autodenominados como críticos e revolucionários, cuja defesa é a instituição da licenciatura ampliada.

> O curso de formação deverá ser caracterizado como *Licenciatura Ampliada*, onde o *licenciado* está *apto a agir em diferentes campos de trabalho* mediado por seu objeto, a "cultura corporal" *através da docência*. Deverá privilegiar o *caráter multidisciplinar*, como também a necessidade nos currículos de conhecimentos originários tanto do campo das Ciências Biológicas/Saúde como do campo das Ciências Humanas/Sociais, da Terra, das Ciências Exatas, da Filosofa e das Artes (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 41-42, itálico nosso).

> A formação ampliada tem como postulado que, *independente do espaço de intervenção profissional*, na Educação Física, a prática corporal se manifesta em favor da *formação humana* dos sujeitos por uma prática educacional, na qual *o ato educativo torna-se a essência*, o que implica uma interface com ensino e aprendizagem (VENTURA, 2011 *apud* VENTURA; ANES, 2020, p. 19, itálico nosso).

> [...] é possível afirmar que, *no campo marxista*, muito se avançou no que diz respeito à teorização acerca da formação para além do capital baseada nos conceitos de *omnilateralidade e politecnia*. Tais conceitos devem permear propostas alternativas curriculares, que apontem necessariamente para a superação *da sociedade capitalista*. Neste aspecto, defendemos a *Licenciatura ampliada* em educação física enquanto uma formação *agregadora dos princípios* de *formação generalista e integral*, com vistas a uma *perspectiva revolucionária* (QUELHAS; NOZAKI, 2006, p. 85, itálico nosso).

> Defendemos *a licenciatura ampliada*, por entender que em *qualquer espaço* que o professor atue está trabalhando no sentido da prática pedagógica, uma perspectiva de ensino/aprendizagem. Nesta visão a formação pedagógica tem que estar presente na *formação do professor de Educação Física independente da área de atuação*. Para tanto se faz necessário uma formação consciente a respeito de homem, sociedade, cultura, natureza, com base no trabalho pedagógico que possibilite de intervenção, com a multidisciplinaridade que constitui nossa área de estudo, na perspectiva da educação continuada, aprofundando o conhecimento na pós e não na graduação, garantindo uma formação generalista (ExNEEF, 2003-2004, p. 2, itálico nosso).

> Portanto, a defesa da *licenciatura ampliada* se dá a partir de uma sólida base teórica que *dê condições de inserção nos mais distintos campos de trabalho*, sendo a EF uma área multidisciplinar e por isso pertence a grande área das ciências humanas e sociais, ao contrário do que é proposto hoje como ciência da saúde. Para, além disso, a EF *tem como identidade profissional o trabalho pedagógico*, a defesa da formação *omnilateral* em *contraposição a formação unilateral* atualmente, tendo o *trabalho como princípio educativo* (BRASIL, 2012, p. 124, itálico nosso).

> A defesa da possibilidade de formação em licenciatura ampliada ou em licenciatura de caráter ampliado, que *objetiva a formação para a atuação nos diversos campos de trabalho da Educação Física seja escolares ou não* (clubes, academias, Sistema Único de Saúde, entre outros), indica a tendência de aproximação a *um projeto de formação mais amplo, omnilateral, reconhecendo a prática pedagógica e a docência como caracterização histórica da área.* Em proposta diametralmente *oposta*, localiza-se *a formação fragmentada em licenciatura/bacharelado* que determina a formação de professores ou de profissionais com conhecimentos ou somente voltados ao trabalho desenvolvido em áreas escolares ou áreas não escolares. Segundo nossos estudos anteriores, *a divisão inicial da formação corrobora com o aprofundamento do processo de precarização da formação inicial* (ALVES, 2015, p. 24, itálico nosso).
>
> O termo Licenciatura ampliada ou unificada, vem sendo defendida por parte de *setores críticos da Educação Física* e das *representações estudantis*. Dentro desta concepção de formação de professores e formação humana, a Licenciatura Ampliada está *fundamentada na [...] docência* sobre a base do domínio de três eixos chave. O primeiro é o domínio dos Macro-conceitos da área (Esporte, Saúde, Lazer, Ginástica etc.). O segundo trata do domínio dos fundamentos para o trato com o conhecimento (Teoria do conhecimento X teoria da aprendizagem – como o conhecimento é construído e como se aprende); e o terceiro diz respeito ao domínio dos elementos específicos da docência (Organização do trabalho pedagógico – teoria pedagógica X metodologias específicas). Este tripé, caso não esteja articulado, estarão comprometidas às possibilidades de atuação dos futuros professores. (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 38, itálico nosso).

Nesta instância, a licenciatura ampliada corresponde a um embate acadêmico-cientifico que tem como propulsores a Rede LEPEL e o MEEF e, por consecutivo, "alguns espaços públicos e coletivos de pesquisadores e estudiosos do campo do conhecimento"[8] (VENTURA; ANES, 2020, p. 17) contrários à fragmentação da formação e às contradições e interpretações produzidas a partir da homologação da Resolução CNE/CES nº 07/2004. A licenciatura ampliada, portanto, é um *modus operandi* de resistência construído através das teorizações marxistas, cuja crítica surge ancorada no argumento de que a Resolução CNE/CES nº 07/2004 estava subsumida ao capitalismo e atravessada por relações econômicas, subordinando o trabalhador ao capital.

A licenciatura ampliada opõe-se à separação da formação e à instituição do bacharelado, sob o argumento de que a formação deve ser unificada, uma vez que, "em qualquer campo de trabalho, a ação pedagógica é a base da formação acadêmica e do trabalho" (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 127) e que "não há base teórica consistente para sustentar a defesa da

[8] GTT Formação Profissional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), a Secretaria Estadual do CBCE de Goiás, como também grupos de pesquisa como o LEPEL/UFBA/FACED; o Ressignifcar/UEPA; o Grupo de Estudos Qualitativos em Formação Profissional/UFRGS; o ECOS/UFG; e o Corpo Mente (ESEFFEGO/UEG) (VENTURA, ANES, 2020)

fragmentação do curso”. Representa, nesse sentido, uma atitude de não aceitação do que foi imposto e busca redesenhar os novos rumos na formação dentro das universidades, a partir das articulações discursivas que a possibilitam. O processo de articulação das demandas do setor revolucionário é o que de fato traz à tona a licenciatura ampliada, rabiscando qualquer indício de pacificação na construção das políticas de currículo.

Portanto, a licenciatura ampliada é “uma proposta substitutiva para as DCNEF [07/2004]” (ALVES, 2015, p. 106). Para tal proposição,

> É preciso avançar frente à degradação formativa que impera na área e que dicotomiza a formação entre licenciados e bacharéis. Neste sentido, reconhecemos nos cursos que, após as reformulações curriculares da última década (impulsionadas pela aprovação das DCNFP [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores] e DCNEF), assumiram posição de resistência frente à crescente degeneração da formação na área impulsionada principalmente pelos setores mais reacionários (*ibidem*).

Cursos de *licenciatura ampliada*, portanto, não carregam os mesmos enunciados e regimes veridictivos da proposição de uma *formação ampliada*. De modo sumário, a perspectiva da formação ampliada refere-se “ao aprofundamento e consistência do processo de formação profissional” (PEREIRA, 2014, p. 157) e que “permita aos professores em formação compreender a totalidade dos campos de trabalho em que podem intervir” (ALVES, p. 2015, p. 107). Já cursos de licenciatura ampliada

> São, então, aqueles cursos que, *depois* que o conjunto dos documentos que embasam legalmente a formação da área foi completado pela Resolução CNE/CES nº 07/2004, situaram seus currículos, de forma propositada, num lugar de *resistência*, de inconformidade, de desacatamento à divisão impelida por esse marco regulatório. E ainda que não incorporem literalmente a proposta sistematizada pelo MEEF e pela LEPEL/UFBA, foram sugestionados, em alguma medida, pelos seus ditos estruturantes, visto que acolhem, por exemplo, os postulados de que a divisão dos cursos corrompe reacionariamente a formação e de que o trabalho pedagógico corresponde ao fulcro identitário unificador da profissão (OLIVEIRA, 2020, p. 75-76, grifos da autora).

Pode-se compreender que existem forças antagônicas e discursos concorrentes provocando uma instabilidade na significação sobre a Educação Física. Se há, por um lado, a busca incessante para que a Educação Física seja unilateral, por outro lado, há uma luta de braços para que não se encerre sua omnilateralidade e politecnia. No entanto, não assumimos que nas perspectivas exista

algum fundamento, mas que as demandas aqui presentes são sempre precárias e contingentes. Portanto, o resultado é a concorrência de uma verdade contra a outra, produzindo um jogo de discursividades, cujo domínio nunca será plenamente estável.

Para Lopes (2015), as políticas de currículo são decorrentes de diferentes articulações entre demandas representadas, advindas de comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais os mais diversos. “Por intermédio das articulações entre essas demandas diferenciais, grupos políticos são organizados, significações de currículo são instituídas” (*ibidem*, p. 447). Neste fluxo de tensão, o que persiste são as articulações discursivas, que reúnem diferentes demandas, colocando em fluxo processos contingentes de produção de política.

No decorrer do nosso percurso analítico, transitamos por elementos que nos ofereceram a possibilidade de compreender que as formações discursivas são estabelecidas num determinado espaço-tempo pelas condições de exercício da função enunciativa e que se torna necessário analisar as condições históricas das possibilidades que facultaram, em um momento específico, que estipulado enunciado tenha se tornado possível e outros não. Esse parece ser o caminho para compreendermos qual a perspectiva de formação em Educação Física foi decidida (mediante uma negociação, diga-se de passagem) pelo GT durante o redimensionamento curricular.

Recuperando a linha histórica, o momento era de reformulação das licenciaturas. A diretriz específica da Educação Física [Resolução CNE/CES nº 07/2004] enunciava dois tipos de habilitação e o parecer aprovado no Supremo Tribunal de Justiça fechava os portões para a atuação dos licenciados nos espaços não formais. A partir das condições do que era plausível, mirando-se nas implicações entre formação e campos de atuação, a questão das possibilidades de empregabilidade é esganiçada. Sinteticamente, as discussões acentuadas sobre a licenciatura ampliada e/ou ampliação dos contextos de trabalho passam a ser tratadas de outros modos. Os sujeitos à frente da reformulação optam por contribuir na resolução dos problemas que estavam afetando os alunos e egressos e a partir daí as alternativas de resolver as ameaças de empregabilidade se tornam as maiores preocupações e prioridades.

Tendo em vista os mecanismos de poder e as posições de sujeito disponíveis naquela contingência, na reformulação não seria levada adiante a defesa da manutenção da formação em Educação Física no formato ampliado, tampouco a proposta substitutiva para a Resolução CNE/CES nº 07/2004, denominada de licenciatura ampliada, embora a maioria dos sujeitos que

compunham o grupo de trabalho sempre demonstrou afinidade com estas concepções. Mas diante das condições emergentes de controle e dominações, bem como os processos no âmbito judiciário que a instituição estava sofrendo, além da possibilidade de garantia de uma identidade docente para a formação "a reformulação da licenciatura [em Educação Física] iria acontecer tendo em vista a [Resolução CNE/CP nº] 02/2015" (PROF2).

Essa posição assumida aparece nos seguintes excertos:

> Olha, na comissão essa discussão [da Licenciatura Ampliada] não aparece, tá, ela apareceu antes, quando do começo do processo, quando a gente diz lá no fórum de licenciatura: "oh, nós vamos pensar a licenciatura", porque estávamos no fórum de licenciaturas que foi elaborado por conta de uma nova diretriz para os cursos de licenciatura, né, então ali a gente discutiu e aquele cursos de licenciatura que nós estávamos pensando, embora fossem de licenciatura, já tinha acontecido, né, o voto e a decisão do Supremo Tribunal de Justiça em relação ao campo de atuação, a gente entendeu que aquela licenciatura, ela precisava trabalhar nesta perspectiva. No trabalho da comissão, eu posso estar equivocada, mas não lembro de em nenhum momento a gente ter pensado especificamente nessa dimensão da licenciatura ampliada, mas nós fazíamos a discussão de tentar minimizar a fragmentação da formação. [...] O movimento era muito mais nesse sentido de, "vamos tentar minimizar a fragmentação da formação", do que de "vamos agora elaborar um currículo a partir da perspectiva da licenciatura ampliada", não! Até porque, embora esta perspectiva fosse o indicativo do CNE até 2015, do ponto de vista legal, isso não existe, a licenciatura ampliada é uma criação conceitual, né, da área, de uma defesa de uma formação única, mas legalmente, quando você vai para as normativas... Então, a gente fazia muito mais a discussão nesse sentido, de como é que a gente vai trabalhar para minimizar a fragmentação da formação, para garantir o que esse profissional, eu nem gosto disso, viu gente, que esse aluno, né, esse estudante, esse acadêmico que está fazendo Educação Física, ele vai conseguir abarcar na sua prática, no seu trabalho, a docência, porque a gente é docente em qualquer canto, mas como é que a gente vai abarcar isso minimizando a fragmentação, mas já.. eu vou usar umas aspas aqui: "rendidos à diretriz". E aí dizer que esse se render, ele se deve um pouco aos próprios egressos, principalmente de Guanambi e Jacobina, que alguns chegam a processar a UNEB, entendendo que a UNEB, tipo assim, enganou quando falou que o licenciado podia atuar em qualquer lugar e depois não pôde e quando se forma tem que ir pagar um ano de bacharelado em instituição privada, e a culpa é da UNEB. Em Alagoinhas, os meninos nunca entraram com processo contra a UNEB, mas assim, a gente já ouviu muito desaforo; ao mesmo tempo, é importante dizer isso: rendidos à diretriz, mas fazendo um movimento que a gente também considera relevante.
> [...] e eu encarei essa resistência, particularmente a abertura do curso de bacharelado, a compreender que a nossa formação precisa ser única até 2014.
> [...] o fato é que aquele parecer transforma em lei aquele entendimento. Bom, então eu digo, a gente vai agora (na UNEB de Alagoinhas de que havia uma decisão de que nós só teríamos o curso de licenciatura, mas a gente vai ter um curso de licenciatura formando os meninos para a Educação Básica), então, quando a UNEB, a partir da diretriz que sai ali para a formação de professores,

> que reformula a diretriz de 2001 e 2002, a gente vai pensar então neste curso de licenciatura (PROF1).
>
> A gente não tem mais como fazer correlação de forças em torno da formação unificada no currículo do curso, porque isso estava prejudicando quem formava e quem ia para a atuação. Então, essa discussão e essa briga em torno da formação unificada, tinha que ser em outros fóruns e em outros espaços. E aí a minha discussão e a minha sugestão é que essa briga, essa discussão, tem que ser agora no campo da política partidária, porque é quem formula as leis, e quem formula as leis é quem formula a diretriz. Então, a gente tem que estar lá, tem que ter uma comissão, tem que ter uma comissão do CBCE, Educação Física, quem for, do representante da Educação Física, quem for lá para discutir essa proposta de formação unificada naqueles moldes que a gente acredita. [...] É o caminho da política partidária, porque a gente já viu que essa discussão e essa briga no campo do currículo dos cursos se esgotaram, porque aquele egresso que tá lá no chão do mercado de trabalho, tá sendo prejudicado, porque não estou podendo trazer pão para botar na mesa e na barriga do meu filho dentro de casa. Aí eu não posso discutir com quem está de barriga vazia, com quem não consegue trazer pão para colocar na barriga do filho dentro de casa. Eu não vou discutir politicamente, trazer aquela discussão linda da política, porque aquele egresso que saiu do curso e vai para academia, o CREF não está deixando atuar e pronto, não tem conversa. E o CREF não tem conversa com a instituição universitária e não precisa ter e não deve ter mesmo, que a discussão da instituição universitária deve ser em outro âmbito (PROF3).
>
> Contudo, diante de uma aprovação disso no âmbito federal e das instâncias e das normativas vigentes, a gente precisava estabelecer... então, enquanto o curso de licenciatura – o curso para a formação de professores, uma maior identidade profissional com a prática docente em sala de aula, Educação Básica (PROF4)

Nesta seara, as condições sociais, econômicas e mercadológicas entram em cena, introduzindo a relação entre formação profissional e mundo do trabalho. Conquanto para alguns membros do GT o enfrentamento da fragmentação da formação seja o único caminho para opor-se à formação para o capital, considerando-se que não mais se sustentava para os cursos manterem-se contrários às investidas do CREF, o perfil profissional vislumbrado naquele momento passa a ser de sujeitos que possam trabalhar. A engrenagem da reformulação é atravessada e marcada pelas condições de trabalho (ou melhor, pelas práticas e técnicas do capitalismo).

Os discursos da formação e da licenciatura ampliada que sempre estiveram presentes na UNEB sofrem uma torção, em decorrência dos ditames do capitalismo neoliberal. Isto posto, havia uma racionalidade que era a de não se curvar às imposições do mercado emergente, mas determinadas condições sociais introduziram uma crise nessa racionalidade, provocando a necessidade de ajustamento dos trabalhadores às características do capitalismo.

Destarte, o redimensionamento curricular dos cursos de Educação Física da UNEB tinha como base legal as Resoluções CNE/CP nº 02/2015 e CNE/CES nº 07/2004. Sua constituição se dava em condições históricas, políticas, econômicas e culturais, a partir de um processo político de negociação de sentidos e demandas, não sendo possível associar a escolha feita pelo GT como meramente uma submissão aos ditames capitalistas, pois "esse jogo é marcado por uma negociação entre discursos culturais em que resistência e dominação não ocupam posições fixas nem se referem a sujeitos ou classes sociais específicas. As lutas que constituem os currículos são, portanto, simultaneamente políticas e culturais" (LOPES, 2006, p. 38).

Essa dinâmica foi produzida, levando-se em conta também, a tessitura do ordenamento político-legal-jurídico-institucional. "Movimentos políticos, contudo, permanecem em processo" (LOPES, 2019, p. 6), haja vista "o caráter indecidível e contingente das alternativas" (LOPES, 2015, p. 451), são promulgados o Parecer CNE/CES nº 584, de 3 de outubro de 2018 e a Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018.

O Parecer 584/2018 apresenta uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Educação Física, aprovada e consubstanciada pela Resolução CNE/CES nº 06/2018, instituindo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dando outras providências (BRASIL, 2018).

Como já visto, após o golpe de 2016, as representações políticas se alteram e se instaura uma crise política no país, promovendo a ascensão de um governo de extrema direita. Desde a reunião e a publicação da Minuta de Resolução de 2015, não houve mais discussões coletivas nem nada que denunciasse algum tom de negociação. Foram exatos três anos de silêncio absoluto por parte do CNE. O que este silêncio denunciava?

Após três anos de construção da minuta de resolução, finalmente a Diretriz específica de Educação Física é promulgada e, para surpresa de boa parte do grupo acadêmico-profissional que defendia a formação generalista, foi determinado e aprovado o parecer CNE/CES nº 584/2018, instituindo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física. A diretriz reforça e engessa o discurso da formação unilateral com vistas à superação da licenciatura generalista, ainda que a Minuta de Resolução demonstrasse outros rumos. Conforme se pode verificar no texto político das novas diretrizes:

> 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, conforme descrição a seguir:
> I - Etapa Comum - Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações.
> II - Etapa Específica - Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura (BRASIL, 2018, p. 1).

Os cursos de formação em Educação Física tiveram até o ano de 2020 como prazo final para adequarem os seus PPCs às imposições desta resolução. Neste decurso, atônito com a homologação da Resolução CNE/CES nº 06/2018, o setor progressista da Educação Física tem questionado o processo antidemocrático, centralizado e mercadológico na elaboração do novo texto político. Estes excertos extraídos do Volume 4 da coletânea organizada pelo GT Formação Profissional e Mundo do Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, em comemoração aos 40 anos da entidade, reúnem as críticas contundentes de pesquisadores que integram o GT:

> Em dezembro foi aprovada a Resolução CNE/CP 06/2018 que *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física*. Concebidos sem nenhum diálogo com as representações dos cursos de educação física das IES, com os especialistas da área que pesquisam o assunto, com o CBCE – enquanto maior entidade científica da área – e com a representação dos estudantes (ExNEEF), num prazo absurdamente exíguo que impediu qualquer possibilidade de análise rigorosa, as novas DCNEF demarcam a posição reacionária que o CNE passa a desempenhar nesta quadra histórica. Pelo documento só é possível atestar a participação dos representantes do sistema Confef/CREF, que parece, finalmente, ter encontrado um governo/CNE para chamar de seu (SANTOS JÚNIOR, RODRIGUES, LAVOURA, 2020, p. 55, grifos dos autores).

> A Resolução CNE/CES 06/2018 é, portanto, uma coleção de equívocos: construída sem diálogo com a comunidade acadêmica e científica; tem como único interlocutor uma entidade reacionária de “regulamentação” da profissão; foi aprovada sem garantir tempo suficiente para análise, debate e encaminhamentos; insiste e aprofunda a fragmentação da formação de professores da área; extrapola os limites de um documento que visa servir de referência para a organização curricular de cursos de formação; ataca a autonomia universitária, apenas para ficar nos pontos aqui tratados. Desta forma, trata-se de uma resolução cuja implementação, se vir a acontecer será de forma impositiva, pelo uso da coerção (SANTOS JÚNIOR; LAVOURA, 2020, p. 57).

> [As] novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física (Resolução 06/2018), recebidas como mais um ataque à formação de professores da área à medida que mantêm e impõem a dicotomia licenciatura x bacharelado. Trata-se de um ataque sintonizado com todo o processo de regressão política acontecendo, no Brasil, desde o golpe de 2016 (SOARES, 2020, p. 9).
>
> Na nossa análise não houve os avanços que os pesquisadores mais críticos desejavam na Resolução CNE/CES 06/2018, muitos deles por diversas vezes encaminhados à Comissão do CNE responsável pela revisão das DCN da Educação Física. Entendemos que a partir da apresentação da Minuta de 2015 em Audiência Pública no próprio CNE, as pressões exercidas pelo conselho profissional da área (Conselho Federal de Educação Física-CONFEF) e IES influentes, corroboradas pelo período do golpe político que destituiu uma presidenta eleita pelo voto popular, provocaram uma paralisia nos setores mais críticos, enquanto os demais ganharam espaço na linha de frente. Acresça-se a este cenário o fato de que, neste período, o CNE se calou, ou se calou para os setores mais críticos. Mesmo assim, um grupo de pesquisadores de Goiás3 insistiu sempre no diálogo e nos questionamentos do que estava por vir, ainda que não houvesse respostas mais esclarecedoras (VENTURA, ANES, 2020, p. 15).
>
> As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Física (2018) representam mais as forças políticas do mercado exercidas sobre o ensino do que a escuta política de determinado grupo da área que vinha se opondo à formação em duas habilitações: licenciatura e bacharelado. Com a visível privatização, o ensino superior se torna cada vez menos um direito social e cada vez mais um serviço comercial (FIGUEIREDO, ALVES, 2020, p. 33).
>
> A atual legislação da Educação Física, aprovada no apagar das luzes de 2018, e não por acaso, com a transição de governo pós-golpe, é uma representação clara dessa influência do mercado nas políticas curriculares do ensino superior (*ibidem*, p. 38).
>
> Logo no primeiro contato com o Parecer CNE/CES n. 584/2018 (BRASIL, 2018a), chama atenção a flagrante omissão do relator quanto aos acontecimentos que antecederam a aprovação deste importante documento. De forma distinta dos últimos Pareceres que aprovaram os preceitos legais orientadores dos cursos de graduação em Educação Física no país (BRASIL, 1987a, 2004a), nos quais já no seu preâmbulo estava presente a versão oficial dos acontecimentos históricos da sua admissão, o novo documento evidencia completo desprezo dos seus sistematizadores com o princípio da publicidade e o registro dos fatos para a posteridade (BRITO NETO, BRITO, 2020, p. 157).

