

# QUAL É O MEU LUGAR? – INTERROGAÇÕES E (DES)COSTURAS DO *EU* PROFISSIONAL EM UM CURRÍCULO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Glaurea Nádia Borges de Oliveira  
Marcos Garcia Neira

## **Introdução: ou sobre uma outra versão frankensteiniana do currículo de formação em Educação Física**

“E no final da graduação, quando a gente chega aqui, a gente fica meio Frankenstein mesmo, um pedaço de cada coisa, tentando, assim, nos encaixar, o nosso lugar é esse...”. Iniciamos este capítulo com uma passagem – que será posteriormente retomada – extraída da narrativa de uma aluna que, no início do ano de 2019, cursava o último período de seu curso de Educação Física, numa universidade pública do estado da Bahia. Nessa narrativa, a experiência formativa e as expectativas profissionais de um *eu* são fundidas na imagem do Frankenstein, personagem do romance gótico oitocentista que se tornou uma das obras mais conhecidas da literatura moderna.

Na história fictícia contada por Mary Shelley (SHELLEY, 2019<sup>1</sup>), escritora britânica que assina a autoria dessa obra, Victor Frankenstein é um jovem inteligente e obstinadamente devotado ao estudo das ciências. Em seu esmero científico, ele descobre o mistério da geração da vida e decide dedicar-se à criação de um novo ser, utilizando-se de porções cadavéricas recolhidas num cemitério. Traz ao mundo uma criatura medonha, que desperta o horror e o desprezo de seu próprio criador. Assustado, Victor foge de sua criação e a abandona à própria sorte. A criatura desamparada sai em busca de sua sobrevivência, tornando-se alvo da repulsa humana.

---

<sup>1</sup> Originalmente publicada em 1818.

Encontra refúgio numa casa onde um velho cego reside com sua família, e lá permanece às escondidas, durante bastante tempo, observando aquelas pessoas e com elas aprendendo hábitos humanos, até que se apresenta ao ancião que não enxerga. Por conta de sua cegueira, o homem não se apercebe dos contornos da criatura, tão estranhos aos olhos dos outros, e por isso não a rechaça. Mas seus filhos, ao verem-na, afugentam-na. Ela então resolve ir ao reencontro de seu criador e o aflige até o fim de sua vida.

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

Aludir a essa famosa criação ficcional para problematizar o currículo de formação em Educação Física não é, em si, um aceno inédito. Essa espécie de alegoria analítica foi inaugurada pelo trabalho de Neira (2017)<sup>2</sup>, que, ao examinar currículos de cursos de licenciatura em Educação Física abrigados por Instituições de Ensino Superior (IES) privadas do estado de São Paulo, evocou o Frankenstein como uma tradução da polifonia reverberada por esses currículos, nos quais a função social da docência em Educação Física era solfejada com notas radicalmente dissonantes. Nunes (2011), por sua vez, realizou um estudo etnográfico em um curso de licenciatura igualmente paulista e de caráter privado, o que lhe permitiu desdobrar a formulação de Neira (2017) e, a partir disso, deslindar o currículo-criador e as suas criaturas, alunos-monstros e futuros docentes que assombravam a estabilidade das práticas formativas que os cunharam ao revelarem, em sua própria condição, a deformação de tais práticas.

---

<sup>2</sup> A versão mais recente deste artigo foi publicada em 2017, na “Revista Internacional de Formação de Professores”. No entanto, tal versão consiste na republicação de um texto originalmente veiculado em 2009, pela “Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física”, hoje desativada. Portanto, o trabalho de Neira é anterior ao de Nunes.

Ao também nos defrontarmos com um expediente curricular frankensteiniano, os fragmentos remendados no currículo que miramos agregam novos traços ao quadro encetado por Neira (2017) e retomado por Nunes (2011). Além das distinções geográficas e das que dizem respeito à natureza das IES, as duas investigações que nos antecedem focalizaram cursos que alvejavam exclusivamente a escola como espaço de intervenção do licenciado em Educação Física, em que pesem, por certo, as incongruências detectadas. Aqui, em contrapartida, aportamos num curso que conquanto se denominasse como licenciatura, anunciava habilitar, por meio de um mesmo e único itinerário formativo, profissionais que poderiam atuar não só na educação básica, como também em contextos outros nos quais a intervenção da Educação Física é levada a cabo com vistas à promoção da saúde, ao desempenho esportivo e ao usufruto do lazer<sup>3</sup>. Ou seja, um curso movido por um duplo anseio, ou um duplo investimento, a agir sobre a constituição de seu arquétipo de profissionalidade: a unidade da formação e o alargamento das divisas demarcatórias do mundo do trabalho.