E o coletivo de resistência antagoniza a publicação da nova diretriz mediante o movimento do Comitê Nacional contra as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Física (desde fevereiro de 2019), pressionando a revogação do documento. No ano de 2019, a delegação

do comitê se reuniu e emitiu ao CNE a “Carta da Educação Física ao Conselho Nacional de Educação”, solicitando de imediato a revogação da Resolução CNE/CES nº 06/2018.

> A carta de 2019 foi contundente, sobretudo, ao registrar as condições engendradas para a aprovação da Resolução CNE/CES 06/2018. Coube naquele momento denunciar o processo de impedimento ao qual estiveram submetidas as comunidades acadêmicas, o movimento estudantil e todos aqueles diretamente interessados com o objeto em apreciação pelo CNE, qual seja, a aprovação de novas DCNs para os cursos de graduação em educação física. Denunciávamos o veto à participação nas decisões a serem tomadas, o que diz respeito diretamente à educação brasileira, às instituições de ensino, aos cursos de educação física e à formação qualificada dos trabalhadores que atuarão nesta área no futuro (CARTA DO COMITÊ NACIONAL CONTRA AS ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCNs) DA EDUCAÇÃO FÍSICA (RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 06/2018) - 2ª versão revista e atualizada - 2021, s/p).

Sem, no entanto, serem respondidos, após quase 18 meses da primeira versão da carta, e ao se depararem com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, interpretadas como “a marca deste período de aprofundamento do obscurantismo, da negação da ciência, associada à desestabilização do serviço público e seus servidores” (*ibidem*, s/p), o comitê se reuniu em 23 de abril de 2021, produzindo uma segunda carta, solicitando em caráter de urgência:

> 1) Que sejam revogadas as Resoluções: CNE/CES Nº 6/2018; CNE/CP Nº 2/2019 e CNE/CP N° 1/2020;
> 2) Que todas as IES, seus respectivos cursos de graduação em educação física e suas unidades acadêmicas sejam convocados para debates junto ao CNE, para que possamos defender e explicitar qual a concepção de sociedade, de sujeito, de professora e professor defendemos e queremos colocar em prática (*ibidem*, s/p).

No dia 31 de agosto de 2021, os manifestantes do comitê foram até o CNE, em Brasília (DF), para pedir mais uma vez a revogação das diretrizes curriculares nacionais da Educação Física.

> Acabamos de protocolar um documento com mais de 800 assinaturas, 58 entidades, 753 assinaturas individuais, solicitando, reivindicando a revogação das diretrizes curriculares 06/2018 e 02/2019 da Educação Física, porque elas desqualificam o magistério, os professores e professoras e causam prejuízo sem precedente para a educação em nosso país. Por isso, revogação já! é a nossa reivindicação", explica Celi Taffarel, docente da Universidade Federal da Bahia e representante do Comitê Nacional (ANDES, 2021, s/p).

O setor autodenominado revolucionário/progressista da Educação Física não nos deixa esquecer que processos políticos envolvem negociações, tensionamentos, confrontos, que em sua maior parte não são transparentes e democráticos. O que leva a sintetizar que existem "obscuridades presentes no texto do Parecer e da Resolução aprovados em 2018" (VENTURA; ANES, 2020, p. 14).

Queremos, todavia, argumentar que a constituição desta política de currículo "não tem um centro de poder, uma estrutura que a defina. Articulações possibilitam decisões políticas, tornando complexo o jogo (de linguagem) que hegemoniza uma dada orientação curricular" (LOPES, 2015, p. 454) e "que o significado de uma luta política deve levar em conta as contingências que possibilitam essa significação" (*ibidem*).

Concordamos com Costa e Lopes (2018, p. 12) "que as demandas apresentadas pelos grupos antagônicos não são sedimentadas, transparentes, e que sentidos das práticas curriculares estão hibridizados em toda e qualquer proposta". O que nos faz compreender que a política de currículo em torno da formação em Educação Física é o resultado das articulações das demandas. Em conclusão, o processo de interpretação/produção da política curricular é um híbrido discursivo. "O hibridismo envolve a mistura de concepções" (LOPES, 2006, p. 40). A Diretriz Curricular, ao ser compreendida como uma proposta híbrida, é o produto de várias significações e não apenas uma. Portanto, não há uma isonomia sendo produzida.

Nesse sentido, não se pode negar o processo não transparente da produção da Resolução CNE/CES 06/2018. Ainda assim, por resultado de um processo de negociação, seus sentidos não são nem serão definitivamente os mesmos que os grupos alvitram.

Ventura e Anes (2020), por exemplo, ao analisarem a nova Diretriz Curricular da Educação Física, afirmam que essa resolução fornece a possibilidade de produzir uma formação ampliada, embora não seja exclusivamente via licenciatura, posto que existem duas possibilidades de saída: licenciatura e bacharelado. E se for desejo das IES, pode-se proporcionar a dupla certificação.

Neves e Oliveira (2021) se endereçaram ao novo currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII, produzindo análises a partir de um gesto cartográfico. Um de seus argumentos teórico-conceituais é o de que os currículos de formação em Educação Física delineiam uma atitude, uma maneira de proceder, projetando uma determinada profissionalidade, sendo, portanto, portadores de um *ethos* de profissionalidade. Neste ínterim, fitando o currículo como um dispositivo, seguiram o movimento do *ethos* de profissionalidade que o curso de Educação Física

da UNEB/Campus XII vem produzindo desde o projeto antecedente até o projeto atual, organizado conforme orienta a Resolução CNE/CES nº 06/2018.

A análise demonstra que o atual currículo do curso, tendo em vista o seu recente processo de reformulação, mantém a projeção de um *éthos* definido como crítico e socialmente transformador e preserva traços de um modelo de formação norteado pela unificação, pois "conquanto se proclame como distinta e específica, pouco diferencia a oferta dos componentes em cada uma das Etapas Específicas" (*ibidem*, s/p).

Como se deu essa configuração? É disso que trataremos a seguir, ao delinear e compor as demais partes do quebra-cabeça.

2.2 Novas cartas na mesa, novos lances

Ball e Bowe (1992) tomam por referência as concepções de textos (*writerly*- escrevível e *readerly*- prescritivo) do escritor Francês Roland Barthes para pensar o ciclo de políticas. Tendo em vista os três contextos pensados como principais – o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática – os autores partem da concepção de que o contexto da produção textual se dá através de uma perspectiva em que os professores da instituição não apenas consomem o texto, mas tornam-se ativamente coautores da sua produção. Os professores não são meros implementadores, mas interpretadores com atuação nas políticas. A atuação da política,

> Para Ball é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação. E eu queria apagar implementação da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é "implementada" ou a "implementação" falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a "implementa", ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Então, ao mesmo tempo, era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que os alcances destas possibilidades criativas são, ao menos em parte, construídos em outros lugares, dentro do discurso (AVELAR, 2016, p. 6).

Toda produção política envolve diferentes fatores. Dentre esses fatores estão os próprios fatores institucionais, os contextos das práticas e as referências e expectativas dos grupos na produção. Assim sendo, os textos são lidos, interpretados e negociados "pelo controle dos sentidos e significados nas leituras a serem realizadas" (LOPES, 2006, p. 38). Investigar o enredo que produziu a atual configuração curricular dos cursos de Educação Física da UNEB inclui compreender as regras que conduziram tais práticas.

Alavancada pela conjuntura sociopolítica que o país vem atravessando pós-golpe, a publicação da Resolução 06/2018 produz inflexões, deslizes e novas negociações, fazendo com que aquilo que até então estava sendo estruturado na reformulação curricular dos cursos de Educação Física da UNEB precisasse ser recomposto. O novo ordenamento jurídico que passou a regular a formação em Educação Física ao final de 2018 provoca uma ruptura, uma inflexão, que modifica os rumos da reformulação curricular.

De posse de tal Resolução, o GT de Educação Física paralisa o que até então estava sendo produzido, pois isso não mais se sustentava pelo que havia sido determinado pela nova legislação.

> Começamos a constituir as ementas, quando a gente estava construindo ementa, nós estávamos em reunião, eu recebo no meu whatsApp o parecer que gerou a diretriz 06/2018. Eu não era coordenadora do curso nessa época, mas era a representante do curso nesse movimento [...], e aí eu cheguei para o professor naquela reunião do colegiado e disse: "rapaz, para tudo, para tudo! Leia esse parecer aqui". E a gente realmente parou tudo. Então, eu posso lhe dizer assim, que a nossa reformulação curricular que foi ali startada pela PROGRAD no momento de publicação da nova diretriz de formação de professores, ela foi cruzada literalmente pela diretriz 06/2018, e aí parou tudo ali, parou tudo, a gente nem deu continuidade à produção das ementas porque a gente [pensou] assim: "já que a gente tem um parecer, vai vir uma diretriz, vamos esperar a diretriz". E aí veio a diretriz (PROF1).

A instituição da nova Resolução convoca o GT de Educação Física a relançar novamente as peças sobre a mesa para rearranjar o que estava sendo produzido. Algumas peças foram substituídas por outras, convocando os sujeitos a desmontarem e remontarem, seguindo o que estava sendo preconizado, o novo quebra-cabeça currículo. Em suma, a Resolução 06/2018 reconfigura o processo do redimensionamento curricular iniciado em 2015, colocando no tabuleiro novos acontecimentos que borram as fronteiras da minuta de projeto pedagógico que estava sendo produzida.

A Resolução representa, portanto, uma importante e expressiva reviravolta no âmbito das políticas de formação em Educação Física, repercutindo nas intencionalidades do coletivo que estava redimensionando o currículo dos cursos de Educação Física da UNEB. Consequentemente, a normativa foi assim significada:

> Frustrava, eu acho que essa é a palavra, as expectativas que nós tínhamos do que vinha sendo discutido no CNE, porque a gente já tinha um indicativo da extinção dos cursos de bacharelado, então, lá em Alagoinhas *a gente tava muito feliz porque a ideia da Licenciatura, da formação ampliada viria*, né, mas não veio! E a gente sabe que isso tem a ver com a conjuntura, com os acontecimentos políticos de 2016, com a mudança no CNE, enfim... veio uma diretriz que quando você lê ali o primeiro parágrafo, você já sabe que quem escreveu aquele texto foi algum representante do CONFEF (PROF1, itálico nosso).
>
> Particularmente e pessoalmente falando, não era aquilo que a gente sonhava, enquanto formação unificada. Então, a gente tinha isso com muito pulso no grupo, todos... praticamente todos os professores que estavam compondo aquele grupo inicial do NDE *tinha uma defesa muito forte em torno da licenciatura, da formação unificada*, a gente fala licenciatura ampliada, mas como não existe licenciatura ampliada, a gente usa o termo da formação unificada, *da formação do licenciado e o licenciado poder atuar em todos os campos aí que têm de atuação do professor de Educação Física*. Então, a nova diretriz de 2018 não suporta aquilo que nós acreditamos que deve ser este perfil de formação em Educação Física, do professor de Educação Física (PROF3, itálico nosso).
>
> [...] Porque esse era um discurso muito forte, vou falar do nosso colegiado [...]. Nós tínhamos um discurso muito próximo, porque tipo assim, acho que é convergente, que um discurso convergente que seria o *ideal*, essa formação ampliada, o ideal, ela não foi, né, o real. [...] Porque a diretriz, ela, ela já causou muita angústia, na verdade, a gente queria, mas ao mesmo tempo *a gente não queria essa diretriz*, a gente queria uma outra forma, uma forma de *uma diretriz que trilhasse por um caminho mais crítico*, enfim, e ela, eu acho que não é difícil perceber que ela tá muito atrelada aos anseios do sistema CREF/CONFEF, né.
> [...] Mas agora me parece que após o fato [publicação da Resolução 06/2018], fica um pouco mais claro entender por que essa discussão [da Licenciatura Ampliada] não avançou lá na câmara estadual, e essa outra do CREF avançou, né? Politicamente, foi criado, talvez, um cenário que viabilizasse isso daqui e não outro, *que era o que exatamente a gente lutava, o que a gente queria*, pelo menos essa era uma fala muito comum. (PROF2, itálico nosso).

O processo de construção e reformulação curricular que já estava estruturado foi simplesmente cruzado por essa nova resolução que, conforme acompanhamos nos discursos acima, caminhava em sentido oposto ao que o GT de Educação Física da UNEB estava buscando produzir.

Enfim, novas peças para o jogo de quebra-cabeça.

Como consideramos, o quebra-cabeça segue três conjuntos de partes: a) o ordenamento legal e jurídico que regulamenta a formação; b) o ordenamento institucional e os modos de significar a formação na instituição; e, c) as discursividades e demandas locais dos departamentos. Compor o quebra-cabeça currículo exige: i) compreender a trama de peças disponíveis; ii) Organizar as peças, de maneira que possam ser agrupadas de modo singular; iii) Começar a montagem pelo conjunto de peças principais e, por conseguinte, compreender quais outras peças podem ser agrupadas.

Neste prisma, o processo de composição curricular não se trata simplesmente de uma correspondência ou adequação com uma imaginada essência e/ou imagem de referência, mas é perspectivado; é leitura, interpretação e escrita, em suma, uma operação de recorte e colagem (SILVA, 2003, p. 11).

O que significa conceber o currículo como "perspectivístico"?

> Significa ver o conhecimento que está no seu centro não como a representação de algo que está para além dele, mas como uma versão ou uma interpretação particular dentre as muitas que poderiam igualmente ser forjadas ou fabricadas. Nessa visão, o currículo, tal como o conhecimento de que é constituído, é um tablete, uma lousa, uma superfície na qual inscrevemos/escrevemos tantas versões e interpretações quantas forem as que pudermos inventar. Se o imaginarmos como uma lousa mágica, ao levantarmos a película que a recobre, encontraremos não a verdade que a aparência escondia, mas um novo espaço, totalmente em branco, no qual estaremos livres para escrever, a partir do zero, novas histórias. O currículo é, então, pura escrita, pura interpretação. Ou o currículo será, talvez, em vez da imaculada concepção de uma verdade e de um conhecimento revelados, uma simples e ordinária operação de recorte e colagem. O recorte, tal como na costura ou como na pintura modernista, não permite nenhuma totalização, nenhuma reintegração, nenhuma regeneração. Ao colar, torna-se impossível restaurar a unidade perdida: o que se tem, depois disso, é uma justaposição de objetos dís11 pares, de elementos divergentes, de partes heterogêneas. O resultado da atividade de recorte e colagem é – como as mulheres de Picasso – uma figura angulada, perspectivada: nenhum ângulo privilegiado, nenhum ponto de vista focal. O currículo, tal como o conhecimento para Foucault (1985, p. 28), seria feito, então, não para compreender, mas para cortar (SILVA, 2003, p. 11-12).

Neste sentido, o quebra-cabeça currículo teve um ponto de partida, mas não um único caminho, tampouco um único ponto de chegada, pois suas partes não possuem um núcleo fixo, estável, transcendental e definitivo, mas são produzidas a partir de acontecimentos singulares. É uma espécie de jogo sempre em movimento, levando em consideração o aparecimento dos enunciados, face à ruptura e às transformações que afetam os sentidos de uma ou várias formações

discursivas. Consideramos importante compreender essas múltiplas dinâmicas provocadas pelas políticas curriculares como capazes de reconfigurar o contexto de produção do texto curricular. Como capazes de avassalar a velha identidade que supõe e exige permanência (*ibidem*).

A Resolução CNE/CES 06/2018 provoca, portanto, uma torção naquilo que estava sendo produzido.

> Como a gente precisava se organizar para a diretriz de formação de professores, a gente não ia fazer uma renovação para depois ter que fazer outra pela 06/2018, para depois... Então a gente parou ali, quando chegou essa diretriz, eu mandei a diretriz para a PROGRAD e disse: "oh, a Educação Física aconteceu isso aqui". E então, o que foi que aconteceu ali naquele momento? (PROF1).

O Grupo que até então estava reformulando um currículo unicamente de licenciatura, face ao que havia sido instituído pela Resolução para a formação de professores, precisa reorganizar as peças, a fim de incorporar nessa reformulação os ditames da nova diretriz específica da Educação Física. O processo da reformulação curricular ficou em *stand* by.

Para esboçar um novo currículo, os traçados previamente constituídos foram pausados. E se rascunhar um currículo é pura geografia, as trilhas que até então estavam sendo percorridas permitiram orientações e direções para novas linhas a serem produzidas.

Seguindo a mesma rota tomada na primeira etapa da reformulação, a PROGRAD buscou analisar, compreender e debater o novo modelo curricular prescrito através das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Educação Física e, por conseguinte, acompanhar alguns movimentos que já estavam sendo realizados a partir da nova política curricular, antes de retomar o processo da reformulação.

Julho de 2019. Com a proposta de promover o debate supracitado, a UNEB convocou o Grupo de Trabalho de Educação Física, que estava encabeçando o processo de redimensionamento curricular, para um encontro em Salvador, sob a coordenação da Gerente de Currículos Acadêmicos. No primeiro dia, a reunião tinha como tema "A identidade do profissional do curso de Educação Física da UNEB: olhares a partir das resoluções 02/2015 e 06/2018". Neste entreato, o grupo de trabalho "se reuniu com o objetivo de levantar as demandas de cada curso e seus respectivos [campus] para adequação das resoluções". (COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR, ata nº 1, de 09/07/2019, p. 1). Por consecutivo, ocorreu a conferência intitulada "Reflexões e Experiências a partir das Diretrizes atuais para o curso de Educação Física". Essa conferência foi proferida pelo professor Dr. Samuel Macedo Guimarães, da Universidade Estadual

de Santa Cruz (UESC), que desenvolve estudos sobre currículo e formação em Educação Física. “Ele foi convidado a vir como palestrante, trazendo a discussão, porque ele faz análises; ele tanto é conselheiro do MEC, quanto do Conselho Estadual de Educação na área de Educação Física” (PROF4).

A proposta era de promover uma formação e debate consubstanciado dos ditames legais e jurídicos, e analisar as possibilidades e impossibilidades a partir da nova diretriz. Esse momento é assim explicitado em ata:

> No dia 10 de Julho de 2019, realizou-se na cidade de Salvador-Bahia, reunião do grupo de trabalho de Educação Física da UNEB, sob a coordenação da professora [A]. [...] Na conferência, o palestrante apresentou as Resoluções comentadas *à luz do olhar jurídico*, destacando *as possibilidades de interpretação* destas Resoluções para a proposta de redimensionamento dos currículos de educação física da UNEB (COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR, ata nº 1, de 09/07/2019, ata nº 1, 10/07/2019, p. 1, itálico nosso).

Os sujeitos entrevistados também fazem referência a este momento:

> A UNEB fez um seminário, com esses representantes, os outros professores do curso também participaram, sobre a diretriz de Educação Física, com um professor da UESC que tinha acabado de terminar um doutorado sobre currículo e tal. E aí ele veio discutir conosco o que estava posto naquela diretriz, e ele trouxe já algumas análises daquela diretriz a partir de um texto da produção de alguns juristas e também de professores de Educação Física (PROF1).
>
> O primeiro encontro foi um encontro com o professor Samuel, que é da UESC, esse encontro foi na perspectiva de formação mesmo, pra gente entender essa resolução, entender no olhar jurídico dessa resolução, [...] e foi uma experiência muito interessante, porque ele conseguiu esclarecer muitas dúvidas que nós naquele momento tínhamos na operacionalização desta resolução (PROF5).
>
> A UNEB convidou o GT de Educação Física, que era coordenado pela professora [A], convidou o professor da UESC, o professor Samuel Macedo, para fazer uma consultoria para falar sobre a diretriz e como que estava o encaminhamento da reformulação do currículo em torno das novas diretrizes lá na UESC também. Então, na UESC, o professor Samuel ele é do curso de Educação Física e também trabalha no curso de Direito, porque ele é advogado, e aí ele fez uma análise da diretriz, da lei, e aí foi esmiuçando *quais seriam os caminhos mais práticos que nós tínhamos para poder efetivar aquela diretriz, efetivar aquele currículo*, em um período menor de tempo, já que nós tínhamos um ingresso único, um tronco comum nos dois primeiros anos, depois a bifurcação para a licenciatura ou bacharelado e a possibilidade de retorno deste estudante para complementação da licenciatura ou do bacharelado. *Então, nessa consultoria, do professor Samuel é*

> *que deu os caminhos de como que a gente poderia, mesmo fora deste tronco comum, a gente ter caminhos* (PROF3, itálico nosso).
>
> É que dentro das reuniões dos fóruns de desenvolvimento curricular, como eu disse, a gente convidava palestrantes que vinham trazer a luz sobre determinado cenário. Então, quando... em 2019, a gente reuniu o GT presencialmente, porque a resolução foi publicada no final de 2018. No início de 2019, a gente reuniu o grupo de Educação Física e convidou o professor Samuel Guimarães, se eu não me engano, para falar sobre esse processo, como estava acontecendo na universidade deles, para trazer a visão dele enquanto conselheiro. Ele fez um panorama, uma apresentação, dessas mudanças normativas, dos princípios, então foi uma conferência. Ele ficou... não foi só uma palestra, ele ficou dois dias conosco... esteve presente tarde e início da noite de uma quarta-feira, se eu não me engano, e depois na manhã da quinta-feira e depois ele viaja. Ele ficou um dia, na verdade foram dois dias de evento, e ele esteve conosco em dois turnos. [...] E esse foi um momento pontual mesmo, de um convite que ele aceitou e esteve conosco, e conseguiu tirar dúvidas e orientar e discutir, destrinchar... orientar esse processo *de destrinchar a resolução e as possibilidades de trabalho* a partir dali (PROF4, itálico nosso).

Nesta pesquisa, assumimos uma oposição à concepção estadocêntrica e recorremos ao pressuposto de que as políticas não são apenas implementadas, mas sujeitas à leitura e interpretação, visto que "[...] os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]" (BOWE *et al*, *apud* MAINARDES, 2006, p. 53). De modo decorrente, o currículo é resultado de atos de produção e criação envolvidos na interpretação que os sujeitos fazem do que ele deve e pode se tornar. Além disso, "interpretação é uma questão de disputa" (*ibidem*), uma vez que diferentes interpretações são contestadas, pois se relacionam com interesses diversos. Assim sendo, uma ou outra interpretação predominará (*ibidem*).

Em outras palavras, o ato de interpretação desse novo conjunto de discursos legais é eminentemente uma atividade de produção de determinados sentidos e significados atravessados por um anseio de que a formação assuma uma determinada perspectiva, dentre as muitas que poderiam ser formadas.

O Grupo de Trabalho de Educação Física da UNEB tencionava formar um profissional crítico e reflexivo, habilitado (tanto em termos legais quanto formativos) para atuar desde o campo escolar quanto nos demais campos de atuação, de modo a contribuir para promover a necessária transformação social e libertar-se das amarras mercadológicas que o capitalismo produz. Sendo esta última, inclusive, a principal razão apresentada para que a profissionalidade ampliada não

tenha sido maquinada na primeira etapa da reformulação. Defendemos, no entanto, que não é possível refrear de uma vez por todas o campo da discursividade. E se essa nova normativa não carregava todos os enunciados da formação ampliada, tampouco apagava todas as demandas daqueles que acreditavam e defendiam a formação generalista.

Neste ínterim, coube reunir o conjunto de discursos legais que regulamentava a formação para, em seguida, tentar encontrar caminhos possíveis para engendrar, mediante as perspectivas do grupo, uma interpretação. Destarte, interpretar é inventar, manufaturar, compor e direcionar o quebra-cabeça. Dito de outro modo,

> Interpretar é dar sentido, impor uma ordem, uma forma, uma direção, é dar um sinal à massa informe e caótica das coisas do mundo. Interpretar não é revelar, descobrir, identificar, mas criar, inventar, produzir. As interpretações, por sua vez, diferem porque elas procedem do encontro entre forças em conflito, em luta. Verificar a existência de diferentes interpretações equivale a verificar a existência de diferentes estados das correlações entre forças. Se não houvesse diferenciais de força, a interpretação se fecharia sobre um único sentido e já não seria interpretação, mas "natureza" (SILVA, 2003, p.10).

As peças do jogo são então postas sobre a mesa. As regras do jogo já estão definidas e cabe aos jogadores produzirem suas apostas sobre aquilo que é possível fazer. E num quebra-cabeça currículo, isso significa conceber a formação que se deseja promover. Interpretar a diretriz era encontrar caminhos possíveis para que a perspectiva de formação humana não estivesse sujeita à fragmentação.

O quebra-cabeça currículo é produto de acontecimentos discursivos, sempre em movimento, alçando condições de possibilidades de criação, invenção, interpretação, recriação e escrita de certos valores, sujeitos e verdades em torno da profissão. Por isso, o processo de constituição de um currículo é um jogo que jamais se acaba. E mesmo que nele haja regras previamente definidas, não se pode eleger vencedores e derrotados.

Lopes (2006) trabalha com a hipótese corroborada por nós, de que as políticas de currículos são sem fundamentos, "sem bases, sem um chão capaz de frear a significação do currículo" (p. 450), e que a produção do texto curricular pelos sujeitos no contexto da prática também se constitui como tentativa de produzir sentidos e significados na política de currículo. A leitura e interpretação da política curricular é sempre uma tentativa de "apresentar outra forma de compreender para além do que já se encontra estabilizado. É como estar sempre se perguntando: mas não poderia ser de outro modo?" (*ibidem*).

Nesta direção, a reunião do GT de Educação Física, coordenada pela gerência de currículos acadêmicos, objetivou discutir o que a estava instituindo e quais os caminhos possíveis para pensar a formação.

Essa resolução define que os estudantes que ingressam no curso de graduação em Educação Física terão, até o quarto semestre, uma formação geral, e ao início do quinto semestre, "terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura" (BRASIL, 2018, p. 2). Mais adiante, em seu Art. 30, o documento pontua que "as Instituições de Educação Superior poderão, a critério da Organização do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Educação Física, admitir, em observância do disposto nesta Resolução, a dupla formação dos matriculados em bacharelado e licenciatura" (BRASIL, 2018, p. 8). Não há, portanto, no texto da resolução, explicitação quanto à obrigatoriedade da instituição em oferecer as duas opções de grau acadêmico, isto é, se após a etapa comum, os graduandos deveriam ter acesso aos conhecimentos específicos das opções em bacharelado e licenciatura.

Neste sentido, tem-se três maneiras diferentes de compreender o que foi instituído. E, para Furtado (2020) "provavelmente, isso ocorreu por intencionalidade do próprio CNE em não determinar exatamente [um] percurso" (p. 128) formativo. A primeira interpretação é que as IES deveriam oferecer as formações específicas tanto da licenciatura quanto do bacharelado, deixando à escolha do estudante qual caminho trilhar a partir da etapa comum e caso fosse de sua vontade, poderia retornar à instituição (os critérios seriam estabelecidos pela própria instituição) para a dupla formação. A segunda é que as IES, a partir de uma escolha prévia, poderia "construir uma proposta curricular totalmente integrada, onde todos os alunos sairiam com a dupla formação" (FURTADO, 2020, p. 128). E a terceira é que as IES poderiam optar por oferecer a etapa específica apenas da licenciatura ou do bacharelado.

Na reunião da PROGRAD, a interpretação produzida foi de que as instituições deveriam oferecer tanto a licenciatura quanto o bacharelado nas etapas específicas, ficando a critério dos estudantes a escolha por uma ou outra formação, após a etapa comum.

> Quando a gente leu a diretriz em reunião, a gente leu o artigo 5º [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]. Lá fala do curso com uma entrada e duas terminalidades e a nossa compreensão é de que aquilo ali (não é só nossa, existem outras referências) *tornava obrigatória* a dupla terminalidade. [...] Então

> ali a gente [...] voltou atrás na decisão anterior, a gente não tinha mais como resistir à abertura do bacharelado, estava na diretriz e a UNEB estava nos demandando e o Conselho Estadual de Educação estabelecendo um prazo, havia um cronograma acordado entre a UNEB e o Conselho Estadual de Educação, de prazo, dezembro de 2019, para que os cursos enviassem os seus redimensionamentos [a partir] da diretriz de 2015. Só que como a gente precisava se organizar para a diretriz de formação de professores, a gente não ia fazer uma renovação para depois ter que fazer outra pela 06/2018 (PROF1, itálico nosso).

Não obstante, a interpretação não representa uma "correspondência ou adequação com uma imaginada essência (a versão metafísica) ou com uma suposta coisa-em-si." (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 50). A interpretação de um texto normativo não é a repetição, reprodução e cópia de uma significação metafísica, mas atos de criação a partir de um ponto de vista, posto que envolve um "processo interminável de diferenciação e multiplicação das aparências, das perspectivas e das interpretações" (*ibidem*, p. 51).

Por não se apresentar de modo muito claro no documento, se havia ou não a obrigatoriedade em oferecer as terminalidades de licenciatura e de bacharelado, o GT de Educação Física, a partir da interpretação produzida na reunião, "se rendeu" (PROF1) à abertura do curso de bacharelado. Essa interpretação envolveu a exclusão de outras alternativas do fluxo irrestrito de interpretações.

Por outro lado,

> Depois a gente descobriu que nos rendemos por uma incompreensão, mas aí o processo já tinha ido. Quando o pessoal da Federal do Espírito Santo faz a consulta ao CNE, o CNE diz que não é obrigatório ter as duas terminalidades, mas isso não está no texto, né, tanto que alguns artigos publicados analisando essas diretrizes, anterior a essa consulta da Federal do Espírito Santo, também entendem que era obrigatório as duas terminalidades e, assim, a gente caminhou, e aí fomos nós com os nossos desafios rever o revisto, porque a gente tinha pensado um curso de licenciatura até aquele momento, e ao mesmo tempo unificar os currículos, esses eram dois grandes desafios nossos, e aí a gente retornou para o começo do processo (PROF1).

Conquanto o curso do Campus II sempre tenha resistido, das maneiras possíveis, à abertura do bacharelado, e essa interpretação tenha produzido uma espécie de *rendição*, para o curso do Campus XII, por seu turno, a Resolução CNE/CES nº 06/2018,

> *Facilitou* um pouco esse trabalho da implementação dos dois cursos. Então ali, em 2018, na nova diretriz, a gente já não teve mais dúvidas: a gente vai implementar os dois, não tem porque não implementar a licenciatura e o bacharelado. Por mais que a diretriz, ela não obrigue a instituição a implementar

> a licenciatura e o bacharelado, no entanto, *aqui* foi consenso naquela época, que era necessário, e nós tínhamos uma demanda aqui pela licenciatura e pelo bacharelado, nós tínhamos corpo docente para poder implementar inicialmente esse curso (PROF3, itálico nosso).

O discurso de que a Resolução CNE/CES nº 06/2018 poderia resolver alguns problemas enfrentados pelo curso é reiterado também por outros sujeitos, pertencentes a outro campus.

> Então, o que *resolveria* o problema realmente era reformular esse currículo, era repensar esse currículo, e aí a gente tinha dois caminhos, o caminho de atender a demanda de redimensionar somente pra licenciatura e dar essa identidade do licenciado e ponto, ou atender a resolução 06/2018, que traz também a outra formação, e a gente optou por esse caminho, né. Na verdade, no momento a gente nem entendeu que era uma opção, acho que a gente entendeu que era a nossa demanda social mesmo, sabe? Poxa, é uma instituição pública, vamos trabalhar com a realidade, a realidade é que os nossos alunos, eles precisam de trabalhar, não é? Eles precisam de trabalhar e pra trabalhar eles precisam dessa legitimação do currículo. Então a gente entende que a gente estava suprindo e que a gente está suprindo uma demanda social. A gente partiu sempre desse entendimento, é que não era a questão política ideológica, era uma questão de demanda social, da universidade cumprir com este papel, de dar a opção de os alunos poderem se formar pela instituição pública. Então foi por aí, por esse caminho (PROF5, itálico nosso),
>
> Guanambi, Jacobina, falavam sobre o bacharelado, principalmente Jacobina, tinha egressos pressionando, porque seu diploma não era aceito em alguns lugares de trabalho. Então, eles buscavam..., tinham esse pleito. Então, fazer esse currículo ajudou também a resolver essa situação, para que a gente não gerasse mais números para essa demanda que já existia no campo da UNEB, com relação aos egressos da UNEB [...].
> *A Resolução de 2018 só fez a possibilidade de resolver* as duas coisas com uma mudança só e os grupos, eu entendo que conseguiram de uma forma muito inteligente, equacionar essas dimensões sem perder a identidade docente que era o nosso objetivo maior, e criando essa outra vertente que seria a do bacharelado. E ainda se preocupando com que os egressos pudessem, né, através de editais de matrícula especial, retornar ao curso, e aí, entrando numa vertente de bacharelado, já tinha até o estudo do que precisa ser feito enquanto complementação para uma segunda formação. Então, é isso... é... as questões da prática, né, porque a gente... as nossas reflexões, os nossos posicionamentos políticos, nossa ideologia... mas, a gente precisa lidar com questões práticas no dia a dia e essa era uma delas. Era de que o curso de licenciatura formasse professores e de que os estudantes que desejassem o bacharelado tivessem então essa possibilidade. Em princípio, a gente precisava que cada departamento apresentasse a sua demanda para o bacharelado, mas quando todos os cursos aderiram ao projeto que fazia as duas coisas, então isso foi possível a todos eles (PROF4, itálico nosso).

A partir das discussões produzidas na reunião da PROGRAD, o Grupo de Trabalho de Educação Física, mediante um processo de negociação de posições discursivas, busca construir um arranjo curricular de um curso de Graduação em Educação Física, com duas terminalidades, ao mesmo tempo em que se opõe à ideia da fragmentação da formação. Para tal, foi necessário compreender as peças que estão disponíveis e o que elas poderiam anunciar, melhor dizendo, como o texto da política curricular poderia ser lido, interpretado, reinterpretado e recontextualizado (BALL, 2003), abrindo espaços para "a reinterpretação, a modificação, a leitura diversa dos padrões previamente estabelecidos, em virtude da própria negociação inerente ao processo de imposição" (LOPES, 2006, p. 39). Se existem diferentes maneiras de montar, pode-se também dizer que existem diferentes maneiras de interpretar, compor, produzir e conceber um quebra-cabeça. E "partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas [...]." (MAINARDES, 2006, p. 53).

Nesse processo, são particularmente destacadas as estratégias de "traições curriculares" e "trunfo":

> Ele [Samuel Macedo Guimarães] veio, conversou e falou sobre as possibilidades, inclusive de *traições curriculares*, quando a gente *estuda e adequa a uma normativa, mas também sem se descaracterizar enquanto currículo*. E meio que *foi essa a escolha* que os grupos de Educação Física a partir dali seguiram unidos (PROF4, itálico nosso).

> O nosso grande, digamos assim, *trunfo*, para tentar minimizar a fragmentação da formação, está posto na ideia do[s] [Componentes Curriculares integradores], que a diretriz fala que a depender da instituição, cada instituição, com a sua política, pode pensar em disciplinas do núcleo integrador, desde que conhecimentos que estão postos ali como obrigatórios para a licenciatura e obrigatórios para o bacharelado não sejam negados, não sejam extintos dessa formação. E aí a gente saiu desse seminário com essa ideia: o núcleo integrador é o trunfo para tentar minimizar essa fragmentação e ao mesmo tempo dar conta de uma demanda administrativa da UNEB (PROF1, itálico nosso).

Em suma, o que é um trunfo? No decorrer de um jogo, o trunfo é considerado como uma jogada estratégica que pode proporcionar mudanças num jogo. O trunfo normalmente é uma "carta na manga" para ser usada a fim de reverter positivamente o jogo para o jogador. E se em linhas gerais, a nova diretriz incomodava por reaver o bacharelado para a formação, aludindo a uma fragmentação da formação, a integração das etapas comum e específica era a grande jogada orquestrada pelo GT de Educação Física. Por desígnio, "jogar deve ser tomado aqui no sentido polissêmico do termo [...]" (BARTHES, 2012, p. 73), sendo possível jogar com o próprio texto. Os

enigmas de um jogo precisam ser decifrados pelo jogador e “dentre as inúmeras questões com as quais o jogador se depara, há o paradoxo posto pela tradução, pois tem como princípio não negar aquilo que já foi feito, uma vez que o existente é matéria-fonte para novas criações” (*ibidem*).

O exame da normativa permitiu que ela fosse traduzida, produzindo fissuras capazes de rasurar o que fechava a possibilidade de escapar do que estava sendo instituído, pois

> Ao mesmo tempo em que já é um imperativo a defesa pela revogação destas novas DCNs, denunciando seus limites, imprecisões, comprometimento com uma Educação Física fragmentada, também é necessário avaliar as possibilidades dadas a partir do texto proposto, pois é o que está em vigência (FURTADO, 2020, p. 127).

A Resolução CNE/CES nº 06/2018 propõe que a formação inicial em Educação Física tenha uma entrada e duas possibilidades de saída. O curso deve ser composto por duas etapas de formação, a Etapa Comum, em que os conjuntos de conhecimentos são comuns a ambas as formações, e a Etapa Específica, em que os conhecimentos são peculiares das opções em bacharelado ou licenciatura. Seguindo esta proposição, nos quatro semestres iniciais, são desenvolvidos os conhecimentos da Etapa Comum, e a partir do quinto semestre, o estudante escolhe qual etapa específica seguir, a licenciatura ou o bacharelado. Ademais, as etapas específicas podem conter integração, o que “[...] dependerá de procedimento próprio e da organização curricular institucional de cada IES, sendo vedada a eliminação de temas ou conteúdos relativos a cada uma das áreas específicas indicadas” (BRASIL, 2018).

Neste cenário, a integração entre a licenciatura e o bacharelado parte da interpretação de cada IES, tornando-se, para a reformulação dos cursos da UNEB, o “trunfo” capaz de driblar a fragmentação.

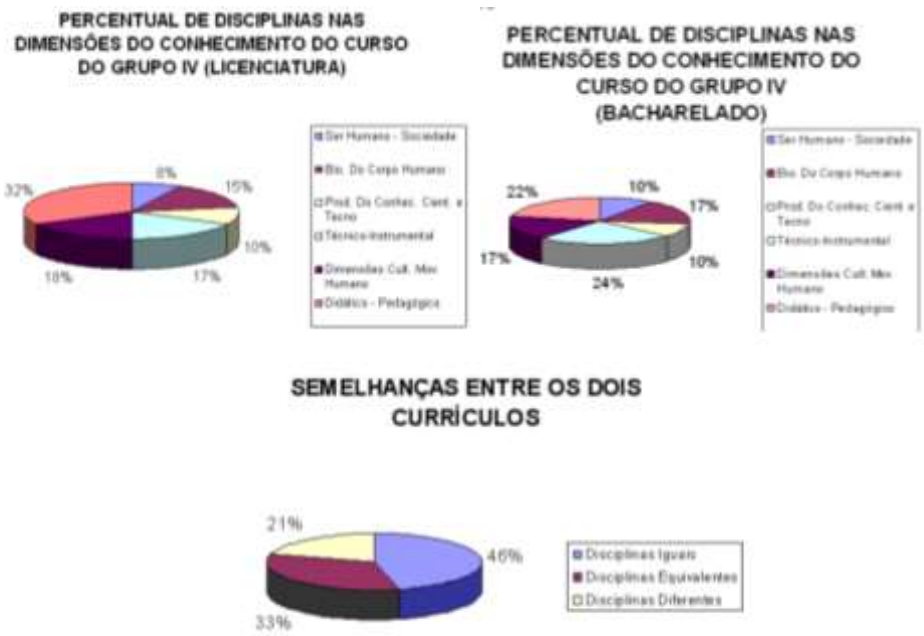
A ideia de fragmentação da formação é reputada pelos defensores da formação ampliada, haja vista dois elementos principais. O primeiro deles refere-se à crítica contundente de que a separação da formação em licenciatura e bacharelado só faria sentido caso o bacharelado em Educação Física tivesse um objeto de estudo próprio e diferente da licenciatura. Assim, questionam “Qual é o objeto de estudo do bacharelado (?), resposta que justificaria termos duas formações ‘diferenciadas’ no campo da Educação Física” (VENTURA; ANES, 2020, p. 18).

Para além disso, defendem que a cultura corporal é um objeto de formação ampliada, que possui uma abordagem tanto para a Educação Básica, quanto para fora dela. E se o objeto de

conhecimento é o mesmo, a fragmentação da formação estaria alicerçada em uma concepção de formação exclusivamente subsumida ao mercado de trabalho.

> O problema é que a dicotomia se instala por influência externa, dada pelo mercado, colocando trabalhadores graduados na mesma área para intervirem em campos diferentes, ou seja, negamos o nosso próprio espaço de intervenção. De outra forma, tal exclusão não ocorre nas demais áreas que formam bacharéis e licenciados, afinal, somos diferentes porque melhores ou piores que eles? (VENTURA; ANES, 2020, p. 18).

Seguindo a lógica descrita, Silva (2011) analisou as diferenças e semelhanças entre os currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior da Bahia. Após comparar os currículos de ambas as formações, pôde perceber "uma grade curricular muito próxima entre as duas habilitações, com a maioria das disciplinas sendo a mesma em ambas as formações, o que poderia levar a crer em mesmos perfis de professores, mesmos conhecimentos e mesmas práticas" (SILVA, 2011, p. 81). Na análise realizada pelo pesquisador, apenas 21% da grade curricular entre os cursos de licenciatura e bacharelado se diferem. Os dados podem ser acompanhados nas figuras abaixo:



Fonte: Silva (2011).

Mais recentemente, Lima e Monte (2015) analisaram 27 cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física em universidades públicas, revelando que 74% das disciplinas dos cursos são comuns e/ou afins e apenas 26% se diferem. Ademais, em alguns dos cursos investigados, a matriz curricular da licenciatura e do bacharelado era a mesma.

PROF1[9] também traz uma justificativa semelhante,

> Na época, eu fiz um estudo dos currículos, dos lugares onde tinha licenciatura e bacharelado, e comprovei que os cursos, eles chegam até 82% de disciplinas comuns, e cursos de universidades grandes, UNICAMP, USP, federais... Então não tinha muito sentido a proposição que havia na época para o bacharelado em Educação Física na UNEB, eram só 12 disciplinas que os alunos [...] iam cursar.

No que concerne à matriz curricular, os membros do GT de Educação Física compreenderam que os conhecimentos metodológicos específicos da Educação Física, relativos ao trato dos elementos da cultura corporal (objeto de estudo e conhecimento da Educação Física), deveriam estar presentes em ambas as etapas específicas de formação, integralizando o Núcleo de Formação Específica.

> Tal formação desenvolve-se na perspectiva de reconhecer a Educação Física como prática social de intervenção intencional (BRACHT, 2000; 2003) que possui natureza multidisciplinar e cuja identidade como campo se edifica em torno das questões que envolvem os saberes e os fazeres sobre e com o corpo (PAIVA, 2000; 2003), a cultura corporal de movimento. Entende-se, pois, que a Educação Física dialoga, no sentido de fundamentar suas práticas, tanto com as Ciências Humanas e Sociais quanto com as Ciências Naturais e Biológicas, não para tomar de empréstimo a estas a sua legitimidade, mas para fazer-se um campo em si, para conformar a própria especificidade, tendo como eixos a dimensão de intervenção intencional no âmbito das práticas corporais; diferentes abordagens das tematizações do corpo; e, a produção do conhecimento do campo da Educação Física (PAIVA, 2000; 2003). Ademais, na condição de prática de intervenção, a Educação Física se insere de forma legítima, com objeto (cultura corporal de movimento) e objetivos específicos, nos sistemas de Educação, Esporte e Lazer e Saúde (UNEB, 2020, p. 18-19).

De modo posterior, lançando o olhar para a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que institui que a estrutura e currículo de formação de professores deve "[incluir] o ensino, a gestão educacional e

[9] Segundo ela, foi um levantamento feito para fins da audiência pública que ocorreu em 2010-2011, realizada pelo Ministério Público em Feira de Santana para tratar do campo de atuação do licenciado e do bacharel.

os processos educativos escolares e não escolares da produção e difusão do conhecimento cientifico, tecnológico e educacional" (BRASIL, 2015, p. 11) e que o currículo deve contribuir para " as práticas educativas formais e não formais e a orientação para o trabalho" (*ibidem*, p. 2), foi possível garantir que o licenciando também tivesse acesso às experiências em espaços não formais.

Destarte, essa sistematização "visa garantir aos educandos *a integração no processo coletivo do espaço escolar e não escolar*, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e gerando possibilidades de intervenção e transformação do contexto social" (UNEB, 2020, p. 37, itálico nosso).

Esta organização dos conhecimentos do currículo é demonstrada e destacada no quadro a seguir:

Organização curricular do curso de Educação Física da UNEB

ETAPAS	ÁREAS	SUB-ÁREAS	EIXOS TEMÁTICOS	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Etapa específica Licenciatura	Conteúdos de natureza científico cultural	Conhecimentos específicos da área de Educação Física		Conhecimentos e metodologia das atividades aquáticas	60 H
				Conhecimentos e metodologia dos esportes I	105 H
				Conhecimentos e metodologia dos esportes II	60 H
				Conhecimentos e metodologia da dança	60 H
				Conhecimentos e metodologia dos esportes III	105 H
				Conhecimentos e metodologia da luta	60 H
				Conhecimentos e metodologia dos esportes IV	60 H

Práticas corporais alternativa e na natureza	60 H

Conhecimentos e metodologia do jogo e brincadeira	60 H
Conhecimentos e metodologia da Ginástica	60 H
Conhecimentos e metodologia da Capoeira	60 H

ETAPAS	ÁREAS	SUB-ÁREAS	EIXOS TEMÁTICOS	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Etapa específica Bacharelado	Conteúdos de natureza científico cultural	Conhecimentos específicos da área de Educação Física	Esportes	Conhecimentos e metodologia das atividades aquáticas	60 H
				Conhecimentos e metodologia dos esportes I	105 H
				Conhecimentos e metodologia dos esportes II	60 H
				Conhecimentos e metodologia dos esportes III	105 H
				Conhecimentos e metodologia da luta	60 H
				Conhecimentos e metodologia dos esportes IV	60 H
			Cultura e lazer	Conhecimentos e metodologia do jogo e brincadeira	60 H

	Conhecimentos e metodologia da Ginástica	60 H
	Conhecimentos e metodologia da Capoeira	60 H
	Conhecimentos e metodologia da Dança	60 H

Fonte: elaboração da própria autora, com base no Projeto Pedagógico do curso (2021).