Quais os efeitos subjetivadores que essa maquinaria curricular pode produzir? Como, nesse ímpar imbricamento de forças, constroem-se posições de sujeito que enunciam a si mesmas no trânsito entre a formação e o trabalho? Foram estas as interrogações que nos impeliram e que, por fim, nos desenharam, com outras linhas, a fisionomia do Frankenstein.

---

<sup>3</sup> O marco temporal desta empreita investigativa é anterior à atual configuração do currículo em questão, o qual, após ser reformulado, passou a vigorar, no ano de 2021, sob um novo formato, respaldado pela Resolução CNE/CES nº 06/2018, que institui as mais recentes diretrizes curriculares para a formação em Educação Física. A partir dessa nova configuração, que não integra o nosso escopo de análise, o curso adota, então, pela primeira vez, a distinção da titularidade a ser conferida a bacharéis e licenciados, admitindo, por consequência, a correlata distinção entre os contextos de trabalho que acolherão cada um desses grupos profissionais.

## **Aportes investigativos: dispositivo, atitude cartográfica e processos de subjetivação**

Em termos teórico-metodológicos, ensaiamos um gesto analítico inspirado por formulações pós-estruturalistas, com o qual avizinhamos dois operadores conceituais (um avizinhamo melindroso, é bom que se diga, dada a heterogeneidade de suas fontes): a noção de dispositivo, proveniente do pensamento foucaultiano, e o princípio da cartografia, situado na geofilosofia deleuzo-guattariana.

Numa breve formulação, Foucault (2012) demarca o dispositivo como

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a *rede* que se pode estabelecer entre estes elementos.

[...] entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes (FOUCAULT, 2012, p. 244, itálico nosso).

Quando interpretamos o currículo enquanto um dispositivo – pegando de empréstimo a ferramenta foucaultiana, e em interlocução com Agamben (2009) e Deleuze (1990)<sup>4</sup> –, vislumbramos a rede, de que nos fala Foucault, como um emaranhado movente, que entrelaça estatutos de verdade, relações poder e processos de subjetivação. No território da formação em Educação Física, um dispositivo curricular, ao acionar discursos autenticadores de modelos de conduta tidos como verdadeiros no

---

<sup>4</sup> Esses outros dois autores da seara filosófica nos ajudam sobremaneira nessa construção conceitual, pois ambos, em momentos distintos e em textos pontuais, estabeleceram um diálogo profícuo com Foucault, buscando responder à pergunta: o que é um dispositivo? Curiosamente, essa pergunta intitula tanto o escrito de Deleuze (1990) quanto, um pouco mais tarde, o de Agamben (2009).

domínio dessa profissão, aciona também estratégias de governo endereçadas à produção de sujeitos-profissionais trajados com tais modelos.

A cartografia, por seu turno, é, para Deleuze e Guattari (1995), o princípio do rizoma, uma atitude de pensamento fabuladora de um mapa dinâmico, múltiplo, arredo, que se altera no mesmo passo de seu surgimento e desvanece tão logo se perfaz. Tracejar o mapa e habitar o território mapeado são, nessa perspectiva, ações síncronas, pois o território não preexiste ao mapa, é o mapa que o engendra; mapa-território, território-mapa, onde forças de natureza diversa se cruzam e partejam outras forças, sem que nisso haja origens, núcleos ou fins.