As articulações que possibilitaram tal configuração foram assim apresentadas:

> A gente tentou trabalhar numa perspectiva de *minimizar a fragmentação*, e aí a gente *encontra o caminho tanto dentro da diretriz* e ali, naquele processo de negociação dentro da comissão, porque é uma negociação, nos conhecimentos específicos da Educação Física, porque tanto a dimensão da cultura corporal de movimento vai reconhecer que os conteúdos específicos são esporte, dança, ginástica, né. Então ali, naqueles conhecimentos específicos, e esses conhecimentos específicos têm que estar contemplados tanto na formação da licenciatura quanto na formação do bacharelado, conforme a diretriz, então ali a gente conseguiria *amarrar a minimização dessa fragmentação*. Como? A diretriz de formação de professores disse para a gente que o licenciando ele tem que fazer, tem que ter experiências na Educação Básica e na educação não formal, que se a gente for olhar na visão do CREF, o que é educação não formal? Não é para o licenciando, é só para o bacharelando. Mas eu tenho que atender a diretriz da formação de professores também e ao mesmo tempo, o aluno que fizer a opção de seguir pelo bacharelado, ele vai ter que ter acesso aos conhecimentos específicos da Educação Física, então a gente consegue ali, se os dois têm que ter, a gente consegue *minimizar a fragmentação*, então *todas as disciplinas de conhecimento e metodologia* – conhecimento e metodologia do esporte, conhecimento e metodologia da ginástica, conhecimento e metodologia da dança, atividades aquáticas –, *elas compõem esse núcleo integrador* (PROF1, itálico nosso).
>
> Então um ponto foi os componentes integradores, por exemplo, que foi uma solução, que é uma solução bem interessante para a gente não extrapolar a carga horária. Então tem a formação, eixo comum, que não especifica algo para A ou para B, e tem na sequência, a partir do quinto período em diante, a divisão, mas ainda assim tem alguns componentes integradores, que serão ofertados para os dois, como: jogos e brincadeiras, ginástica, capoeira, pesquisa. Então foi *uma solução muito interessante* que o Samuel trouxe, apontou para a gente, e que *a gente captou e tentou usar isso a nosso favor e realmente acho que resolveu aquele problema* de extrapolar a carga horária e, no mais, esse entendimento mesmo da prática como componente curricular, pra atender a Resolução (PROF5, itálico nosso).
>
> Então, nessa consultoria do professor Samuel é que *ele deu os caminhos de como que a gente poderia, mesmo fora deste tronco comum, a gente ter caminhos* [...] para que tivesse um período de tempo menor, e aí nós tivemos uma maior efetividade no ingresso e na formação desses estudantes aqui a partir desta *dupla formação* (PROF3, itálico nosso).

As estratégias de traições curriculares e trunfo utilizadas pela comissão de sistematização estão implicadas, sobretudo, com a perspectiva de interpretação com a qual estamos lidando nesta pesquisa. Pode-se inferir que a comissão de sistematização não fez uma interpretação coincidente com todos os pressupostos e premissas da nova Resolução, longe disso, tal interpretação produziu, a partir das correlações de força, um arranjo curricular que preserva a perspectiva unificadora e integradora da formação e atuação. Na atual configuração,

> Quando somadas as cargas horárias da Etapa Comum com os componentes integradores das Etapas Específicas, percebemos que o curso compreende uma porcentagem bastante elevada de componentes iguais para as duas formações, o que corresponde a 77% da carga horária total do curso. Logo, apenas 23% dessa carga horária é destinado para uma formação específica e de fato distinta entre as duas titulações. Deste modo, a relação de conhecimentos entre as duas formações específicas pode ser considerada bastante interligada, pois as disciplinas integradoras manterão juntos, num mesmo trabalho pedagógico, os dois cursos ofertados, ou as duas etapas específicas. Esse tipo de organização curricular, assumido pelo curso de Educação Física do Campus XII, e por todos os demais cursos de Educação Física da UNEB, demonstra um ínfimo deslocamento em relação ao modelo anterior, em que um mesmo percurso formativo unia as demandas de todos os universos de trabalho da Educação Física (NEVES; OLIVEIRA, 2020, p. 17).

Tendo em vista essas possibilidades proporcionadas pela integração entre as áreas específicas, o coletivo que compunha a comissão, juntamente com os colegiados e NDEs, na tentativa de produzir o novo arranjo curricular, começam a pensar nas disciplinas que iriam compor as etapas gerais, específicas e os componentes curriculares integradores e, além disso, a definição da carga horária desses componentes curriculares. Houve também embates para decidir quais componentes iriam compor o novo arranjo curricular e qual carga horária cada um deles iria dispor. No esforço de ajuntar todas as posições,

> A gente chegou numa primeira versão que o curso tinha mais de 4000 horas, porque tudo que a gente levava para os colegiados e que vinha dos colegiados, a gente contemplava lá, ou como conhecimento que ia estar contemplado numa ementa de disciplina, ou que virava um componente curricular porque aquele conjunto de conhecimentos era importante (PROF1).

Frente a isso,

> PROF4 questionou a carga horária proposta pelos professores membros da comissão e alegou que a carga horária semestral do curso não poderia ultrapassar 450 horas. Ela reforçou ainda que é importante se pensar nessas questões e em demandas administrativas, principalmente considerando as aulas práticas, as disponibilidades de espaços físicos e a organização dos encargos docentes (COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR, ata nº 7 de 18/09/2019, p. 1).

A Comissão de sistematização curricular teve que realizar uma “lipoaspiração” (PROF2) nas cargas horárias, a fim de que o novo currículo respeitasse todas as demandas legais, administrativas, institucionais e acadêmicas.

> Porque a gente ia precisar ali de uns 40 professores para cada curso. E aí ela foi conversar conosco [PROF4], então ela nos pediu para rever, e aí fomos nós rever. Então, o que a gente conseguiu nesse momento de rever, generalizar

> para tentar acolher esses conjuntos de conhecimentos, num volume menor de componentes curriculares com menos carga horária, porque quanto mais carga horária, mais docente, mais sala de sala, aí tem todos os impactos administrativos, e aí a gente chegou nesse currículo que temos agora (PROF1).

Com essa nova organização, a matriz curricular adquiriu a seguinte caracterização:

Organização curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII

ETAPAS	ÁREAS	SUB-ÁREAS	EIXOS TEMÁTICOS	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
ETAPA COMUM	Dimensões biológicas, psicológicas e socioculturais do ser humano	Conhecimento biológico do ser humano		Biologia celular e Bioquímica	60 H
				Anatomia humana	60 H
				Fisiologia humana	60 H
		Conhecimento sociocultural do ser humano		Filosofia e Educação Física	60 H
				Socioantropologia e Educação Física	60H
				História da Educação Física	60 H
				Ética e direitos humanos	45 H
				História e cultura afro-brasileira e Indígena	60 H
	Sub-total				**465 H**
	Dimensões e Implicações relativas à Motricidade Humana			Psicologia e Educação Física	60 H
				Comportamento Motor	60 H
				Medidas e avaliação em Educação Física e Esportes	60 H
				Cinesiologia e Biomecânica	60 H
				Fisiologia do Exercício	60 H
	Sub-total				**300 H**
	Dimensões Instrumental e tecnológica			Leitura, interpretação e produção de texto acadêmico	60 H
				Libras	60 H
				Metodologia do trabalho e pesquisa Científica	60 H
				Tecnologias e Educação Física	45 H

			Políticas públicas, gestão esportiva e de lazer	60 H
			Estatística Básica	60 H
			Ensino, Pesquisa e Extensão universitária em Educação Física	45 H
	Sub-total			**390 H**
	Intervenção profissional em Educação Física		Prática I – Campos de atuação em Educação Física	45 H
			Educação Física, saúde e Nutrição	60 H
			Prática II – Educação Física, Esporte e Lazer	45 H
			Primeiros Socorros	45 H
			Atividade Motora Adaptada	60 H
			Prática III – Educação Física e Educação	45 H
			Estudos do Lazer	45 H
			Treinamento esportivo	60 H
			Prática IV – Educação Física e Saúde	45 H
	Outras atividades		Optativa I - Tópico Especiais em Educação Física	------
	Sub-total			**450 H**
			Conhecimento e metodologia do jogo e brincadeira	60 H
			Conhecimento e metodologia da Ginástica	60 H
			Conhecimento e metodologia da Capoeira	60 H
			Educação Física Inclusiva	60 H

ETAPA ESPECÍFICA – LICENCIATURA	Conteúdos de natureza científico-cultural	Conhecimentos específicos da área de Educação Física	Conhecimento e metodologia das atividades aquáticas	60 H
			Conhecimento e metodologia dos esportes I	105 H
			Conhecimento e metodologia dos esportes II	60 H
			Conhecimento e metodologia da dança	60 H
			Conhecimento e metodologia dos esportes III	105 H
			Conhecimento e metodologia da luta	60 H
			Conhecimento e metodologia dos esportes IV	60 H
			Práticas corporais alternativas e na Natureza	60 H
		Conhecimentos básicos voltados à compreensão crítica do contexto escolar e sócio-cultural	Teorias curriculares e Educação Física	45 H
			Didática e Educação Física escolar	60 H
			Políticas e gestão educacional	45 H
			Avaliação em Educação	45 H
			Educação Física escolar em ambientes não urbanos	45H
		Conhecimentos instrumentais complementares à área	Seminário de Pesquisa I	45 H
			Seminário de Pesquisa II	45 H
			Seminário de Pesquisa III	60 H
	Sub-total			**1.200**
	Prática pedagógica e formação de professores		Estágio I – Educação Física na Educação Infantil	90 H
			Estágio II – Educação Física no Ensino Fundamental	90 H

				Estágio III – Educação Física no Ensino Médio	90 H
				Estágio IV – Educação Física na Educação Especial	90 H
				Estágio V – Gestão educacional e/ou Modalidades Educacionais	90 H
	Outras atividades			TCC	---------
				Optativa II - Tópicos Especiais em Educação Física	---------
	Sub-total				**450 H**
ETAPA ESPECÍFICA – BACHARELADO	Conteúdos de natureza científico-cultural	Conhecimentos específicos da área de Educação Física	Saúde	Educação Física e Saúde Pública	45 H
				Epidemiologia da Atividade Física	45 H
				Prescrição de exercícios físicos	45 H
				Centros de atividades físicas e programas de condicionamento físico	45 H
				Treinamento de força	60 H
				Atividades físicas para grupos Específicos	60 H
				Atividade física e envelhecimento	45 H
				Práticas corporais alternativas e na Natureza	60 H
			Esporte	Conhecimento e metodologia das atividades aquáticas	60 H
				Conhecimento e metodologia dos esportes I	105 H
				Conhecimento e metodologia dos esportes II	60 H

				Conhecimento e metodologia dos esportes III	105 H
				Conhecimento e metodologia da luta	60 H
				Conhecimento e metodologia dos esportes IV	60 H
			Cultural e Lazer	Conhecimento e metodologia do jogo e brincadeira	60 H
				Conhecimento e metodologia da Ginástica	60 H
				Conhecimento e metodologia da Capoeira	60 H
				Conhecimento e metodologia da dança	60 H
		Conhecimentos instrumentais complementares à área		Seminário de Pesquisa I	45 H
				Seminário de Pesquisa II	45 H
				Gestão de negócios em Educação Física	45 H
				Seminário de Pesquisa III	60 H
		Sub-total			**1.290 H**
	Prática Profissional	Conhecimentos relativos à atuação profissional	Cultura e Lazer	Estágio I – Gestão, Cultura e Lazer	90 H
			Saúde	Estágio II – Saúde Pública	90 H
				Estágio III – Centros de atividades físicas e programas de condicionamento físico	90 H
			Esportes	Estágio IV - Esportes	90 H
	Outras atividades			TCC	-------
				Optativa II - Tópicos Especiais em Educação Física	-------
	Sub-total				**360 H**

	Total Geral Etapa Comum	1.605 H
	Total Geral Etapa Comum + Etapa Específica – Licenciatura	3.255
	Total Geral Etapa Comum + Etapa Específica – Bacharelado	3.255
	Total Geral Etapa Comum + etapas específicas	4.005

FONTE: Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Educação Física - *Campus* XII (2020).

A organização do curso passa a ter a seguinte configuração:

> Carga horária mínima de 3.200 horas com duração mínima de 08 semestres ou quatro anos. Foram destinados 3255 horas para cada modalidade, mais 200 de ACC (Licenciatura) e AC (Bacharelado). b. Carga horária mínima de 400 horas de prática como componente curricular (PCC). Somando-se a carga horária das PCC temos 450 horas na etapa comum. Sendo que ao final da modalidade de licenciatura temos 570 horas de PCC e na modalidade do bacharelado 600 horas de PCC. c. Carga horária de Estágio como componente curricular temos somados a carga horária dos componentes com a denominação específica de estágio com os componentes das disciplinas de conhecimento e metodologia dos elementos da cultura corporal de movimento, totalizando 780 horas de Estágio para licenciatura e 690 horas de Estágio para o bacharelado. d. Mínimo de 2.200 horas de atividades formativas divididas em: (i). Núcleo de formação geral, das áreas específicas e do campo educacional e (ii). Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de situação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos. Existem 2.805 horas no nosso currículo contemplando esses núcleos (UNEB, 2020, p. 62).

Seguindo essa trama, pôde-se inferir que os conhecimentos e saberes das etapas específicas pouco diferem. Outrossim, a Resolução CNE/CES nº 06/2018, "assume e incorpora estruturalmente a fragmentação da formação em Licenciados e Bacharéis, ao mesmo tempo em que indica a possibilidade de dupla formação e a necessidade de articulação entre as formações específicas" (FURTADO, 2020, p. 137).

Pode-se captar que o novo currículo carrega enunciados da formação generalista e resiste, das maneiras possíveis, à fragmentação da formação. Não fragmentar a formação se constituiu como mais uma demanda que movimentou o jogo de articulações e rearticulações discursivas em torno da produção do quebra-cabeça currículo, se constituindo como mais uma peça que o compõe. "Então, esse foi o movimento, [...] ao mesmo tempo que a gente tinha o desafio da unificação, a gente tinha os desafios administrativos e a gente tinha essa perspectiva de manter uma perspectiva crítica de formação" (PROF1).

10 de julho de 2019. O GT de Educação Física se reúne novamente e a pedido da PROGRAD, houve a eleição da Comissão de sistematização do redimensionamento curricular dos cursos de Educação Física. A comissão foi composta por uma presidente e um representante de cada colegiado dos quatro departamentos que ofertavam o curso presencial de Educação Física na UNEB, mais um representante da UNEAD.

Logo após a escolha da comissão, o redimensionamento curricular ganha novos traçados, em decorrência da operacionalização dos ditames interpretados pela Resolução CNE/CES nº 6/2018, e mediante os novos contornos "caminhou pelos mesmos

caminhos" (PROF1) percorridos pelo processo norteado pelas Resoluções CNE/CP nº 02/2015 e CNE/CES nº 07/2004, sugerindo a organização dos trabalhos a partir do seguinte fluxo:

> 1. Perfil do Egresso, 2. Competências e Habilidades, 3. Condições de oferta: definir pelos NDEs, 4. Concepção curricular; 5. PIBID e PRP: definir pelos NDEs, 6. Unificação do regime do ACC (descrever melhor o núcleo integrador), 7. Delimitação de conhecimentos e elaboração de ementas, 8. Organizar a descrição de organização de Pesquisa, Ensino e Extensão. Além desses pontos elencados os professores colocaram: a necessidade de a Universidade garantir os recursos para implementação do curso. Esse acordo foi feito com a professora pró-reitora de Ensino de Graduação (COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR, ata nº 2 de 10/07/2019, p. 1).

Conquanto se tratasse de um processo de redimensionamento curricular, de um curso em pleno desenvolvimento na instituição, a inserção do bacharelado provocava outras demandas para a instituição e para cada curso em específico. A respeito dessas demandas, os sujeitos fazem os seguintes apontamentos:

> Teve uma promessa da PROGRAD e da PGDP em ampliar o quadro de professores do curso para atender a necessidade da licenciatura e do bacharelado Isso foi discutido lá em Salvador em um dos primeiros fóruns da licenciatura, isso foi bem interessante porque num dos primeiros fóruns, quando não existia ainda a diretriz de 2018, a discussão para implementar os dois cursos era em torno disso: a gente precisa ampliar o quadro docente; a gente não tem como implementar, reformular para implementação de dois cursos com o quadro docente que nós temos. Em nenhum dos quatro campi que têm Educação Física, tínhamos quadro docente para poder implementar o curso de licenciatura e o curso de bacharelado.
> Com a nova diretriz, ainda assim, com um tronco comum e a bifurcação depois dos dois anos, ainda há a necessidade de ampliação desse quadro, mas uma ampliação muito menor do que seria se fosse abrir um curso novo de bacharelado. Ainda assim, houve uma promessa da PROGRAD em se buscar ampliação desse quadro docente, aí animou esses nossos quatro cursos da UNEB a fazer essa reformulação. A primeira turma ingressou, acho que agora em 2021, se eu não me engano, eu não sei como vai ser daqui a dois anos quando essa turma sair do bacharelado, e para a licenciatura como que vai estar o quadro em Guanambi, mas pela experiência e pelo o que eu vejo compor o quadro aqui, a gente precisa de pelo menos, no mínimo, três professores, para poder ter um quadro bem legal para suportar esses dois cursos. Mas, inicialmente, essa foi a discussão na comissão e lá em Salvador (PROF3).
>
> Os cursos decidiram por fazer uma reformulação, os quatro cursos, vamos fazer de forma unificada, mas e aí? Como é que a UNEB vai bancar, bancar no sentido de tipo assim, como é que ele vai ser exequível? Porque a gente sabe que precisa de professores! Então lá nessa data, e por isso eu tô registrando essa data (tô parafraseando PROF3 aqui agora), foi acordado que se o curso fosse redimensionado, o que competisse a pró reitoria, né, eles iriam nos ajudar pra ter esse desdobramento de fato. Se não houver concurso, eu não

> vou falar nem seleção, a operacionalização do PPC vai ficar inviável, ela vai ficar inviável, sabe, ah...então, isso foi acordado lá (PROF2).

No Projeto Político Pedagógico, esse acordo é assim explicitado:

> A concretização dessa proposta perpassa, portanto, pela necessidade de estimular um trabalho de criação coletiva e, certamente, *faz extremamente relevante a contratação de professores nos cursos de Educação Física*, visto que *a proposta que se apresenta demanda um quadro docente de, pelo menos, 30 professores em cada curso/Departamento que oferta a graduação em Educação Física*, necessitando, portanto, deste esforço da Universidade (UNEB, 2020, p. 30, itálico nosso).

Considerando-se que esse novo currículo iria contribuir para amenizar as tensões decorrentes da configuração curricular anterior – que conferia a licenciatura como uma titulação única, projetando a atuação em todos os campos de trabalho, a qual, contudo, passou a ser interditada pelas ações do sistema CONFEF/CREFs –, coube também discutir os processos para que os egressos formados pelo currículo precedente pudessem retornar para fazer a complementação do bacharelado.

Ficou instituído em reunião que para solicitar a complementação, os egressos ingressantes entre 2004 e 2019 deveriam emitir um "requerimento [...] ao departamento para promover a emissão de um ato administrativo pela direção" (COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR, ata nº 2 de 10/07/2019, p. 1).

> Beleza, a gente tá atendendo àqueles que vão entrar agora. E os que já estão, como que a gente vai tentar resolver isso? Então, foi feita essa proposição por [C], para ser... se eu não me engano era semipresencial. Então teria o suporte da UNEAD e eles teriam... a gente montou esse projeto, né, porque foi um projeto, e não sei, assim, os encaminhamentos disso, porque não se operacionalizou ainda, mas eu lembro que a gente, enquanto comissão, a gente se reuniu pra também além do redimensionamento curricular, a gente ainda fez esse braço aí, fez esse trabalho um pouco paralelo de olhar para o currículo antigo, ver o que precisaria para complementar para os alunos terem o diploma de bacharelado, e a gente trabalhou em cima disso. Construímos ementas, construímos todo o projeto, todo o processo que precisaria, né, com os argumentos trazendo as demandas, os relatos lá de Jacobina, as questões jurídicas que passaram por lá, argumentando a necessidade e tudo mais, e a gente saiu também no dia 10 com essa demanda e até o final desse mesmo ano, no processo de finalização do currículo, a gente também fez esse projeto, né, que está na responsabilidade de [C] da UNEAD [...]. Mas a gente pensou também nesse grupo que não estaria sendo contemplado nesse novo currículo, não é? (PROF5).

O reingresso do egresso é então apresentado como uma proposta que pudesse garantir uma formação com acesso irrestrito ao mercado de trabalho. No entanto, a proposta "avançou, mas não foi aprovada nas instâncias que precisaria" (PROF2).

Ainda na reunião de 12 de junho de 2019, com vistas ao cumprimento dos prazos estabelecidos na presente Resolução – a saber: "Art. 28 O Curso de Graduação em Educação Física em funcionamento terá o prazo de *2 (dois) anos a partir da data de publicação* desta Resolução, para implementação das presentes diretrizes" (BRASIL, 2018, p. 8, itálico nosso) – a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) "apontou que o prazo de conclusão dos trabalhos ser[ia] até 12/2019" (COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR, ata nº 3 de 19/07/2019, p. 1), embora "esses prazos podem sofrer alterações devido as indicações de retificação ou revogação por conta da Base Nacional Comum Curricular" (*ibidem*). Ademais, "orientou que o grupo de sistematização seguisse as orientações da matriz curricular (documentos da PROGRAD), tendo em vista que não estão de acordo com as orientações do governo atual" (*ibidem*).

Com posse de tais indicações, a Comissão de Sistematização definiu

> Cinco reuniões com as seguintes datas: 8 e 29 de agosto, reunião do GT; 19 de agosto, videoconferência com a PROGRAD; 17 de setembro, encontro presencial com a comissão de sistematização em Salvador, com o objetivo de produzir o ementário; 07 de outubro, 08 de outubro e 10 de outubro, fechamento do projeto de cada departamento. Foi combinado com a Pró-Reitoria que quando tudo estiver adequado, o projeto já poderá ser iniciado em 2021.1 (COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR, ata nº 3 de 19/07/2019, p. 1).

Aos oito dias de agosto de 2019, a coordenadora da comissão sugeriu como pontos de pauta "1. Discussão do perfil do egresso; 2. Habilidades e Competências; 3. Concepções Curriculares" (COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR, ata nº 4 de 08/08/2019, p. 1). No que concerne ao perfil do egresso, "o [...] primeiro dilema foi: a gente vai pensar no perfil do egresso que vai sair neste curso de graduação ou a gente vai pensar no perfil do egresso da licenciatura e perfil do egresso do bacharelado?" (PROF1). Partindo do pressuposto de que o novo currículo não estaria subsumido à perspectiva de fragmentação da formação, "decidiu[-se] que, se havia uma perspectiva de tentar minimizar a fragmentação, [iriam] pensar num perfil de egresso de um curso de graduação, porque isso está na diretriz – é uma graduação em Educação Física" (PROF1).

Opondo-se radicalmente ao novo aparato norteador da formação, cujo princípio centraliza-se na manutenção da distinção de titulações e campos de trabalho, a comissão de

sistematização da UNEB decide não se curvar totalmente a essa normativa, construindo um perfil de egresso de um curso de graduação, que ainda carrega traços e princípios da formação generalista:

> O Curso de Graduação em Educação Física da UNEB tem como objetivo a formação de graduados em Educação Física para atuarem nos mais diferentes espaços nos quais se materializam práticas relativas às culturas corporais de movimento a partir de uma formação ampliada que possibilite ao graduando, a luz da realidade social, produzir conhecimentos técnico-científicos, capazes de fundamentar, planejar, desenvolver e avaliar sua prática.
> O curso oportuniza ao egresso o desenvolvimento de experiências teórico práticas acerca do movimento humano e das práticas corporais e suas relações com a sociedade através de métodos, técnicas e instrumentos que permitam ao egresso planejar, orientar, executar e avaliar as diversas atividades nos campos de atuação em Educação Física, seja no âmbito da atuação específica do Licenciado ou do Bacharel. Permite, também, aprofundar estudos e vivenciar a pesquisa e a extensão sobre distintos temas e linguagens referentes ao campo da Educação Física: o exercício físico, a ginástica, o esporte, o jogo, a luta, a dança, a capoeira, de modo articulado com a especificidade da atuação no âmbito dos sistemas de Educação, de Esporte e Lazer e de Saúde (UNEB, 2020, p. 25).

Quando interpelamos os sujeitos sobre a constituição desse perfil de egresso intencionado pelo currículo, eles atestaram que este graduado em Educação Física que o texto menciona está ancorado na própria perspectiva de formação que os membros da comissão, em debate com os colegiados e NDEs, negociaram. Destarte, manteve-se na nova configuração curricular características da perspectiva generalista/ampliada de formação.

> Mas em relação ao perfil do egresso, essa ideia de que a gente forma pra atuar nos diferentes espaços, essa ideia de que o egresso ele vai ser capaz planejar, orientar, executar, avaliar as atividades, a gente não falou em ensino no perfil do egresso, a gente falou em atuação, *no sentido de tentar driblar mesmo a própria diretriz que coloca o ensino como algo só do licenciando*, só do licenciado, mas a gente *vai tentando reconhecer as ações da docência*, então planejar, orientar, executar, avaliar, né, como algo que compõem aí a atuação em Educação Física nos diversos campos. *Então a docência tá aí*, só não aparece o nome no texto do perfil, porque aí é aquela história, *construir currículo é embate*, o embate não é só entre os departamentos, *o embate é com a própria diretriz* (PROF1, itálico nosso).

> A gente teve o cuidado de olhar, de ver o que estava lá [na normativa], de ver até que ponto que estava em consonância com o nosso trabalho, e adequar isso *ao perfil do egresso que a gente queria e quer* e também com *o espaço de politização*, porque não deixa de ser (PROF5, itálico nosso).

> A nova diretriz de 2018 não suporta aquilo que nós acreditamos que deve ser este perfil de formação em Educação Física. No entanto, a gente pensa que há

> um avanço. E essa discussão também houve lá na comissão. “Não, por mais que não seja aquilo que pensávamos, aquilo que a gente acredita que deve ser a formação, *mas ainda assim tem um avanço*”. Vai sanar um problema que a universidade tem, *em torno da atuação desses nossos egressos* (PROF3, itálico nosso).

Reunindo os discursos legais, institucionais e dos sujeitos que compuseram o arranjo curricular do novo currículo, pode-se perceber que, conquanto a Resolução CNE/CES nº 06/2018, tenha sido interpretada como uma tentativa de exaurir a formação ampliada, estabelecendo uma fragmentação da formação, ao considerar as possibilidades de interpretação, reinterpretação e tradução no currículo, foi possível questionar propostas atuais que visam construir qualquer fundamento, padrão e base curricular (LOPES, 2016). O perfil profissional projetado pela comissão manteve o contorno de uma profissionalidade unificada e alargada.

Acompanhando as análises construídas por Neves e Oliveira (2021), podemos inferir que os PPCs anteriormente e atualmente vigentes intencionam a formação de um profissional crítico-reflexivo, que analisa e avalia criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente, preservando traços da formação generalista inaugurada em seu primeiro projeto político pedagógico e que vem sendo singularmente reiterada nas suas reformulações curriculares.

Extratos de discursos dos sujeitos que compuseram esta configuração também corroboram com tais achados.

> [...] eu acho que a gente *só delineou melhor esse perfil de egresso que a gente já vinha desenhando, redesenhando a partir desse currículo de Guanambi*. [...] Refinando cada vez mais. Então, acho que não muda [de um perfil de egresso para o outro], pensando na questão ideológica e política do currículo, da formação crítica, reflexiva, social, cultural, humanística, a gente traz todos esses pilares, que pensam nas questões multiculturalistas, inclusivas, então a gente traz tudo isso na nossa concepção. Então, acho que a gente foi lapidando isso melhor, trazendo, reforçando o que precisava reforçar, e reestruturando o que precisava reestruturar, *mas a base, o sustento não muda, não muda*. E a partir disso, a gente construiu as ementas, a organização de todo o fluxograma. Então, vai mudar o fluxograma? Claro! Ementas vão melhorar? Vão! Porque a gente tentou fazer esse processo de melhorar o que tínhamos de melhorar, de atualizar, de trazer para o contexto atual que a gente tava vivendo, porque já não era mais anos 2003, 2002, a gente tava em 2019, já na virada para 2020, então a gente foi trazendo as questões atuais, fazendo todo o processo de atualização, releitura de ementas, de reconstrução, de ampliação. Olha, esse aqui não tá atendendo a tudo que a gente precisa atender, e dando a perspectiva que de fato (a gente se preocupou muito), que de fato fizesse relação com esse perfil do egresso que a gente quer formar, não é? Então, é isso, *a gente tinha um pilar que foi mantido, a nossa base que é sólida, ela foi mantida,* que a *gente buscou melhorar no sentido de garantir de forma mais lapidada* algumas coisas que precisavam ser lapidadas, fechar lacunas que a gente

> identificou como lacunas, incluir coisas novas que a gente percebia como necessárias. E é isso (PROF5, itálico nosso).
>
> Ao passo que a gente "*fragmenta"* a formação, a gente tenta enfrentar essa fragmentação que está posta na diretriz e que a gente ia ter que se adequar a ela, mesmo que a gente fizesse a opção de só manter a licenciatura na UNEB, o aluno da gente não ia atuar, ele ia continuar enfrentando essa dificuldade de acesso ao trabalho. Então a gente ia manter um posicionamento político de manter a licenciatura, de fazer a licenciatura ampliada, mas ao mesmo tempo esse aluno, esse estudante, ele ia ter que sair pagar um ano de formação em instituição privada pra poder ter acesso ao espaço de trabalho, e é o que muita gente faz, né? Eu não sei aí na realidade de vocês, mas em Alagoinhas é o que muitos alunos fazem, os que não fizeram é porque esperaram a UNEB oferecer, porque querem fazer na UNEB, não querem fazer em instituições privadas. Aí, ao mesmo tempo a gente fragmenta, né, a gente se rendeu a essa fragmentação, a partir dessa demanda de egressos, mas ao mesmo tempo a gente enfrenta o mercado, a gente enfrenta o mercado que se aproveitava deste nosso posicionamento, um posicionamento que punia o egresso, porque sobrava pro egresso e a gente agora vai poder garantir a esse estudante, agora aí eu acho importante... aí também, entre o que tá escrito e entre o que acontece, né, a gente pensa uma graduação, isso tá no perfil do egresso, a gente pensa um egresso do curso, e que embora o curso tenha duas terminalidades, a nossa perspectiva é que todo mundo faça as duas terminalidades, então, isso precisa ser campanha (PROF1, itálico nosso).

As demandas na constituição da política de formação em Educação Física são articuladas levando em conta os segmentos que representam os antagonismos. Essas demandas, que associam as enunciações dos coletivos de proposição e resistência, compõem reinterpretações múltiplas, produzindo o que Lopes (2006) vem denominando de discursos híbridos.

Nesse processo de interpretação, a formação generalista em Educação Física não foi exaurida de modo definitivo, e sim recontextualizada, ressignificada, adquirindo outros delineamentos que a diferem e, ao mesmo tempo, a aproximam do modelo anterior que movia o curso. Tendo como referência a Resolução CNE/CES nº 06/2018, assim como o PPC fruto do último redimensionamento da UNEB, é possível afirmar que se concebe, no contexto em análise, uma formação crítica, consistente e generalista.

Após concluídas as discussões, interpretações e produção do tópico do perfil do egresso, coube à comissão debater sobre as condições de oferta do curso de Graduação em Educação Física. Foi decidido pela comissão que o ingresso do estudante no Curso de Graduação se daria anualmente, por meio do Processo Seletivo Vestibular e Sistema de Seleção Unificada (SISU), e em decorrência do que é disposto no Regimento Geral da Instituição, pode-se também ocorrer ao ingresso através da transferência de um departamento para outro ou via Matrícula Especial, resultante de vagas residuais de processo de evasão. Inclusive, a demanda por um currículo

unificado, nesse processo de redimensionamento curricular, se deu também em resultado do processo de oferta via transferência de departamentos.

Dando prosseguimento ao nosso esforço de síntese desse processo constitutivo, destacamos, com base em Lopes (2016), que a constituição de todo e qualquer currículo não se dá de modo comum em todos os contextos, isso seria uma tentativa de apagar os conflitos e antagonismos de posições e as marcas de sua contingência, uma vez que a ação política, como luta pela significação, se dá entre diferentes projetos contextuais. "Tais projetos não são iguais, não remetem aos mesmos propósitos e interesses, não são neutros e tampouco servem a todos todo o tempo" (*ibidem*, p. 462). Isso significa dizer que o processo de produção do novo currículo de Educação Física da UNEB, produzido por quatro contextos, envolvia a luta de diferentes projetos de formação, "mesmo porque discursos também podem interromper e desconstruir instituições e traduções, produzindo novos modos políticos de interpretar e agir" (*ibidem*). Dado o que foi instituído pela Resolução CNE/CES nº 06/2018, do desdobramento para a inserção nas etapas específicas, o seguinte texto normativo passou a ser interpretado de modo descoincidente dentro da comissão:

> § 1º No início do 4º (quarto) semestre, a Instituição de Educação Superior deverá *realizar uma consulta oficial*, por escrito, a todos os graduandos a respeito da *escolha da formação que pretendem seguir na Etapa Específica* – bacharelado ou licenciatura – com vistas à obtenção do respectivo diploma, *ou, ao final do 4º (quarto) semestre, definir sua escolha mediante critérios pré-estabelecidos* (BRASIL, 2018, p. 2).

Duas interpretações foram produzidas. A primeira delas era que a escolha pela etapa específica deveria ser do graduando. Isto é, o graduando, após concluir a etapa comum, deveria optar, via assinatura de um documento, se iria ingressar na etapa especifica da licenciatura e/ou bacharelado. A segunda interpretação é de que a instituição deveria estabelecer os próprios critérios para definição dos estudantes que iriam ingressar na licenciatura e no bacharelado.

Para Lopes (2016, p. 462), e corroborado por nós,

> defender um currículo sem fundamentos remete à defesa de que não há princípios e regras absolutos, definidos cientificamente ou por qualquer outra dada razão, fora do jogo político educacional, que nos façam supor ser possível descansar da negociação de sentidos. As regras e princípios serão sempre disputados, levando a novas regras e novos princípios, sempre modificados na contextualização radical da política de currículo.

A política, ao ser compreendida como um texto, tem seus sentidos e significados controlados pela negociação a partir de leituras realizadas, impossibilitando que haja uma

significação universal acima dos contextos particulares (MACEDO, 2006a). Ao reunir os quatro departamentos, dois deles insistiram na primeira interpretação e dois na segunda. Nesse processo de negociação complexo, que inclui influência, produção e disseminação de textos circulantes que estão sujeitos à recriação contínua no contexto da prática (*ibidem*), nesse jogo, a diferença aparece na negociação, e por não haver um consenso, os sentidos particulares de cada contexto são introduzidos nesses documentos, produzindo o que Lopes (2006) denomina de sentidos particulares hibridizados aos sentidos globais, que assim também se globalizam.

Eis a exposição dos sentidos particulares dos departamentos que ofertavam o curso, sobre a "escolha" pela etapa específica.

> O nosso colegiado teve essa compreensão de que entrando 50 e se os 50 quiserem fazer o percurso da licenciatura, eles vão fazer o percurso da licenciatura, e se quiserem voltar e fazer o outro, vão. Mas, olha, se os 50 entrarem e quiserem fazer o percurso da formação em bacharelado, eles vão fazer e é o direito da escolha por aquilo que ele se vestibulou, né, fez a sua seleção. Então, o nosso colegiado se posicionou dessa forma, isso foi posicionamento de colegiado, foi levado para a comissão de sistematização, e não houve acordo lá. Eu acho que isso tem que ser respeitado, o lócus, sabe, a nossa realidade não é a mesma de outro, de outro, de outro, enfim, e eu acho que isso é legal. Sabe por que isso é legal? Porque no curso de Educação Física você pode perceber isso, também consegue perceber muito bem isso, as turmas elas têm pessoas que se identificam mais lá, mais cá, por exemplo, a turma de [A] era uma turma que tinha muita dedicação com a área escolar, talvez a turma dela, se estivesse participando disso, teria um fluxo maior para a licenciatura do que para o bacharelado. Mas a turma que vinha atrás dela, já era um fluxo contrário, então aqui a gente percebe que tem isso, então no frigir dos ovos, isso foi até uma conversa que eu tive uma vez com [B] e com outros professores, isso não nos preocupava, porque pode ser que uma turma ficaria um pouco mais aqui, mas na outra já ficaria... e nós temos programas institucionais que são muito bons e que mostram essas possibilidades e, muitas vezes, como que eu posso dizer... mostram os caminhos, mostram as possibilidades de estar em uma formação e em outra formação. E eu quero dar uns exemplos, dois clássicos: o PIBID e a residência pedagógica. Porque o PIBID e a residência pedagógica, eles têm condicionantes, de que os alunos têm um percentual muito pequeno de carga horária cumprido, principalmente no PIBID, porque ele lá no início, é no iniciozinho que os alunos participam, e ali eles já vão ter essa condição da tomada de decisão. Então, isso é legal. Obviamente, a gente não consegue ter uma participação em grande massa, mas isso repercute para todos os alunos, o que é um PIBID, o que é uma residência pedagógica, nem todos participam, mas todo mundo sabe do que se trata. Da mesma forma, nós temos outros projetos de extensão, outros que perpassam pela área não escolar e que nem todos participam, mas sabem do que se trata. Então, essas formações, elas meio que acontecem ou vão acontecer naturalmente (PROF2)

> [...] como a gente não chegou num acordo, a gente deixou que cada colegiado resolvesse sua questão [...]. Em Alagoinhas, o aluno vai escolher! Então, se os 40 alunos, a nossa entrada é de 40 alunos, escolherem ir para o bacharelado

> naquela turma, a gente só vai ofertar o bacharelado, se os 40... se tiver 3 para a licenciatura, a gente oferta a licenciatura para os 3 e para os outros 37... porque a diretriz fala em a instituição estabelecer critérios para essa ida, né, para quando chegar ali no Y, o aluno ir para a terminalidade da Licenciatura ou do Bacharelado, mas você pensar em critérios de nota, em critérios de corte, você pode colocar o aluno que quer fazer o bacharelado obrigatoriamente na Licenciatura ou o aluno que quer fazer a Licenciatura obrigatoriamente no Bacharelado. Então você interfere, de maneira autoritária mesmo, no processo de formação desse estudante. Então, se a gente trabalha na UNEB com a ideia de que o estudante, ele pode gerir o seu currículo também, é a escolha dele, sabendo que a nossa perspectiva é de apresentar para os alunos essa história. Então lá naquela disciplina de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Física, que é no primeiro semestre, na apresentação dos campos de atuação em Educação Física, você apresenta essa história para o estudante, para ele saber, eu posso terminar um curso e voltar para terminar o outro para que eu tenha acesso pleno ao campo de trabalho. Então, na verdade essa é a história de como esse currículo se constituiu da maneira como ele está, e essa parte aí da escolha foi porque a gente não chegou num consenso. Eu defendia veementemente: "oh, cada um escolhe". Eu não aceitava outra... então a gente: "oh, aí no final, a melhor maneira de resolver é cada colegiado pensar o seu formato" (PROF1).

Essas interpretações também foram relatadas nas atas de reunião da comissão de sistematização.

> O professor PROF2 apresentou as considerações do grupo de Guanambi; o professor relatou que os professores fizeram críticas aos critérios de escolha de cada etapa específica de formação, pois tiveram o entendimento dos mesmos como sendo meritocráticos e segregadores. Assim, foi sugerido pelo coletivo de Guanambi que o discente pudesse escolher sua formação específica, seja no vestibular ou no início do quarto semestre, para que o colegiado pudesse se organizar a tempo para a oferta. A professora PROF1 ressalta o comprometimento dos colegiados em fazer com que os alunos façam as duas formações específicas e fez a sugestão que deixasse livre e o acadêmico escolha por identidade. [...] PROF5 e [A] sugeriram que os critérios ficassem livres por colegiado, visto que precisam atender as demandas locais e que não concordavam com a livre vontade do estudante, pois precisa garantir o cumprimento da resolução e condições de oferta das duas modalidades (COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR, ata nº 11 de 22/11/2019, p. 1).

Haja vista a dualidade de sentidos, "a comissão decidiu que este ponto dos critérios de escolha para uma das formações específicas seria decidido no contexto de cada curso" (*ibidem*).

Para o curso de Educação Física do Campus XII, ficou estabelecido que

> Serão disponibilizadas 50 (cinquenta) vagas distribuídas em 35 (trinta e cinco) vagas para o vestibular e 15 (quinze) vagas para o SISU (Sistema de Seleção Unificada), sendo que ao final do 4º semestre, os acadêmicos farão a escolha de qual formação específica desejam seguir (Licenciatura ou Bacharelado). Mais especificamente, *o acadêmico deverá atestar por escrito ao final do 4º semestre qual modalidade específica desejará seguir em sua graduação* (UNEB, 2020, p. 26, itálico nosso).

A Resolução CNE/CES nº 06/2018 promoveu modificações consideráveis na formação proposta. Dentre as principais alterações, a divisão das etapas comuns e especificas e a ideia de "escolha" produziu um movimento de muitas reflexões em torno deste enunciado.

Dessa forma, diante das interpretações postas, acentua-se a necessidade do debate sobre o/s sentido/s de escolha, presente na nova normativa da Educação Física. Para tanto, cumpre-nos compreender as interpretações da ideia de escolha a partir da diretriz e quais as implicações desse substantivo na atual conjuntura sócio-política.

Já foi demasiadamente escancarado que as DCNs são forjadas em consonância com as demandas do mercado de trabalho e estão associadas aos ditames capitalistas. Nesta seara, a formação em Educação Física, pensada pela Resolução CNE/CES 06/2018, define entrada única e duas possibilidades de saída – licenciatura e bacharelado –, sendo que a etapa especifica deverá ser direcionada a partir do quarto semestre, por meio de uma "escolha" do estudante ou por critérios pré-definidos para a "escolha" da instituição.

Essas condições impostas pelas diretrizes têm sido alvo de críticas contundentes, pois a partir dessa normativa, podem surgir supostamente cisões, solapando o que se entende potencialmente por "escolha", proporcionando o esvaziamento da licenciatura e/ou do bacharelado, ou uma hierarquia e concorrência entre os cursos (BRITO NETO; BRITO, 2020). Tal perspectiva surge ancorada tanto às ordens de discursividades de caráter legislativo, institucional, jurídico e midiático, quanto das próprias concepções acadêmicas e profissionais sobre a formação.

A divisão da formação em Educação Física e, por consecutivo, a enunciação do bacharelado,

> Corresponderia aos interesses dos novos espaços de trabalho que se abriram em decorrência do desenvolvimento da indústria das práticas corporais que, progressivamente, passaram a transformar o corpo e o movimento humano em objetos de consumo, uma mercadoria com boas expectativas mercantis. Entendia-se que o modo como a Educação Física vinha se organizando anteriormente, estruturada apenas pela licenciatura, não mais atendia às exigências do mercado. Diante disso, o bacharelado passa a ser pautado pelas Ciências da Saúde, carro chefe para as intervenções nos espaços não escolares (ANES; OLIVEIRA; VENTURA, 2016, p. 77).

Ao mesmo passo, ser professor/a no país, historicamente é estar condicionado ao seguinte prognóstico: regime de trabalho desgastante, condições de trabalho precárias, salários baixos, desgaste físico e psicológico. Isso, somado às regressões da formação docente, ausências de concursos públicos e possibilidades dignas de trabalho, tornam o bacharelado uma

opção preferencial “fetichizada, já que a escola está desenhada pelo cenário da barbárie e, em contrapartida, em especial as academias de ginástica, transpiram serem espaços imunes aos problemas sociais” (VENTURA; ANES, 2020, p. 24). Nesta seara, é possível questionar “a autonomia do discente para a escolha futura de formação específica” (BRASIL, 2018, p. 3), já que a autonomia jamais existirá- ela é sempre efeito e produto das posições de sujeito produzidas discursivamente.

De modo inverso, “definir sua escolha mediante critérios pré-estabelecidos” (BRASIL, 2018, p. 2) repousa sobre três ordens de problemas. A primeira delas, é que uma formação específica, determinada pela instituição, estaria subsumida à fantasia da meritocracia e, por conseguinte, à imposição. Por outro lado, os critérios estabelecidos pela instituição podem caminhar em sentidos contrário aos dos atribuídos pelos estudantes no decorrer da etapa comum, obrigando-os a cursar uma etapa específica com a qual não se identificariam. Por fim, e não menos importante, os critérios das IES podem representar forças políticas do mercado influenciando a escolha da instituição pelo direcionamento dos estudantes. Isto posto, podemos inferir, com base em Figueiredo e Alves (2020), que essa possibilidade de “escolha” provoca uma “dobradura” da formação ao mercado privado mercantil e ignora frontalmente as políticas de valorização da docência.

Além disso, há de se levar em conta que a Resolução CNE/CES nº 06/2018 não possui fundamentos prontos e definitivos, podendo ser interpretada de modo ambíguo e em decorrência dos próprios projetos contextuais. A interpretação das normativas é uma construção discursiva. Por isso, “não se trata de assumir uma posição como certa ou errada, criando um novo fundamento, mas tentar entender o que uma dada perspectiva viabiliza e o que bloqueia” (LOPES, 2015, p. 451).

Partimos da premissa pós-estrutural de que nenhuma estrutura é rígida, mas que age discursivamente num jogo infinito de funcionamento. Esse jogo não se fecha, mas produz deslocamentos e mudanças nas relações. A posição da estrutura está sempre aberta para disputa, para incorporação de novas normas e novas condutas. Essas mudanças, ao provocarem desvios, abrem novas possibilidades, novas identificações, promovendo articulações políticas que movem-se desafiando as estruturas. Pela lógica do devir, evidenciam-se alterações nas bases legais e normativas da formação, no trânsito das disputas e negociações em torno do que seja e do como deva ser a formação. Por efeito, a formação em Educação Física sempre esteve atravessada por discursos políticos do mundo do trabalho. Esses discursos, em menor ou maior grau, causaram e causam rasuras significativas no entendimento da formação de professores de Educação Física e também do próprio bacharel.