Se o dispositivo é uma rede, um emaranhado inconstante, sua índole movediça facultar-nos-ia imaginá-lo, com certo atrevimento e alguma plausibilidade, como um complexo descentrado de caráter rizomático. Noutras palavras: um dispositivo engenha-se e procede rizomaticamente. Assim, compor um currículo como um dispositivo implica, ao menos nesta investigação, agir cartograficamente com/sobre ele, tecendo uma trama-imagem que lança, em um plano analítico, aquilo que nela se torna enunciável, audível, visível, expresso, ativo, tendo em vista que, para os autores intempestivos que nos fazem companhia, trata-se de pensar – por conseguinte, de pesquisar – não para descobrir, refletir ou explicar as coisas, mas para criá-las problematicamente, num desdobramento fecundo das possibilidades de olhá-las.

Este texto corresponde a um recorte de uma pesquisa de doutoramento, cujo propósito mais abrangente consistiu em urdir a trama-imagem de um currículo de formação em Educação Física de um dos *campi* de uma universidade estadual baiana, perquirindo a sua constituição, o seu funcionamento e os seus efeitos (OLIVEIRA, 2020). Aqui, interessa-nos evocar um pedaço dessa trama, no qual analisamos algumas nuances dos processos de subjetivação produzidos nesse currículo, a partir das narrativas de um grupo de estudantes que estava prestes a concluir o curso. Numa tarde presumivelmente tórrida de uma cidade do sertão,

realizamos com eles uma roda de conversa desencadeada pela seguinte indagação: o que vocês têm a dizer sobre a sua formação?

Ocupar-se com essa questão demandou desses alunos interpelarem-se a si próprios como partes constitutivas do dispositivo curricular. Suas narrativas foram tomadas, então, como um procedimento que nos permitiu embrenharmo-nos nas práticas de significação de um currículo, tangendo as linhas de um processo de subjetivação esculpido na sua dinâmica fronteiriça. Longe de sancionarem uma “metáfora da exteriorização”, em que “[...] o falante tende a ser entendido como o sujeito de um discurso expressivo” (LARROSA, 2011, p. 64) que externaliza e oferece a sua subjetividade, as narrativas dos participantes da pesquisa, porquanto miradas com lentes pós-estruturalistas, rarefazem e elidem o semblante do sujeito. Na esteira da teorização foucaultiana (FOUCAULT, 2014, 2016), compreendemos as subjetivações como formas de esboçar, discernir e ajuizar a si mesmo, materializadas pelo tipo de elo que os sujeitos estabelecem com os discursos que pretendem dizer uma verdade que diretamente lhes concerne; neste caso, uma verdade formativa e profissional. Essas experiências do *eu* se efetuam como territorializações provisórias, como fluxos que resultam dos encontros com o que se passa no caminho, como figuras que assomam à nossa frente, numa infundável constituição de modos imanentes de ser e deixar de ser o que se é.

Ao formularmos com as narrativas uma personagem, desvencilhamo-nos da ideia do sujeito-origem-essência que se enuncia individualmente e acolhemos o pressuposto de que a enunciação de um certo *eu*, bem como de um certo *nós*, é suscitada no interior de um agenciamento coletivo, de uma política de visibilidade subjetiva, de uma gramatologia, sempre colocada à prova, a partir da qual se torna possível enxergar-se e descrever-se. O que o leitor encontrará nas linhas subsequentes não é, destarte, o sentimento intrínseco de sujeitos conscientes que se colocam em discurso, mas discursividades que tanto demarcam a posição do

sujeito-personagem que fala quanto o forjam no ato mesmo de dizê-lo.

### **Desconcertos de si no trânsito entre as fronteiras da formação e do trabalho**

Tornar-se sujeito-profissional no campo da Educação Física é, precipuamente, e por razões históricas, integrar o rol sempre renovado de herdeiros de um patrimônio veridictivo ao mesmo tempo granjeado e legado pelo casamento de duas práticas que ajudam a formar a pedra de toque da modernidade: a educação e a higiene. Donde governar corpos, ou, a rigor, conduzi-los pelas trilhas da gestualidade humana culturalmente elaborada, converte-se na substância elementar da missão de que se encarregam aqueles que se nomeiam como profissionais da área.