Os ditames legais, neste sentido, mudam de posição. No cerne deste entendimento, as Diretrizes Curriculares estão em constante movimento. Se, por um lado, há a determinação de regras e sentenças sobre a formação, por outro, a estrutura normativa está sempre sendo interpelada pela inconformidade, pelo diferir.

Como mais uma tentativa de controle de significação, surge o texto político do Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019. Esse parecer, posteriormente aprovado e consubstanciado a partir da homologação da Resolução CNE/CP nº 02/2019, tinha como objetivo central a revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, levando em conta a legislação vigente, em especial as Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, e a CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) (BRASIL, 2019).

Essa normativa define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019), revogando a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que estava norteando, juntamente com a Resolução CNE/CES nº 06/2018, o processo de redimensionamento e reformulação curricular dos cursos de Educação Física da UNEB.

Entidades ligadas à educação, pesquisadores e associações científicas não receberam com bom tom essa normativa, e vêm debatendo e questionando as concepções de formação que ela traz em seu bojo. Assim, classificam-na como um retrocesso, pois além de desconsiderar as críticas e conquistas da formação de professores obtidas a passos estreitos e com árduas lutas, retoma princípios como a pedagogia da competência, a formação adaptada ao mercado de trabalho, a centralidade da docência e pesquisa na dimensão prática, e ademais fragiliza o princípio da gestão democrática (PORTELINHA, 2021), pois teve sua construção verticalizada, sem discussões e participação efetiva de entidades cientificas, acadêmicas e de pesquisadores, docentes e estudantes da área, em contraposição à Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Frente às interpretações acima produzidas, “as universidades públicas, por meio de suas instâncias e fóruns de deliberações, vêm insistentemente manifestando-se e reivindicando a retomada e consequente manutenção da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e pela revogação da Resolução CNE/CP nº 02/2019” (Carta Aberta da UNESPAR acerca da Resolução CNE 02/2019).

A partir das possíveis ressonâncias provocadas por essa normativa, a UNEB

> Não reconhece essa resolução, é publicada, é federal, mas existem muitas críticas a essa resolução. Ela responsabiliza o professor pela sua formação, ela não traz as possibilidades que a 02/2015 traz. A [Resolução] 02/2015 traz princípios: o curso escolhe seus componentes e como atender a esses princípios. A [Resolução] 02/2019 diz quais os componentes da área de educação e da dimensão pedagógica que o currículo tem que ter, e a maioria desses componentes está voltada ao desenvolvimento de uma habilidade, como se a ação do professor envolvesse apenas o fazer e não o saber ser e o saber conhecer, somente o saber fazer. *Então, nós ainda estamos num processo de resistência e de protesto* a algumas das questões apresentadas na [Resolução] 02/2019, lutando inclusive por meio do fórum de pedagogia, principalmente, participando dos manifestos, assinando os documentos, e já conseguimos algumas conquistas para o próprio adiamento do prazo da BNC da formação de 2019, para o final do ano que vem [2021]. É uma conquista política (PROF4, itálico nosso).

A homologação dessa nova diretriz surgiu num momento em que a comissão de sistematização curricular da UNEB já estava basicamente fechando o trabalho de reformulação, uma vez que havia sido delimitado que "até o dia 15 de novembro a comissão concluísse os trabalhos para envio do PCC à Prograd" (COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR, ata nº 9 de 05/11/2019, p. 1).

Aos onze dias de novembro de 2019, após consubstanciado o Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, a comissão "iniciou debatendo sobre a nova resolução para o curso de formação de professores. Os professores ficaram de ler a nova diretriz para identificar se há necessidade de ajustes no PPC" (COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR, ata nº 10 de 11/11/2019, p. 1), posto que a reformulação deveria levar em conta as normativas vigentes.

Considerando os equívocos reincidentes da nova normativa, e, por conseguinte, o que estava instituído pela própria Resolução – "as IES que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, terão o prazo limite de 3 (três) anos, a partir da publicação desta Resolução, para adequação das competências profissionais docentes previstas nesta Resolução" (BRASIL, 2019, p.12) – , o grupo decidiu, em consonância com as orientações da PROGRAD, "seguir o barco com isso que nós temos" (PROF2) e, "traz[endo] a de 2015 [02/2015], atende[r] a de 2018 [06/2018] que já é um prenúncio da de 2019 [CNE/CP n° 01/2019], mas com algumas *traições curriculares*" (PROF4, itálico nosso). "E meio que foi com essa a escolha que os grupos de Educação Física a partir dali seguiram" (PROF4).

Para produzir tal estratégia, a Resolução CEE nº 70, de 16 de julho de 2019, emitida pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA), foi lida, examinada e interpretada na

reunião, gerando legalidade para que o grupo continuasse a tomar como norteadora a Resolução CNE/CP nº 02/2015, deixando a Resolução CNE/CP n° 01/2019 “em stand by” (PROF2).

A Resolução nº 070/2019 do CEE/BA regulamenta a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, nos Cursos de Graduação de Licenciatura, mantidos pelas instituições de ensino superior integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia, tendo em vista o que está disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Plano Nacional de Educação (PNE), no Plano Estadual de Educação (PEE) e na Resolução CNE/CP Nº 02/2015 (BRASIL, 2019b.).“Então foi nessa resolução em que a gente se apegou pra respeitar o órgão que nos regulamenta e que nos fiscaliza e que reconhece os cursos, para manter o trabalho a partir da Diretriz Curricular Nacional de 2015” (PROF1), produzindo o “que est[amos] chamando de algumas traições curriculares” (PROF4).

No projeto pedagógico, portanto, o curso está organizado conforme orientam as Resoluções CNE/CES 06/2018 e Resolução CNE/CP nº 02/2015. No entanto, sabe-se que essa “escolha” da comissão de sistematização e PROGRAD se deu a partir de condições contingenciais e que, com a revogação ou não da Resolução CNE/CP n° 01/2019, haverá diferentes maneiras para (re)significar as práticas discursivas neste novo currículo.

Mesmo que não incorporando os princípios da Resolução CNE/CP n° 01/2019, foi discutido se, em alguma medida, o novo projeto acolhia alguns dos pressupostos dessa normativa, e no caso de a Resolução não vir a ser revogada, tornando obrigatória a sua adequação, se a atual configuração estaria ou não abastardeando o que ela havia instituído. Neste ímpeto, constatou-se que,

> Quando a gente faz o check list dela [Resolução CNE/CP n° 01/2019], a gente tudo atendia dela. [...] Então a gente não teve problema com ela, porque já tinha de certa forma atendido. [...] A gente já estava pensando nesse currículo que o aluno ia formar para atuar, a BNCC já era uma realidade, ela já estava vigente [...] Então, claro que a gente tem críticas à BNCC, óbvio que vai ter, tudo como eu falei, todos os documentos vão existir, mas a gente teve o cuidado de olhar, de ver o que estava lá, de ver até que ponto, né, que estava em consonância com o nosso trabalho e adequar isso ao perfil do egresso que a gente queria e quer e também com o espaço de politização, né, porque não deixa de ser. Então as nossas ementas, elas foram construídas a partir disso, desse olhar crítico, para esses componentes, né, então a gente atende. [...] Então a gente tentou ao máximo olhar para os documentos que estavam vigentes, a BNCC já tinha sido publicada como lei, então já estava vigente, e a gente não teve problemas de verdade com a Resolução de 2019, porque o nosso currículo ele atendia, seja as questões de carga horária, seja a da adequação à BNCC, tudo a gente atendia, então a gente não teve problemas (PROF5).

> Mas quando a gente leu a diretriz de 2019, vimos que, se houvesse ali uma obrigatoriedade de se adequar, o curso não estaria desadequado, não seria necessário fazer nenhum tipo de alteração nesse currículo. Então se em algum momento, esse embate que o próprio Conselho Estadual de Educação está comprando, em relação a diretriz de 2019, for perdido, e isso vai depender muito do ano que vem, do que vai acontecer nas eleições, o curso de Educação Física não passará por nenhuma grande alteração; não vai ter que refazer tudo de novo (PROF1).

Tendo em vista que nenhuma normativa pode decretar nenhuma sentença definitiva, coube à comissão de sistematização fazer algumas apostas, considerando o/s posicionamento/s político/s do grupo e da instituição e os caminhos possíveis. Por consecutivo, o tabuleiro da política curricular nunca será plenamente estável, sendo provável que novas peças possam surgir, para (re)movimentar este jogo. E muitos estão à espera disso.

> Nos dá esperança de, quem sabe em 2022, a gente tem uma mudança no cenário federal e, a partir daí, um novo MEC, um novo Conselho Nacional de Educação, e as decisões tomadas a partir daí, e se o que nós temos no cenário federal hoje perpetuar, aí a gente vai ter que fazer outros movimentos [...]. Enfim, resolver o problema a partir dali. A gente ganhou tempo, ganhou fôlego e ganhou a esperança de de repente não precisar fazer essa mudança e em 2023 tenha uma resolução revogando a BNC formação (PROF4).

> Podemos passar por uma nova reformulação, caso isso daqui fique? Podemos, gente! Porque se é diretriz, se é resolução, a gente vai ter que sentar, repensar, e aquela história, a gente tá terminando um currículo, começando outro e poderemos começar outro. [...] Existe um movimento muito grande. [...] Bom, nacionalmente, o que que tá acontecendo é uma resistência muito grande a essa Resolução. Me parece que já foi aprovada uma prorrogação dessa data que já foi colocada lá, e existe uma solicitação de cancelamento dessa resolução. De verdade, gente, estou torcendo pra que isso aconteça, estou torcendo pra que isso aconteça (risos). Mas, né, enfim, aí entra a questão política, porque nós vamos passar por um ano eleitoral, dependendo do que acontecer, muito disso vai influenciar sim [...] (PROF2).

Portanto, esta configuração curricular é fruto de uma ordem de urgências, mas não deixa de caracterizar as posições, significados e perspectivas de sociedade e de formação. Como resultado, tem-se uma nova matriz curricular provocada pelo atual ordenamento legal que orienta a formação e pela conjuntura sociopolítica que o país vem gradativamente atravessando, e que, ainda assim, “preserva traços substanciais do *ethos* de profissionalidade que vem movendo o dispositivo curricular nos últimos anos” (NEVES, OLIVEIRA, 2020, p. 18).

Cumpre admitir que, “no fim das contas, desde o seu surgimento, em 1999, o curso de Educação Física da UNEB/Campus XII nunca deixou de ser generalista” (OLIVEIRA[10], 2020, p. 101).

Cabe parafrasear Costa (2020), o que estava em jogo era a composição de um novo arranjo curricular, pelo reposicionamento da palavra já emitida em um contexto diferente, e é nesse segundo contexto que um novo sentido pode ser produzido.

2.3 O curso de Educação Física da UNEB/Campus XII: de um arranjo generalista a outro arranjo generalista

O curso de Educação Física do Departamento de Educação Campus/XII é o pioneiro desta instituição e o segundo curso inaugurado no departamento. Reconhecido desde 2006, através do Decreto Estadual nº 10.031, foi pensado para responder às demandas profissionais de Guanambi e das cidades circunvizinhas, conforme consta no seu atual Projeto Político Pedagógico. Após a realização de uma pesquisa de opinião pública em meados de 1996, foi constatado o desejo da comunidade pela implantação deste curso e, em consequência, sinalizada a carência de profissionais para atuação nas escolas das regiões e também em outros locais. Como forma de responder ao contexto loco-regional, o curso de Educação Física foi implementado no departamento (UNEB, 2020).

O curso de Educação Física foi originado tomando como base legal a Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987 e surge com uma proposta de formação generalista. Em 2003, a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE, a UNEB põe em trânsito um redimensionamento curricular em todos os cursos de formação de professores, para atender as novas DCNs das licenciaturas, fazendo com que o curso construa novas matrizes curriculares. O curso então inicia, em 2003, o seu primeiro redimensionamento, para atender as Resoluções CNE/CP nº 01/2002 e CNE/CP n° 02/2002.

A partir desse redimensionamento, o curso se organizou em dois Núcleos de Estudos para a formação: Formação Básica e Formação Profissional. Enquanto o Núcleo de Formação Básica garantia o acesso às bases gerais e amplas de formação, o Núcleo de Formação

[10] Esta afirmação de Oliveira (2020) foi produzida a partir da análise da reformulação curricular transcorrida entre os anos de 2003 e 2004 e por consecutivo, das circunstâncias que condicionaram a configuração curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII vigente até o ano de 2020. A constatação feita pela autora, foi também corroborada por nós, ao percorremos o processo de reformulação curricular transcorrido entre os anos de 2015 e 2020 e de modo consequente, para o atual currículo decorrente dela.

Profissional era voltado para uma concepção que atendia às variadas demandas de formação profissional para atuar em espaços educativos existentes ou que viessem a constituir-se na sociedade. Acompanhando essa organização, o Estágio Curricular Supervisionado tinha como propostas de intervenção pedagógica a atuação nos espaços Escolares e Não Escolares, sob a perspectiva de "garantir ao estudante uma formação ampliada" (UNEB, 2015, p. 79).

Segundo consta em sua matriz curricular anterior (2015), o curso tem uma integralização mínima de 8 (oito) semestres e de máximo 14 (quatorze) e uma carga horária total de 3485 horas. Dessa carga horária total, 1860 horas são destinadas ao Núcleo de Formação Básica, que vai do primeiro ao quarto semestre, e 1425 horas compõem o Núcleo de Formação Profissional, que se inicia no quinto semestre e se finda no oitavo. As demais 200 horas são destinadas às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC).

O curso é organizado por semestres compostos a partir de Eixos Temáticos Articuladores. Nos quatro primeiros semestres, que compõem o Núcleo de Formação Básica, tem-se os seguintes Eixos Temáticos: Conhecimento e Identidade Profissional; Bases Epistemológicas da Educação Física; Conhecimento e Prática Pedagógica I e Conhecimento e Prática Pedagógica II. A partir do quinto semestre, o Núcleo de Formação Profissional é articulado pelos seguintes Eixos Temáticos: Bases para Produção do Conhecimento e Intervenção Pedagógica II; Atuação Profissional e Conhecimento Científico I; Atuação Profissional e Conhecimento Científico II.

Conforme já exposto, o curso possuía duas modalidades para o Estágio Curricular Obrigatório: o Campo Escolar e o Campo Não-Escolar, reforçando, na produção de conhecimento e no processo de formação profissional, a corporificação da atuação para além da Educação Básica. Neste ínterim, o Estágio acontecia a partir do quinto semestre, perfazendo uma carga horária total de 420 horas. Esta carga horária se dividia entre oito componentes curriculares, a saber:

COMPONENTE CURRICULAR	**CARGA HORÁRIA**	**FORMAS DE ORGANIZAÇÃO**
A escola como espaço reflexivo para experiências pedagógicas em Educação Física I (Estagio I)	30 H	Estágio de observação no espaço escolar no Ensino Fundamental II e Elaboração de Proposta Pedagógica de Ensino;

Investigação e Reflexão sobre ações pedagógicas na Educação Física não Formal I (Estágio II)	30 H	Estágio de Observação no espaço não escolar e elaboração de proposta pedagógica de intervenção;
A escola como espaço reflexivo para experiências pedagógicas em Educação Física II (Estagio III)	30 H	Estágio de observação no espaço escolar no Ensino Médio e Elaboração de Proposta Pedagógica de Ensino;
Investigação e Reflexão sobre ações pedagógicas na Educação Física Não Formal II (Estágio IV) – 30h	30 H	Estágio de Observação no espaço não escolar e elaboração de proposta pedagógica de intervenção;
Desenvolvimento de Ações Pedagógicas na Educação Física Formal I (Estágio V)	75 H	Estágio de Intervenção Pedagógica no espaço escolar no Ensino Fundamental II e Aplicação da Proposta Pedagógica de Ensino.
Desenvolvimento de Ações Pedagógicas na Educação Física Não Formal I (Estágio VI)	75 H	Estágio de Intervenção e Aplicação da proposta pedagógica.
Desenvolvimento de Ações Pedagógicas na Educação Física Formal II (Estágio VII)	75 H	Estágio de Intervenção Pedagógica no espaço escolar no Ensino Médio e Aplicação da Proposta Pedagógica de Ensino.
Desenvolvimento de Ações Pedagógicas na Educação Física Não Formal II (Estágio VIII)	75 H	Estágio de Intervenção e Aplicação da proposta pedagógica.

Fonte: elaboração da própria autora, com base no Projeto Pedagógico do curso (2004; 2015) (2022).

Atentando-se à tal configuração, o Estágio Curricular Supervisionado se iniciava com a caracterização dos espaços escolares e não escolares, passava pelo processo de observação e elaboração de proposta de ensino no espaço escolar e não-escolar e findava-se com as intervenções nestes mesmos espaços. As 420 horas eram igualmente divididas entre os espaços escolares e não-escolares.

Defrontamo-nos, aqui, com um Curso de Licenciatura em Educação Física que alarga os espaços de intervenção, sem enunciar uma divisão da formação. Seguindo tal urdidura, levava a crer que o curso “ter-se-ia engajado no discurso da licenciatura ampliada e assumido um formato unificado-ampliado como modo de enfrentamento às regras autenticadas pela

política curricular, e que isso ter-se-ia consumado no azo de sua reformulação curricular, ocorrida entre 2003 e 2004" (OLIVEIRA, 2020, p. 24).

E se o bacharelado nunca existiu em nenhum dos seus Projetos Político-Pedagógicos, até então, se constituía como uma fantasia[11] que veio gradativamente engendrando um discurso de que o curso de Educação Física era de caráter ampliado (OLIVEIRA, 2020). Um "discurso fantasmático não é nada fácil de combater" (LOPES, 2019, p. 15). Para além disso, ele provocou uma instabilidade na significação do curso que sempre foi uma licenciatura, e contou, inclusive, mediante os seus campos de pesquisa e direcionamentos das ações educativas dos professores, com um reforço para sua concorrência, conforme veremos a seguir.

O Curso de Educação Física do DEDC/Campus XII contava com projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelos seus professores com a participação de alunos, egressos e profissionais de outras instituições. Dentre os cinco programas e projetos de pesquisa desenvolvidos, apenas um deles fazia referência a Educação Básica; dos oito Programas e Projetos de Extensão, cinco deles tinham como escopo o exercício físico, a saúde e a qualidade de vida, e apenas um projeto demarcava a escola como espaço de intervenção (UNEB, 2004/2015).

Essas são algumas das contradições que ditavam o tom de um currículo unificado-ampliado, e reforçavam a presença fantasmática de um bacharelado.

A este respeito, Pereira (2014) corrobora ao afirmar que havia uma divisão na formação profissional, consubstanciada pela organização do Estágio Curricular Obrigatório em duas modalidades. E, ao analisar criticamente a produção de conhecimento do Curso de Educação Física neste departamento, a partir dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), constata uma superioridade de temáticas relacionadas com o campo não escolar, sobretudo trabalhos que têm como questão de pesquisa as implicações da atividade física relacionada à saúde.

Soma-se a tudo isso o fato de que o corpo docente do curso também tem suas afinidades com determinadas áreas do conhecimento, influenciando na maneira com que os estudantes e egressos percebem a formação. Esses docentes conduzem suas práticas pedagógicas, programas, projetos e orientações em consonância com os objetos de estudo e temáticas afins, reforçando uma fragmentação e disputa interna entre os campos de atuação.

---

[11] O fantasma de um bacharelado no interior de um curso de licenciatura. Um curso de licenciatura que não é exatamente uma licenciatura. Também não é um bacharelado. Uma licenciatura que falha ao fomentar subjetivações implicadas com a docência e com a escola. Um curso que pretende dar conta de formar profissionais para atuar dentro e fora da escola, transmutado num curso que não forma a contento – ou que produz nos sujeitos a sensação de não estarem suficientemente preparados – nem para uma coisa, nem para outra. Trincando-se de forma incongruente, a maquinaria curricular prefigura-se como uma teia embaraçada, crivada por um grande corte, através do qual a profissão é irresolutamente avistada. Um currículo confuso, enfim (OLIVEIRA, 2020, p. 122).

O fato é que o curso de licenciatura do campus de Guanambi tinha um arranjo curricular que possibilitava, mediante um mesmo percurso de formação, diferentes ofertas de possibilidades de estudo, pesquisa, projetos, intervenção e atuação, convocando os sujeitos a significá-lo como uma licenciatura ampliada.

No entanto, a afirmação de que o curso se constituía como uma licenciatura ampliada se dava a partir dos próprios efeitos de funcionamento do currículo e não por sua configuração curricular, uma vez que o curso de Educação Física da UNEB/Campus XII no processo da reformulação curricular ocorrido entre 2003 e 2004 não se tornou necessariamente um curso de licenciatura ampliada. Destarte, o efetivo encontro do currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII com "a licenciatura ampliada se dá pela contingência de circunstâncias outras, responsivas à própria atividade do dispositivo, e não pela anuência a uma concepção formativa que designaria os contornos de um currículo redimensionado" (OLIVEIRA, 2020, p. 24)

Este arranjo curricular em questão produz efeitos discursivos, simbólicos e materiais, provocando uma instabilidade em sua significação, que ora traz referências a uma formação de caráter ampliado, ora essa própria nomeação provoca contradições.

Neste feixe de acontecimentos, os sujeitos foram envolvidos e convencidos no/por este discurso que foram/estão sendo formados para atuar além da Educação Básica. Tal concepção, no entanto, se confronta a ideia de formação alçada pelo sistema CONFEF/CREFs.

E de 2004 à 2015, a afinidade do currículo com a licenciatura ampliada, mesmo em meio às incongruências, ainda repousava sob a satisfação, pois a concepção de modelo formativo unificado e de possibilidades ampliadas de trabalho estava sendo legalizada por uma liminar que garantia aos/as licenciados/as em Educação Física na Bahia, atuarem em ambientes não escolares, ao mesmo tempo em que impedia que o Conselho Regional de Educação Física da 13ª Região (Cref13/BA-SE) restringisse que profissionais de Educação Física, graduados em curso de licenciatura, atuassem apenas nas salas de aula. Essa liminar, fruto da decisão de uma Apelação civil do CONFEF e do CREF BA, reforçava a necessidade do curso ser aproximado com o propósito da formação sugerida pela licenciatura ampliada, freando a coação do sistema CONFEF/CREF aos egressos da instituição, ao mesmo tempo em que amparava, de forma judicial, a possibilidade de uma identidade unificadora da formação e a atuação ampliada para os licenciados em Educação Física do campus XII. Dito de outra maneira, o curso "era uma licenciatura, como sempre foi, mas que atuava numa liminar que autorizava a atuação nos diversos campos" (PROF2). E "[...] a gente respirava ainda um pouco mais aliviado por conta da liminar, mas a qualquer momento isso podia cair" (PROF2).

A referida liminar garantia vitória provisória aos licenciados, tendo em vista a seguinte decisão:

> 1. A ausência de requerimento expresso para apreciação do agravo retido impede o seu conhecimento pelo Tribunal (art. 523, § 1º, do CPC/1973).
> 2. Embora a Lei 9.696/1998 que regulamentou a profissão de educação física não traga nenhuma distinção entre a graduação em licenciatura e a graduação em bacharelado, a Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispõe, no art. 62, que os cursos de licenciatura são dedicados à formação de docentes, em nível superior, para atuar na educação básica.
> 3. O livre exercício da atividade econômica é assegurado a todos, independentemente de autorização de órgãos públicos, com exceção dos casos que possuam ressalva legal (art. 170, parágrafo único, CF/1988).
> 4. Não cabe a equiparação entre as titulações de licenciatura e de bacharelado, sob pena de se possibilitar a todos os demais cursos de licenciatura a fruição das prerrogativas profissionais atribuídas aos cursos de bacharelado.
> 5. O profissional de educação física que pretende atuar nas áreas formal e não formal deve graduar-se em bacharelado e em licenciatura, visto que são cursos distintos, com disciplinas e objetivos específicos. (STJ, REsp 1361900, julgado na sistemática dos recursos repetitivos).
> 6. Agravo retido não conhecido.
> 7. Apelações a que se dá provimento.
> ACÓRDÃO
> Decide a Oitava Turma do Tribunal Regional Federal da 1ª Região, por unanimidade, não conhecer do agravo retido e dar provimento às apelações, nos termos do voto da relatora. Brasília/DF, 19 de setembro de 2016.

No entanto, o sistema CONFEF/CREF- BA recorria constantemente a esta decisão, pleiteando que houvesse uma distinção e limitação da formação profissional de licenciados e bacharéis em Educação Física, restringindo os seus campos de atuação, a fim de que a formação em licenciatura não fosse equiparada à formação de bacharelado. Nestas muitas movimentações do processo, o sistema CONFEF/CREFs – BA, enfim consegue derrubar a liminar. Esse

> foi o período mais crítico, porque foi aquele período assim: derruba liminar! [...] tem liminar! não tem liminar! E logo ali em 2016, caiu a liminar. [...] [E] o discurso da universidade já era outro, que não existia mais essa liminar [...] e foi aquele alvoroço e aí eu acho que foi onde todo mundo começou a falar: "Meu Deus, e agora?" (PROF2).

"E [...] quando o CREF derrubou a liminar que possibilitava a atuação dos licenciados fora da escola e nos outros espaços de atuação, e estes egressos começaram a ser impedidos de atuar, começou realmente esse movimento efetivo de reformulação do nosso curso" (PROF3).

De modo imediato, a primeira reação da universidade consistiu em apostilar os diplomas dos egressos, com a finalidade de autenticar que o documento estava conforme às leis do

Ministério da Educação. Através deste, buscou-se garantir legalidade para a atuação do licenciado nos espaços extraescolares.

> [...] o apostilamento surgiu como uma solução para esse problema. Então, a gente vai dar esse apostilamento no diploma do aluno, dizendo que ele tem a capacitação pra atuar tanto nos ambientes não formais, de educação não formal, e formal, só que isso aconteceu, andou, saiu, foi publicado, mas na prática isso não funcionou, não resolveu o problema. Então, o que resolveria o problema realmente era reformular esse currículo, era repensar esse currículo (PROF5).

Conquanto o apostilamento tenha sido realizado, outorgando que "O(A) diplomado(A) está apto(a) a atuar profissionalmente como professor(a) de educação física no contexto da educação básica, bem como, em espaços não escolares[...]" (UNEB, 2017), não teve suas intenções reconhecidas pelo conselho. Neste interstício, houve uma grande mobilização de egressos, posto que "essas turmas que ingressaram em 2004 [...], são pessoas que tiveram a formação da licenciatura e no percurso muitos acreditavam na dupla formação por conta dessa liminar" (PROF2). Isso que pensavam e acreditavam tinha implicações com as próprias leituras e interpretações daquilo que no chão da universidade era desenvolvido. Após a suspensão da liminar e a recusa dos diplomas com apostilamento pelo conselho, os egressos começam a atribuir a culpa à instituição e, por conseguinte, iniciam ações de judicialização contra ela.

> A universidade inclusive foi judicializada em alguns campis, por alunos que entraram com ações contra a universidade, por conta que não... sofreram, não puderam atuar, a partir da... mesmo tendo alguns componentes, não puderam atuar, então houve essa... porque, por exemplo, assim, componente ginástica de academia, que tinha, é... tinha outra também, é que eu tô esquecida agora, vamos pegar esse, por exemplo, então assim, era uma formação muito diretiva, né, muito direcionada, então ginástica de academia, pensando na questão do campo de atuação, então o aluno fazia aquela disciplina, aquele componente, muitas vezes o professor ministra voltado mesmo pelo... pro perfil do bacharelado, então cria no imaginário, eu posso atuar, então, quando ele ia atuar e não poderia, né, e tá ali de forma irregular, então isso já tinha sofrido consequências, a universidade né, jurídicas inclusive (PROF5).
>
> [...] tinha egressos pressionando, porque seu diploma não era aceito em alguns lugares de trabalho (PROF4).
>
> [...] egressos, principalmente de Guanambi e Jacobina que alguns chegam a processar a UNEB, entendendo que a UNEB, tipo assim, os enganou quando falou que o licenciado podia atuar em qualquer lugar e depois não pôde, e quando se forma tem que ir pagar um ano de bacharelado em instituição privada, a culpa é da UNEB (PROF1).

Os efeitos do currículo, diga-se de passagem, antagônicos, produz, concomitantemente com as movimentações do fórum de licenciaturas da UNEB transcorridas entre os anos de 2015 e 2020, as inquietações que dão a partida para o seu último redimensionamento curricular.

As relações de poder-saber cruzam-se no currículo, fazendo emergir um campo de tensão em torno da formação. Esses atravessamentos criam linhas de força, fazendo despontar problemas que precisam ser resolvidos. Havia aqui uma urgência a ser respondida. Se, para Foucault, o dispositivo é "[...] um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência" (1979, p. 244), poderíamos arriscar deduzir que o ponto nevrálgico da reformulação curricular finalizada em 2019 foi também produzido pelos efeitos do currículo anteriormente vigente.

O processo de reformulação curricular dos cursos de Educação Física da UNEB foi disparado pela Resolução CNE/CP n° 02/2015, posto que houve a necessidade institucional de adequação dos cursos a essa legislação e, de forma concomitante, os problemas locais, temporais e circunstanciais da UNEB/Campus XII, assim como os dos demais campus, acabam também atravessando este processo. Por efeito, este novo currículo emerge de dois processos paralelos que, por motivos contingentes, se cruzam.

Assim, as controvérsias, ressonâncias e contradições provocadas pelo último arranjo curricular, bem como a Resolução CNE/CP nº 02/2015 fomentam novas movimentações e negociações ao currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII. Se torna emergente, neste ínterim, construir respostas para as seguintes questões: qual era a atual situação? O que, a partir dali, poderia ser feito? Se a formação unificada-ampliada foi cindida, e pareceria coexistir uma concorrência entre as formações, o que era e/ou deveria ser, enfim, o curso de Educação Física da UNEB/Campus XII?

Para responder tais questões, era preciso tomar decisões cuidadosas e pungentes, que pudessem responder as demandas que cruzavam a instituição. Decidir, aqui, era traçar, (re)inventar, (re)criar e (re)produzir uma significação para a formação. Ao território do currículo, foram necessários outros traçados no chão, desenhados sob o vislumbre do que se esperava da "nova" formação.

Sinteticamente, o currículo fora cindido, cortado, expandido e replicado.

Voltamo-nos, pois, analiticamente, a construir a hipótese explicativa de como essa prática foi reinterpretada, qual imperativo estratégico foi construído, e quais elementos decididamente heterogêneos (instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas,

morais, filantrópicas, em suma - os ditos e não ditos) englobaram a produção desta prática discursiva (FOUCAULT, 1995).

Acompanhando os movimentos produzidos e as linhas traçadas, o mapa-currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII continua a ser esboçado. “Esboçar um mapa é mais geografia do que história – é análise dos movimentos, dos encontros, desencontros, das linhas e dos traçados efetuados” (DELEUZE, 1998 apud PARAÍSO, 2005, p. 68).

A PROGRAD havia sinalizado, mediante o fórum de licenciaturas da UNEB (2015), a necessidade de realizar a reformulação curricular para atender as demandas do mais recente marco regulatório – a Resolução CNE/CP nº 02/2015. E os currículos deveriam também ter como base o aparato legal específico que até então norteava a formação em Educação Física: a Resolução CNE/CES nº 07/2004. A Resolução CNE/CES nº 07/2004, conforme já elucidada, trazia no bojo duas formas de conceber a formação em Educação Física, a graduação e a licenciatura, o que impulsionava as distinções entre o bacharelado e a licenciatura.

Tomando como ponto de partida os efeitos do currículo anteriormente vigente e as interpretações legais postas em marcha pelo sistema CONFEF/CREFs, o curso de Educação Física do departamento de Guanambi buscava produzir novos sentidos para o seu território curricular, ancorando-se no modo de organização do curso em consonância com a Resolução CNE/CES nº 07/2004

> Inicialmente, quando a gente começou a discussão, a diretriz ainda era de 2004, a gente tinha ainda, não era bem uma resistência, mas uma dificuldade em pensar este currículo, com a dupla formação da licenciatura e bacharelado. [...] pela diretriz de 2004 que estava vigente na época. Eram dois cursos completamente distintos, completamente diferentes, então, no nosso entendimento, era necessário ter dois colegiados, era necessário ter um corpo docente para compor dois cursos completamente diferentes. Por mais que dialogassem em algum momento, mas eram dois cursos, com dois currículos, com duas entradas e duas saídas, um vestibular para a licenciatura, um vestibular para o bacharelado. E aí depois, se o estudante quisesse fazer a complementação, ele teria que retornar para a instituição para fazer a complementação (PROF3).

Conquanto o fantasma do bacharelado sondasse insistentemente as negociações, assim como o movimento de uma identidade unificadora para a Educação Física também aparecia de modo súbito, tendo em vista os enunciados legais, institucionais e departamentais que regiam as condições de possibilidade e de impossibilidades para a reformulação, ficou decidido que a reformulação do curso de Educação Física atenderia as Resoluções CNE/CP nº 02/2015 e a Resolução CNE/CES nº 07/2004.

> Então, como que nós poderíamos pensar esses dois cursos aqui? Porque eram efetivamente dois cursos, [...] e nós não tínhamos corpo docente, nós não tínhamos espaço físico, não tínhamos estrutura e material, não tínhamos capacidade para compor dois cursos, um de licenciatura e um de bacharelado. Mas, ainda assim, nós começamos a propor essa discussão, e aí, na comissão, *a discussão inicial era para reformular a licenciatura*, e ainda não tínhamos a ideia de implementar o bacharelado (PROF3, itálico nosso).

As proposições apresentadas buscavam uma suposta coerência para o curso, que em termos legais *era uma licenciatura*, apresentava uma configuração equivocada (PEREIRA, 2014), tendo em vista o fantasma do bacharelado em seu interior (OLIVEIRA, 2020).

> [...] Nosso curso *era uma licenciatura*. [...] *Era uma licenciatura, como sempre foi*, mas que atuava numa liminar que autorizava a atuação nos diversos campos (PROF2, itálico nosso).

> [...] Porque, equivocadamente, [...] *o nosso curso era de licenciatura*, mas ele tinha uma composição curricular que tendia a um bacharel. [...] Como nós *éramos licenciatura*, a gente precisaria ter mais carga horária disponibilizada aos eixos do pedagógico, da práxis da docência, e nesse currículo que nós tínhamos, ele priorizava muito mais a prática da atividade física. Então, de qualquer sorte, a gente precisaria alterar o currículo (PROF6, itálico nosso).

O curso de Educação Física que, desde sua gênese, carregava no bojo uma concepção generalista de formação, fazia surgir em seu imaginário uma presença do bacharelado e não estava mais conseguindo resistir às investidas dos conselhos de Educação Física. E, até então, o start em direção à reformulação curricular se deu na perspectiva de garantir a especificidade do curso, a licenciatura, uma vez que o seu modelo de formação, não mais se sustentava. A sua principal preocupação era definir sua singularidade, suas condições favoráveis e sua utilidade. Buscava-se enunciar, classificar, ordenar, distribuir, formular e inscrever a identidade do curso de licenciatura em Educação Física da UNEB/Campus XII, numa materialidade específica, no seu novo currículo.

Garantir a particularidade do curso era resolver, naquela contingência, a briga em torno do contexto e funcionalidade do mercado de trabalho. Se a identidade unificadora da formação causava controvérsia, o colegiado de Educação Física acenava para uma nova ordem discursiva, nova em organização, configuração, procedimentos e práticas. Como se pode perceber, a escolha do colegiado naquele momento foi de reformular o currículo da licenciatura, garantindo a identidade do curso de formação de professores de Educação Física para a Educação Básica. Portanto, formar *especificamente professores qualificados para atuarem na escola*.

Queremos argumentar, todavia, baseando-nos em Lopes (2019), que a política em torno da produção do novo currículo no DEDC/Campus XII era instituída pelo antagonismo entre as cadeias discursivas pro-bacharelado, antibacharelado e pro-licenciatura ampliada. Essas cadeias discursivas traduzem as lutas, os desejos e os sistemas de dominação em torno da formação. Conquanto tenha sido acordado que era necessário asseverar a especificidade do curso como uma licenciatura, em torno desse acontecimento discursivo foram assinaladas diferentes posições de sujeito no colegiado do curso de Educação Física do DEDC XII.

E se no campo da produção da política curricular há tensionamentos, produções e exclusões de sentidos, não se pode afirmar que havia um posicionamento consensual do curso de Educação Física, mas posições que foram ocupadas no/pelo discurso. Em torno desse acontecimento discursivo, coexistiram diferentes posições de sujeito assinaladas. Essas posições ancoram-se em uma luta em torno da marcação da verdade sobre a formação.

No interior dessa trama político-discursiva, buscamos compreender as posições que foram e/ou poderiam ser ocupadas no discurso. Em outras palavras, compreender as posições disponíveis a partir das formações discursivas engendradas pelo curso de Educação Física do Campus XII.

Enfim, na trama discursiva em torno da formação em Educação Física arquitetada pela nova reformulação, o fantasma do bacharelado em Educação Física coexistia e disputava internamente com a licenciatura, engendrando outro enunciado que, igualmente passa a circular nas negociações. Ainda que, na reformulação, se buscasse a reafirmação de que o curso da UNEB/Campus XII era uma licenciatura em Educação Física, a demanda pelo bacharelado torna-se um elemento disputável. A respeito dessa disputa interna, foi afirmado que

> [...] nós tínhamos uma demanda aqui pela licenciatura e pelo bacharelado [...]. Quando não existia ainda a diretriz 06/2018, a discussão para implementar os dois cursos era em torno disso: a gente precisa ampliar o quadro docente, a gente não tem como implementar, reformular para implementação de dois cursos com o quadro docente que nós temos. Em nenhum dos quatro campi que tem Educação Física, tínhamos quadro docente para poder implementar o curso de licenciatura e o curso de bacharelado (PROF3).

Neste entremeio, percebe-se que embora a demanda do bacharelado seja consubstanciada, tomando como base o relato do PROF3, naquela contingência uma eventual implementação do bacharelado não seria levada a cabo, por algumas razões. Em primeiro lugar, a reformulação buscava adequar o curso ao conjunto da legislação que vigorava (a Resolução CNE/CES nº 07/2004 e a Resolução CNE/CP nº 02/2015), garantindo a identidade do curso – um curso de Licenciatura em Educação Física. Além disso, “aqui em Guanambi, nós não

tínhamos corpo docente, nós não tínhamos espaço físico, não tínhamos estrutura e material, não tinha capacidade para compor dois cursos, um de licenciatura e um de bacharelado" (PROF3). Mais uma razão para que o bacharelado não fosse implementado.

Sem embargo, vislumbrou-se outro arranjo contingente possível, pois algumas demandas não estavam sendo atendidas neste processo de reformulação, provocando disfunções, lacunas e insatisfação. Em particular, existia uma forte fantasia do bacharelado no território da formação em Guanambi, por decorrência de seu arranjo ampliado-generalista, e se a produção da política curricular se dá em torno de arenas e lugares diversamente expressivos, o espaço de atuação não formal foi sempre reivindicado como desígnio do curso. Os embates em torno do âmbito da formação profissional são cruzados discursivamente com outros jogos de interesses e forças que o compõem, produzindo posições de sujeitos-docentes que parecem apontar para outro horizonte, para a instituição do bacharelado.

Um dos professores do curso, ao retomar o processo de reformulação antes de ser promulgada a Resolução CNE/CES n° 06/2018, nos ajudou a depreender as condições de possibilidade da reinscrição da enunciação do bacharelado.

> [...] eu me lembro que era uma fala até do professor [A], quando eu tava afastado, um dia ele me encontrou no pátio, assim, sabe, ele: "[PROF2] chegou a hora né, a gente vai precisar pensar, (isso era em 2017, eu acho), a gente vai precisar pensar formas pra oferta do bacharelado". Na época não tinha nem registros dessa resolução, mas no outro curso a ideia já era pensar o curso da licenciatura e o curso do bacharelado, tamanha era essa cobrança da comunidade discente. [...] acho que isso foi em 2017. Estavam, [A] e [B], eu estava em Guanambi, eu fui na UNEB pra entregar alguma coisa, encontrei os dois, estava tendo até uma apresentaçãozinha ali no pátio e aí ele conversando com a gente: "oh, eu acho que (aquela história que contei), acho que a gente tinha que começar a pensar naquela possibilidade de ofertar o bacharelado" como curso, acho que foi alguma coisa com essas palavras, "[...] mas, pra isso a gente vai ter que se debruçar sobre as diretrizes, sei lá o que, sei lá o que". Muito informal, uma conversa, embora eu concordei, embora eu tivesse concordado, embora [B] tivesse concordado, embora, né, [A] tivesse falado isso conosco lá, mas muito informal. Mas a gente sabe que muitas dessas coisas acontecem de uma conversa aqui, e possivelmente ele já teria conversado isso com outro colega, e, honestamente, *se não tivesse sido publicada essa 06/2018 é provável que a gente teria feito um movimento para conseguir uma segunda graduação*. Agora, *eu estou falando em cima de possibilidades, nada disso avançou do ponto de vista concreto*, porque logo vem a 06/201,8 que atendia o que a gente precisava (das duas formações), não como ela foi colocada, mas atendia as duas formações. E logo essa discussão de um novo curso mudou, porque novo curso, ele tem outras demandas, um novo curso, ele não tramita da forma como a gente fez. Por quê? O que aconteceu conosco? Nós estávamos reformulando um curso que é uma coisa que já existe, com seu código, nosso código de curso é 438, então nosso curso não deixa de ser 438, ele é um 438 reformulado com duas formações, é isso! Se a gente tivesse avançado para um novo curso, aí, por exemplo, teria um

> outro curso de Educação Física, que seria, vá lá... 450 da graduação bacharelado em Educação Física, porque a gente tem a licenciatura em Educação Física, *teria (deixa eu usar o futuro do pretérito) bacharelado em Educação Física, que é uma outra disciplina*, e aí é um outro trâmite, porque aí você teria que pegar a Resolução de Criação de Cursos. É um outro percurso*! Eu acho, que a gente iria avançar para isso, sim, pelo menos eu seria um dos professores que teria interesse em encabeçar isso* (PROF2, itálico nosso).

A nosso ver, essa possibilidade decorre das próprias reinvindicações educacionais e curriculares em torno dos campos de atuação, na busca por garantir uma abertura para diferentes espaços de trabalho, ao mesmo passo em que se apresenta uma proposta para as controvérsias da própria configuração curricular, produzidas pelo cruzamento de seus discursos, enredos e efeitos.

Tendo em vista o fito da reformulação curricular da licenciatura, PROF2 segue a justificar a sua incitação, trazendo à tona fragmentos de reflexões que os sujeitos-docentes estavam produzindo.

> Porque repare: a primeira doutorada do nosso curso, que é [A], ela transita muito, [A] ela tem uma passagem muito importante nas duas formações, mas ela tem muita passagem pela área da atividade física também. Nosso segundo doutor do curso é [B], ele é da área da atividade física e saúde, nosso terceiro doutor do curso sou eu, que venho com minha qualificação de doutorado também na atividade física e saúde, nosso quarto doutor é...é [C], eu acho que é [D] que tem a identificação com a licenciatura, depois vem [E] da atividade física e saúde... então, eu me lembro que em alguma reunião, a gente até discutiu... foi até [F] que colocou isso, nas datas lá de 2018 vai ter alguma coisa que [F] falou, ou de 2019, 2019! [F] falou: "A gente vai ter que pensar com os nossos professores, nós temos uma demanda de doutores chegando que vão ficar..." eu não vou lembrar o termo de [F] e ela usa uns termos muito bacanas, mas é tipo assim (eu vou tentar reproduzir da forma que eu me lembro, mas os termos que ela usa são termos mais apropriados), é tipo assim: "esses doutores que voltam, eles vão voltar e não vão encontrar nesse currículo da licenciatura espaço para desdobrar as suas pesquisas". Eu, honestamente, voltando para um currículo da licenciatura, eu já estava determinado a não seguir com os meus processos da extensão, porque para mim não justifica trazer os idosos para trabalhar saúde, na perspectiva que eu trabalho, num currículo de licenciatura. É possível trabalhar uma educação em saúde? É! Mas, na forma com que eu trabalho, com meu olhar direcionado muito à prevenção de doenças, não adianta eu querer tampar o sol com peneira, porque eu trabalho a vertente da saúde, então, ou eu desligaria esses projetos ou eu teria um cenário em que os alunos estariam sendo formados para poder me ajudar nesse processo, quando eu falo ajudar, é no sentido de que eles vão articular o ensino dentro da extensão em futuras pesquisas e eu vou poder colaborar nesse processo também, porque daí eu não vou ter condições de trazer alunos da licenciatura para fazer isso, eu vou fugir, na verdade, eu teria que unir esforços com os professores que estão nos programas institucionais para potencializar a formação da licenciatura- o âmbito escolar, eu teria que fazer esse exercício, então eu mesmo abriria mão dos meus projetos de extensão e eu ficaria muito amarrado na pesquisa, muito amarrado, porque

> realmente a minha pesquisa ela é muito direcionada pra o estudo do exercício e doença, exercício e doença, tá entendendo? Então, essa reflexão de [F] foi muito importante, porque eu volto, eu volto, eu teria algumas disciplinas, as fisiologias não sairiam do currículo, Cinesiologia não sairia do currículo, tem as disciplinas de metodologia, que são inclusive as disciplinas que eu sou concursado e nunca lecionei (risos), que são PPPs e PIEFs, que são as minhas disciplinas de concurso, TCC, e que eu poderia contribuir num currículo de licenciatura perfeitamente, perfeitamente, mas é o que eu falo, a universidade ela não é só ensino, e eu me sentiria muito frustrado, se eu voltasse após uma qualificação de 4 anos, em que vocês me custearam pra ficar lá, e eu não pudesse dar um retorno, acho que mais identitário mesmo, sabe, com aquilo que eu estudo, com aquilo que eu me identifiquei na minha formação, porque hoje esses desdobramentos vêm da minha graduação, de aproximação com o público idoso, e por aí vai. E eu acho que [F] foi muito precisa, ela foi muito cirúrgica quando ela levantou esse problema, eu estou dando o meu exemplo, porque aí eu falo por dentro, mas isso é para cada professor que volta dos seus doutorados, nas suas diversas áreas de formação (PROF2).