Na circunscrição das relações entre o universo da formação e o do trabalho, embatem-se grupos dispostos a partir de imperativos discursivos distintos. Ancorados em interesses mercadológicos adjacentes aos do sistema CONFEF/CREFs<sup>5</sup>, e nomeadamente concentrados em IES privadas, estão aqueles para quem pouco importam os cursos de licenciatura, já que é a oferta do bacharelado que lhes garantirá angariar alunos, ao ressonar o diapasão neoliberal que conforma a articulação entre práticas corporais – entendidas como atividades físicas –, saúde e consumo. Para a maioria das instituições que se incluem nessa tendência, a distinção da titularidade do bacharel e do licenciado em Educação Física é uma conveniência e, muitas vezes, isso significa a realização do bacharelado como complementação da licenciatura, de modo que se possa conferir ao egresso dois diplomas em apenas quatro anos de formação. Por outro lado, há, no quadrante das universidades públicas, os que também intercedem pela

---

<sup>5</sup> Sistema formado pelos Conselhos Federal e Regionais de Educação Física. Suas ações regulamentadoras e suas ingerências, alinhadas a ofensivas mercantilistas, são reiteradamente combatidas por uma expressiva parcela da comunidade acadêmica e profissional da área.

diferenciação da formação do bacharel e do licenciado, todavia, com o propósito de salvaguardar a consistência da formação de professores. Arrazoa-se, nesta circunstância, que a complexidade da atuação na educação básica deve preencher uma densa e específica carga horária abarcada pela licenciatura, entretendo-se, ademais, com as mesmas especificidade e densidade espaço-temporais, alternativas para os bacharelados públicos que se esquivem da mercadorização da cultura corporal. Há, por fim, os que advogam a favor de uma única formação, sem divisões, por compreenderem que esta seria a maneira de a Educação Física contrapor-se aos desígnios capitalistas (CASTELLANI FILHO, 2016; VENTURA; ANES, 2020). Num jogo marcado por negociações e atravessamentos, bem como por polarizações e maniqueísmos, o que se põe em causa é não somente o formato que se deseja que seja assumido pelos cursos de Educação Física, mas, principalmente, os modos de ser, agir, pensar e julgar-se caucionados como legítimos pelas racionalidades em voga no âmbito da profissão.

O curso em que aterrissamos é, como qualquer curso, um lócus contingente e singular que corporifica, reordena e recria as alterações do campo. Quando lá estivemos, vimo-lo arquitetar, com seu cariz generalista, um discurso verdadeiro que proclamava a Educação Física como uma profissão caracterizada por um vasto inventário de encargos, a serem assimilados e exercidos por um mesmo sujeito. Vimo-lo também colocar em marcha um mecanismo disjuntivo, que fraturava a unidade pretendida de uma Educação Física na qual caberia uma diversidade de funções relativas à lida com as práticas corporais, independentemente do contexto em que fossem desempenhadas. Como parte desse mecanismo, instaurava-se um acirrado cerceamento do sistema CONFED/CREFs ao mundo profissional da Educação Física, o que perpetrou, para os licenciados da área, uma determinante interdição a qualquer contexto de trabalho que não fosse a escola, resultando, inclusive, na judicialização dos impasses provocados por esse acossamento. Enquanto corolário de tal conjuntura



persecutória, os alunos com que estivemos reclamavam do curso a promessa não cumprida de acesso irrestrito ao mercado de trabalho que lhes fora renunciada. Daí que a simbiose de uma profissionalidade que pertenceria, *pari passu*, ao continente escolar e ao não escolar, sucumbia, forquilhava-se, bipartindo um regime de verdade que se queria unitário (OLIVEIRA, 2020).

É nessa atmosfera de esgotamento de uma matriz profissional plena, extensiva em suas habilidades e em seus deveres – uma atmosfera de apelos formativos dessemelhantes, que, em dissonância e confronto, convidava os futuros profissionais a estanciarem lugares distintos, oferecendo-lhes, contudo, uma estrada comum – que conhecemos a figura do *formando confuso*, autodesignado como Frankenstein.

[...] a gente está se formando, a gente tem certas inseguranças, muitas inseguranças, e aí você fica naquela frustração: tudo o que eu fiz está perdido? (ALN 1<sup>6</sup>).

[...] a gente não consegue se dedicar a um todo, a gente não consegue abrange tudo. E aí, é muito complicado, porque confunde muito a nossa cabeça. Além de confundir, cria uma angústia, cria frustrações na nossa cabeça. [...]. A gente não sabe mais o que é que pode, o que é que não pode (ALN 2).

A gente entra aqui sem certeza de nada. Então, assim, o que vai nos dar certeza é o caminhar do curso. E o curso, com o currículo que nós temos, na minha cabeça só fez confusão, mais nada. [...]. Então, assim, cria essa confusão e a gente fica sem saber, realmente, onde a gente vai atuar. [...]. E aí vem essa confusão mesmo, de a gente não saber realmente o que é que é nosso, que área que é a nossa (ALN 3). A gente veio fazer o que aqui? Estudar para quê (ALN 4)?

---

<sup>6</sup> A partir daqui, todas as passagens do texto que contêm excertos das falas dos alunos estão identificadas com a sigla ALN. O número que sucede a sigla indica a manifestação de um estudante em particular. Quando o fragmento, citado direta ou indiretamente, refere-se à enunciação coletiva/simultânea do grupo de alunos, ele é discernido com a sigla ALNS.

Mas você sai daqui decepcionada... Vai trabalhar em quê (ALN 5)?

[...] a gente fica meio Frankenstein mesmo, um pedaço de cada coisa, tentando, assim, nos encaixar, o nosso lugar é esse (ALN 6).

O que é que pode e o que é que não pode? O que é realmente nosso? Que área é a nossa? O que a gente veio fazer aqui? A gente estudou para quê? Onde a gente vai atuar? Vai trabalhar em quê? Questionamentos titubeantes que atormentam as experiências de si produzidas sobre essa ponte que liga o terreno da formação ao do exercício profissional em Educação Física. Questionamentos que se fazem acompanhar pela angústia, pela frustração, pela insegurança, pelo sofrimento, pela decepção.

Ao vivificar o imperativo de uma profissionalidade unida-alargada e o fazer definhar justamente enquanto tenta fazê-lo funcionar, o dispositivo curricular fratura-se. Em cada uma das partes resultantes de sua fissura, formam-se discursos veridictivos específicos, com projetos de sujeito de todo contrastantes, que, entrelaçados ao enredo do mundo do trabalho, embaralham as linhas de visibilidade da profissão. Donde um ponto de interrogação ser aquilo que remanesce a esses bosquejos de um autorretrato profissional que se encontram a poucos metros da linha de chegada que lhes conferirá o diploma de Educação Física. Na constituição dessa figuração de si, na sua relação com as verdades concorrentes que lhe instam, entra em cena uma necessidade de identificação, um clamor pela segurança de um enquadramento nítido, com o qual o *eu* profissional possa ser emoldurado.

Mesmo quando o lugar a ser ocupado parece delimitado, permanece a incógnita do que se é, ora porque os pontos de apego fornecidos pelo currículo não são confiáveis – “até quando eu tive certeza... como eu disse, a minha área é a licenciatura, é para a sala de aula que eu quero ir, mas a segurança ainda nos falta, porque esse currículo ainda não nos dá essa identidade, de certa forma”

(ALN 6) –, ora porque não há garantias de que se possa ser o que se quer – “e aí você passa quatro, cinco anos aqui, e aquilo que você fez, aquilo em que você investiu, essa universidade, ela não te assegura” (ALN 6). O silêncio logo perdura na hesitação do *formando confuso* quando se trata de dizer em que consiste a Educação Física (ALNS). Espaço vazio, vácuo de sentido à espera de ser preenchido.

É aí que o Frankenstein desperta como um modo de verter a tensão gerada pela tentativa de se inscrever, num mesmo corpo, verdades díspares da profissão, consubstanciadas por essa forqueadura de esferas do trabalho. Nesse processo de subjetivação que prefigura um desenho confuso de si, o Frankenstein não está completamente encarnado, suas suturas não foram arrematadas, mas a insistência em levá-las adiante faz doer. O Frankenstein é lamento, é o vulto de uma súplica que brame pelo seu lugar; lugar em que o *eu* profissional possa ser encaixado e, enfim, compreendido.

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

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados com uma multiplicidade desconcertante e cambiante

de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2011, p. 13).