Essas são algumas das condições externas de surgimento do discurso pro-bacharelado no DEDC-Campus XII. A partir de tais constatações, é possível produzir algumas inferências. A primeira delas é que vemos emergir relações de poder e posições de sujeitos-docentes que se confrontam, desarticulam, articulam e rearticulam as práticas discursivas em torno da formação, fazendo com que diferentes sujeitos ocupem diferentes lugares e posições. A partir dessa atitude crítica, ousaríamos também dizer que todas as posições de sujeitos produzem seus próprios regimes de verdades. Para Foucault, a verdade não é revelada, mas produzida, não é da ordem dos fatos, mas dos eventos e acontecimentos. Não se dá pela mediação dos instrumentos, ela é provocada, atraída e captada de acordo com a ocasião. E, sobretudo, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas). Isto posto, "é preciso levar a sério a contingência e a especificidade que caracterizam o sujeito e o discurso. Cada uma dessas posições-sujeito tem suas funções, seus suportes, suas formações históricas e seus lugares institucionais, assim como estão inseridas em jogos específicos de poder" (ALVES, 2015, p. 87).

Destarte, não houve um posicionamento *do* Colegiado do curso de Educação Física, mas posições especificas de sujeitos-docentes no interior de uma trama político-discursiva, pois sua prática discursiva foi possibilitada por determinadas condições particulares, tendo-se em vista as relações de saber-poder que puseram em curso a reformulação curricular do curso em 2015.

Mais ainda, os textos e discursos políticos curriculares não podem ser definitivamente fechados, apresentando significados completos, plenos e definitivos. Dito de outra maneira, "a legibilidade dos textos depende do que se lê, de como se lê e do contexto social e histórico da leitura. Há, assim, uma infinidade de leituras possíveis produzidas pelas inúmeras formas de interação que cada leitor estabelece com os textos" (DIAS; ABREU;

LOPES, s/a, s/p), mas nem tudo pode ser dito, pois há condições históricas de possibilidades dos acontecimentos, por isso, nem toda interpretação é passível de ser produzida. “Há modos de regulação dessas diferentes e múltiplas interpretações, por meio do estabelecimento do que se supõe ser uma leitura mais ‘correta’ ou mais ‘coerente’. Tal regulação é eminentemente discursiva e pode ser compreendida por meio da política como discurso” (*ibidem*).

Atentando-se às formações discursivas composta pela trama de saberes-poderes, pode-se depreender que a instituição do bacharelado no curso de Educação Física do DEDC – Campus XII só se torna factível com a promulgação da Resolução CNE/CES n° 06/2018. E conquanto houvesse posições de sujeitos-docentes a favor de sua instituição, o que foi convencionado foi a necessidade de garantir a singularidade do curso – formar professores para atuar na Educação Básica.

Desse modo, “o enunciado circula, serve, desnuda-se, permite ou impede a realização de um desejo” (FOUCAULT, 2007, p. 138), na medida em que, para um discurso ser autorizado, legitimado, outorgado, é preciso que este enunciado seja alçado e disseminado como verdadeiro. O currículo como uma prática discursiva “deve ser entendi[do] como um produto de inúmeras influências e condicionantes envolvendo intenções e negociações constantes, n[o] qual algumas influências e condicionantes serão mais ouvidos e lidos do que outros” (DIAS; ABREU; LOPES, s/a, s/p). Levando em conta as afirmações dos relatos dos professores do departamento, num jogo com variedades de interesses, a vontade de verdade que atravessou a disposição da reformulação é de que, naquela ocasião, o bacharelado não seria instituído.

Se teríamos ou não um curso de bacharelado em Educação Física posteriormente, não se pode responder. Nos marcos da perspectiva foucaultiana de uma filosofia analítica do poder, não nos interessa a descoberta de algo que está oculto ou a “[...] formulação do que está por vir, isto é, em promessa. A tarefa da filosofia consiste em fazer visível o que é visível, em analisar as forças que constituem nosso presente” (CASTRO, 2009, p. 289). Essa indagação que acabamos de fazer, com efeito, não se trata de modo algum de “recorrer a um sujeito único (a consciência, a razão, a humanidade) como suporte de uma história contínua, na qual o passado encontra no presente a sua verdade, e na qual esse, em forma de promessa, antecipa um futuro mais pleno” (*ibidem*, p. 36). Por consequência, a instituição do bacharelado seria uma luta a ser travada, uma luta a porvir, uma luta sem precedentes, ainda sem horizontes prévios. E estes horizontes se modificam completamente com a promulgação da Resolução CNE/CES nº 06/2018.

Do território analisado, emergem linhas divergentes. “Há linhas que representam alguma coisa e outras que parecem abstratas, fugidias, que mudam de natureza ao se conectarem a outras linhas” (PARAÍSO, 2005, p. 74). Em síntese, dessa trama, não há como matizar o contorno do mapa que iria ser produzido do lado de lá, na contingência da reformulação apenas da licenciatura. Esse seria um novo traçado que produziria um novo enredo, que não temos condições de compor.

Após haver seguido as linhas que contornam a figuração do currículo, na busca por encontrar respostas sobre os primeiros fitos de sua reformulação, vimos suas linhas fazerem subitamente curvas, sem que pudéssemos compreender todas as suas andanças e apreender para onde esse primeiro movimento de inflexão se endereçaria, posto que ele não foi finalizado. Não tínhamos condições de lidar com o ainda não visto e criar uma interpretação para o que ainda não foi significado. Por esta razão, pela junção dos fragmentos encontrados, buscamos construir indícios para tais argumentos, mas são apenas indicativos.

O debate político curricular sobre a formação girou basicamente em torno dos sentidos atribuídos aos campos de atuação, mais especificamente as tensões entre a licenciatura e o bacharelado. Quando, enfim, a reformulação movimentada pelo curso é atravessada por outras demandas, provocadas por novas discursividades legais e institucionais, os traçados iniciados são postos em inflexão, e daqui em diante são produzidos novos horizontes para a reformulação.

Tendo firmado o acordo de que o colegiado de Educação Física do Departamento de Educação/Campus XII iria reformular seu currículo de licenciatura em consonância com a legislação vigente, as normativas e resoluções que constituem as bases para sua elaboração são simplesmente modificadas. E, à frente, há possibilidades de outros caminhos, de outros trajetos, trazendo à tona, conforme já apresentamos na seção anterior, uma nova maquinaria curricular que não dissolve por completo a perspectiva de ampliação da formação e da atuação.

Pelos dados apresentados, discutidos e analisados, consideramos importante reforçar que o currículo do curso de Educação Física da UNEB Campus XII vem gradativamente, mediante os seus processos de redimensionamento curricular, ressignificando e reafirmando uma formação generalista/ampliada.

O curso de formação generalista opõe-se à fragmentação da formação e, por conseguinte, à concepção especialista, que exigiria uma formação específica – bacharelado ou licenciatura – para atuação em específicos contextos de trabalho. A formação generalista abrange os diversos campos de atuação num mesmo percurso formativo, congregando os conhecimentos dos campos escolares e não escolares, tendo como respaldo o argumento de que a intervenção do profissional de Educação Física é eminentemente pedagógica e que os

conhecimentos necessários para sua atuação nos diferentes contextos de trabalho pouco diferem.

Os Projetos Político-Pedagógicos do curso em questão (UNEB, 2004; 2015; 2020), mesmo diante das reconfigurações produzidas, quando destrinchados, apontam para um feitio generalista da formação. E conquanto nesta nova configuração, norteada pela Resolução CNE/CES nº 06/2018, a perspectiva de trabalho se restrinja à modalidade específica, a perspectiva ampliada de contextos de trabalho permanece circunscrita no novo formato curricular "quase" unificado.

Os discursos revelam, por fim, um tom de incitamento, para que o estudante que *concluiu* uma graduação, possa *retornar* para fazer a outra, demonstrando que no novo currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII, predomina um sugestionamento para que o aluno possa "ter as duas formações" (PROF5). Portanto, "embora o curso tenha duas terminalidades, a [...] perspectiva é *que todo mundo faça as duas terminalidades!* então isso precisa ser campanha!*" (*PROF1, itálico nosso*).*

O novo arranjo curricular é apresentado como uma proposta que visa garantir "que o discente que conclua a primeira modalidade possa cursar a segunda modalidade" (UNEB, 2020, p. 26).

Ousaríamos, enfim, inferir que, as práticas discursivas do currículo envolvem uma rede de mecanismos de organização de poderes-saberes, práticas e estratégias de preservação da cumplicidade com a perspectiva de formação ampliada e generalista. Outrossim, essas práticas, recompõem, põem em circulação e funcionamento alguns dos enunciados da licenciatura ampliada e tentam manter, a partir do que vem sendo possível, os traços de funcionamento de um currículo unificado. No entanto, a nova configuração curricular desencadeada pelo novo ordenamento legal da formação em Educação Física, provoca um novo campo de racionalidade, dificultando a formação unificada. Como resposta, o novo currículo de natureza essencialmente estratégica, prossegue na tentativa de manipular as forças, recorrendo a peças que tentam produzir a dupla formação, não mais em um mesmo percurso, sendo possível, apenas "terminar um curso e voltar para terminar o outro [curso] para que tenha *acesso pleno ao campo de trabalho*" (PROF1, itálico nosso). Daí resulta, o grau de particularidade do novo currículo de formação em Educação Física da UNEB/Campus XII. Arriscamo-nos, em tom de finalização, a dizer que, tendo em vista as circunstâncias de sua produção, é isso que ele vem sendo/tentando ser - um currículo "quase unificado". Todavia, precisamos sublinhar o caráter inacabado da interpretação, do jogo, do currículo...

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

O jogo, ao modo foucaultiano, nunca tem fim. Recusa qualquer noção de origem, de nascimento, de transcendentalidade. O jogo, ao modo foucaultiano, tampouco tem uma finalidade última, como se fosse possível encerrar as peças, eleger vencedores e derrotados. O que interessa, no jogo, a tal modo é que as peças sejam dispostas, contornadas, lançadas, produzindo possibilidades, relações... sem predeterminações.

Iniciamos lançando-nos em direção ao território de formação em Educação Física, território este vivido, habitado e significado antes mesmo desta pesquisa ganhar corpo. E é por meio de tais percursos e encontros que ele se torna objeto de análise. Mais adiante, em meio ao trajeto, nos encontramos em um dado momento com Foucault, e humildemente forjamos uma tentativa de dar-lhe nossas mãos para que ele pudesse nos acompanhar nesta lida. Este ato provoca medos, desafios, incertezas e muitas tensões. Ao mesmo tempo, ele nos apresenta a possibilidade de um jogo aberto, indefinível, que permite lançar, apostar nossas cartas, fazer com que o jogo possa de fato acontecer.

Frente a isso, tomamos emprestado, em sua caixa de ferramentas, o conceito de práticas discursivas, e servindo-nos de tal conceito nos dedicamos a pensar o currículo.

De posse de tal conceito-ferramenta, o currículo deixa de ser pensado como um objeto natural, empírico, e passa a ser visto como uma produzida e fabricada em um determinado momento da história, sendo, portanto, um fenômeno histórico. Neste percurso, confessamos que em dados momentos, temos gradativamente, soltado as mãos de Foucault e segurado em outras mãos, que vêm questionando e produzindo conhecimento sobre currículo numa dimensão pós-estrutural. Tais mãos também nos guiaram pelo caminho.

Agarrados à Elizabeth Macedo, Alice Lopes e Stephan Ball e colaboradores, intentamos adentar a seara discursiva do campo do currículo, mais precisamente, do currículo de formação em Educação Física, buscando compreender o processo constitutivo de produção de um currículo específico – o novo currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII.

Tarefa difícil, complexa, que exigiu de nós recorrer aos discursos legais, acadêmicos e também ouvir sujeitos que fizeram parte ativamente da produção do nosso objeto de pesquisa.

Sujeitos que jogaram o jogo de produção do currículo. Jogaram com o currículo. Jogo de tensão, de negociação, marcado por contendas, por desafios, por subjetividades, por concepções destoantes de vida, de formação, de educação, de escola, de Educação Física. Um jogo em que não é possível capturar uma origem fundadora e/ou uma destinação. Um jogo político, um jogo de linguagem, um jogo da democracia, um jogo de saber-poder, de forças, de

interesses, sem regras concludentes. Um jogo jogado. Jogo colocado em marcha pelas DCNs e jogado por e contra as próprias DCNs.

No ímpeto de compreender os lances deste jogo, seguimos a tracejar caminhos. Num primeiro momento, nos debruçamos num conjunto de ditos e escritos sobre os currículos de formação em Educação Física, na tentativa de localizar o endereçamento destas pesquisas e, por conseguinte, rabiscar o que até então estava sendo produzido, numa pretensão de transcriar e imaginar coisas outras.

Neste feixe discursivo, predominava insistentemente o impulso de apresentar o melhor currículo, a melhor formação, o lado bom, o lado mal das perspectivas, a busca por essências, a busca por apresentar soluções e resolver os problemas da formação. Optamos por seguir outros caminhos, tentando nos distanciar o máximo possível de tal tradição. Será que conseguimos nos manter distantes disso? Certamente, totalmente não. Mas tentamos...

Tendo o pós-estruturalismo como um plano de referência e as práticas discursivas como nosso conceito-ferramenta, nos inclinamos sobre o currículo a partir de uma dimensão discursiva e daí resulta nosso problema de pesquisa: como o novo currículo do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII se tornou o que vem sendo?

Ousamos produzir um gesto de análise e interpretação em diálogo com a noção foucaultiana de práticas discursivas para dar conta desta empreitada analítica. A partir desse esboço de análise e interpretação, foi possível remeter emblematicamente, o processo constitutivo do currículo a um jogo de quebra-cabeça. Jogo, cujas peças-acontecimentos, foram levadas pra a mesa para montagem.

Identificamos três conjuntos de peças que compuseram tal jogo: 1) os discursos acadêmicos e legais que norteiam e regulamentam a formação profissional em Educação Física; 2) Ao contexto macro da UNEB; e 3) os micro contextos em que os cursos de Educação Física da UNEB estão localizados.

Seguimos a acompanhar os encontros, cruzamentos e negociações dos discursos operantes na produção do quebra-cabeça currículo. E aí localizamos jogadores-escritores-interpretadores que jogam com o próprio texto. Entre lances e trunfos, os jogadores sempre buscaram driblar os discursos legais, na tentativa de produzir um currículo de formação profissional que não apagasse de modo definitivo a formação generalista, preservando traços de criticidade e da unificação do percurso de formação. Ademais, fizeram, inclusive, as próprias DCNs entrarem para seu time e jogar a seu favor, na busca por construir algo que inicialmente não estava ali.

Ao examinarmos o processo de constituição do novo currículo, posto em marcha pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 e posteriormente pela Resolução CNE/CES nº 06/2018, percebemos que por não haver um consenso de ideias, pensamentos e posicionamentos, neste jogo se hibridizam e transcriam as concepções, reformulando os sentidos e significados do que inicialmente cada jogador queria validar. Por isso, o jogo é composto por uma negociação de posições discursivas díspares.

Destarte, cremos não ser possível pensarmos a produção curricular como análoga ao consenso, à identidade, e com sentido último e derradeiro. Nem sequer nos interessa adentrar a seara do ser a favor ou contra determinado currículo e/ou formação, como se fosse possível prever, de uma vez por todas, o que este currículo do ideal do dever estaria produzindo, sem borrar as fronteiras dos demais contextos da produção política curricular. E é sobretudo, o fato de não ser possível trancar com uma fechadura os sentidos curriculares que torna possível sonhar, imaginar, se iludir ainda com a educação. Se as portas da significação não podem ser fechadas de modo absoluto, não caminhamos em direção ao fechamento do jogo. E, inclusive, permanecemos atentos, atônitos e esperançosos para que novas peças possam ser colocadas à mesa de negociação, produzindo novos lances, novas jogadas, novos trunfos, novos erros e acertos. Poder-se-ia continuar produzindo coisas outras, permitindo a diferença, perturbar a identidade.

Enfim, narrar este jogo não foi uma tarefa fácil, ainda mais, quando não temos a intenção de usar o apito final. Lançamos as cartas na mesa, buscando compreender um processo de produção de um quebra-cabeça, mas deixamos as peças abertas a outras traduções, olhares, imaginações e provocações. E se for o desejo de alguém adentrar este jogo, embaralhe as peças e sinta-se à vontade para remontá-las, uma vez que “nessa instância não interessa quem joga, quem ganha, quem perde, qual a regra comanda, qual o número, mas interessa a jogada; a possibilidade da jogada, seu contorno, suas relações. Interessa é que o jogo retorne, que o jogo aconteça” (ARAÚJO; CORAZZA, 2020, p. 546).

REFERÊNCIAS

ANDES, SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Manifestantes vão ao CNE pedir revogação de diretrizes curriculares nacionais da Educação Física,** de 31 de agosto de 2021. Disponível em: < https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/manifestantes-vao-ao-cNE-pedir-revogacao-de-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-fisica1/page:33/sort:Conteudo.created/direction:desc#> Acesso em: 12 dez. 2021.

ANDRADE, Claudia Castro de. A identidade como significante vazio das práticas articulatórias na teoria do discurso de Ernesto Laclau. Crátilo: **Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, UNIPAM, n. 4, p. 25-36, 2011.

ARAÚJO, Róger Albanaz de; CORAZZA, Sandra Mara. Método maquinatório de pesquisa. valéryana In**:** CORAZZA, Sandra Mar (Org.). **Métodos de transcriação**: pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: Oikos, 2020.

BALL, Stehen Jonh *et al.* **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BHABHA, Homi K. "Introdução", In: BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BAHIA. Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional – CAR (Ba). **Programa de Desenvolvimento Regional Sustentável: PDRS Serra Geral.** Salvador Bahia: 2007.

BOWE, R.; BALL, S. J; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

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

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

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

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de

graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União. Brasília: 2002c.

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

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n° 02/2015, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: 2015b.

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

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

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

CAMPOS, Maria Idalina Krause de; CORAZZA, Sandra Mara. Método Espiritográfico: ofissofia valéryana In: CORAZZA, Sandra (Org.). **Métodos de transcriação:** pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: Oikos, 2020.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COMITÊ NACIONAL CONTRA AS ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Carta do Comitê Nacional contra as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) da Educação Física (Resolução CNE/CES nº 06/2018) - 2ª versão revista e atualizada – 2021** de 23 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/agosto2021/2%20abril%202021%20CARTA%20DO%20COMIT%c3%8a%20NACIONAL%20(1).pdf> Acesso em: 15 dez. 2021.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

COSTA, Cristiano Bedin da. Docência, pesquisa e apropriação: montagem de um método não original. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Métodos de transcriação**: pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: Oikos, 2020.

DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de; LOPES, Alice Casimiro. **Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo.** Este texto é particularmente associado às teses de doutorado Dias (2009) e Abreu (2010) e ao projeto Articulação nas políticas de currículo, coordenado por Alice Casimiro Lopes, do grupo de pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/33RA/trabalhos/ALICE_CASIMIRO_LOPES_E_OUTROS_UERJ_E_UFRJ.pdf> Acesso em: 18 dez. 2021.

DUTRA, Geovanna Caroline Zanini. **Contribuições para a análise das bases teóricas que fundamentam as propostas de formação de professores de Educação Física**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.

FERNANDES, Cleudemar**. Análise do discurso**: reflexões introdutórias. São Carlos/SP: Claraluz, 2007.

FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto. **Entre Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: reformas no ensino superior e a constituição de identidades dos profissionais de Educação Física da ESEF/UFPEL.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

FOUCAULT, Michel. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. **Ditos e Escritos.** Vol. 2. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: Curso no Collège de France, 1979-1980: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980. Tradução, transcrição e notas de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009ª.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2009b.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2002a.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nau, 2002b.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos:** curso no Collège de France: 1979- 1980: excertos. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber.** Ditos e Escritos. Vol. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. Direito de morte e poder sobre a vida. In: FOULCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Eu, Pierre Riviere, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão ...** um caso de parricídio do século XIX. Tradução de Denize Lezan de Almeida. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.

FISHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa,** n. 114, p. 197-223, nov. 2001

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T.; (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, vol. 21, núm. 45, mayo-agosto, 2015, pp. 445-466.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In. LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Orgs.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora da UFPE, 2018b.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de. Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas. IN: MARCHELLI, Paulo Sergio**. Pesquisas em políticas de formação docente e as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Curitiba: CRV, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação,** v. 11, n. 32, mai./ago. 2006a.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006b.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre Educação e Ensino. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012 717.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, identidade e diferença:** articulações em torno das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ –, no âmbito dos programas Prociência e Cientista do estado RJ – 2011-2014.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun. 2016.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral**: uma polêmica. Tradução Paulo Cezar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral.** Tradução de Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2004.

NOCCHI, Nice de Vasconcellos. **Reformas curriculares: desafios e possibilidades na formação do profissional em educação física.** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

OLEGÁRIO, Fabiane; CORAZZA, Sandra. Método da jogatina: Roubos, traições, lances. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Métodos de transcriação**: pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: Oikos, 2020.

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

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges de; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições foucaultianas para o debate curricular da Educação Física. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Jorge Adilson Gondim**. Formação em educação física:** discursos e a prática curricular. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PIZANI, Juliana. **A formação inicial em educação física no estado do Paraná e o perfil dos cursos de licenciatura e bacharelado**. Dissertação (Mestrado em Educação Física- Universidade Estadual De Maringá Centro de Ciências Da Saúde Departamento de Educação Física Programa Associado de Pós-Graduação Em Educação Física, Maringá, 2011.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROCHA, Luiz Alexandre Oxley da. **Política curricular brasileira no tempo presente:** disputa pela hegemonia na implantação e reforma dos cursos de Educação Física em Vitória/ES. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

SANTOS JÚNIOR, Osvaldo Galdino dos. **Formação em Educação Física:** as concepções de professores e estudantes sobre a licenciatura e o bacharelado. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós- Graduação em Educação, Belém, 2013.

SANTOS, Geniana *et al*. Formação de Professores e Reformas Curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas,** Brasília, DF, v. 25, p. 239-256, 2019.

SAYÃO, M. N. **As diretrizes curriculares e a formação em Educação Física no contexto das transformações contemporâneas do corpo.** 2014. 291 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA, Tiago Onofre da. **As transformações societárias contemporâneas e a formação em Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da**. Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

SILVA, Tomaz. Tadeu da Silva. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR). **Carta Aberta da UNESPAR acerca da Resolução CNE 02/2019** de 24 e setembro de 2021. Disponível em: < https://www.unespar.edu.br/noticias/carta-aberta-da-unespar-acerca-da-resolucao-cne-02-2019#:~:text=A%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%2002%2F2019%2FCNE,B%C3%A1sica%20(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o)> Acesso em: 22 fev. 2022

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Departamento de Educação. Campus XII – Guanambi. Colegiado do Curso de Educação Física. **Sobre o curso.** [20--]. Disponível em < https://portal.uneb.br/guanambi/cursos/educacao-fisica> Acesso em: 16 out. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Departamento de Educação. Campus XII – Guanambi. Colegiado do Curso de Educação Física. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física – Campus XII.** Guanambi, 2017. Disponível em < https://dedc12.uneb.br/wp-content/uploads/2021/07/PROJETO-PEDAGOGICO-EDF.pdf> Acesso em: 12 de jul. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Departamento de Educação. Campus II – Alagoinhas. Colegiado do Curso de Educação Física. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Educação Física – Licenciatura.** Alagoinhas, 2011. Disponível em < https://www.dcet2.uneb.br/wp-content/uploads/2021/07/PROJETO-PEDAGOGICO-6-1.pdf> Acesso em: 05 fev. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Departamento de Educação. Campus XII – Guanambi. Colegiado do Curso de Educação Física. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física – Campus XII.** Guanambi, 2004/2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017.** UNEB, Salvador, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 37-69.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. – **Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, n.1, p.147-166, dez. 2010 – ISSN: 1676-2592.