Nenhuma expectativa de calma, portanto.

Decerto, a incerteza narrada por essa personagem encontra explicação na crise de identidade de que nos fala Hall (2011), assim como na crise de subjetividade sondada por Rolnik (2016), geradora de

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

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

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

Em interlocução com Bracht (2003), parece-nos lícito afirmar que a figura do *formando confuso* se transtorna porque lhe é muito difícil transitar entre mundos de sentidos e características discrepantes, ou neles tentar garantir sua onipresença. Em compensação, malgrado toda a desventura experimentada no seu entre-lugar, o *formando confuso*, por não ter ainda se convencido das verdades com que foi agenciado ao longo de sua formação, talvez possa gestar, sobre si e os outros, atos até então impensados. Possibilidade sempre diminuta, em todo caso, mas ansa de descerramento. E sobre si despontam tênues fagulhas de uma curva da experiência produzida no encontro com a formação universitária: “eu me transformei dentro da universidade, o fato é esse” (ALN 7); “nós somos outros” (ALN 8).

O *formando confuso* acha-se, ainda, numa outra encruzilhada: entre a acusação e a querência de um modelo formativo de feição unificado-ampliado. Ao mesmo tempo em que imputa ao currículo que o forma o seu desfortúnio de não saber o que lhe cabe profissionalmente, afeiçoa-se ao propósito de uma formação não dividida. Quer dizer, prefere o arquétipo de um curso que dilate irrestritamente suas esferas de intervenção profissional, mas rejeita o modo como esse empreendimento se realiza em seu próprio itinerário formativo (ALNS). Mais um vestígio de sua ânsia pela identidade, pelo remanso que, quem dera, repousasse na imagem de um profissional uno, preenchido com todos os possíveis atributos da Educação Física. Imagem que sem embargo se mostre inatingível, permanece sendo benquista, dando forma não à subjetivação de uma profissionalidade unificada, inteira, mas a um sujeito profissional que espera fazer existir em si duas coisas, dois modos de ser e estar na profissão. Algo como a busca pelo apagamento das suturas do Frankenstein, como se isso pudesse ser feito sem deixar cicatrizes.

Mas há um outro elemento que não pode ser menosprezado nessa anuência ambivalente a uma formação de pretensões totalizantes. É que “[...] chega um momento em que a gente passa

para a questão da necessidade” (ALN 6), situada na urgência de se ver empregado.

Assim... eu não gosto da área não formal... mas eu entendo, eu luto também, porque é uma possibilidade de você se sustentar um dia. Vai que você aprende a gostar um dia, né? Você tendo um currículo de trabalho, você vai para os dois lados. Aí, se você tem um currículo de trabalho com que você não faz nada, você fica desmotivada de tudo. É um diploma que faz “puf”. Sem empregar... assim, sem nada, sem, sem... sem muito, assim... sem muito sentido. É uma coisa tão assim... sei lá (ALN 9).

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

Questão de identidade – “a gente está nessa confusão de identidade” (ALN 6) –, que alcança uma questão de necessidade – “a gente precisa trabalhar” (ALN 6) – e, por fim, esbarra numa questão de legalidade – “e aí, no final, aquilo é ilegal para você” (ALN 6) –, já que o suposto incremento da empregabilidade ocasionado por uma formação única está condicionado a algo que se instaura para além do desejo por esse tipo de formação; antes, é forçoso que esse formato seja legalmente amparado e reconhecido pelo mercado de trabalho.

Detenhamo-nos um pouco mais sobre essa aquiescência a uma configuração curricular que unifica o percurso formativo e expande

os domínios de intervenção profissional, peculiarmente construída nesse dispositivo e substancializada na narrativa do *formando confuso*. Em primeiro lugar, não deixa de ser intrigante o fato de ela ser postulada ao lado das malsinações aos lapsos do currículo do curso, o qual, no fim das contas, possui essa configuração. Se há inconvenientes neste currículo, a solução estaria, então, num rearranjo do seu protótipo unido-alargado, e não numa segmentação da formação. Em segundo lugar, tal aquiescência passa a ser justificada pela ideia de que a formação inicial seja uma etapa de aprendizado profissional apenas preparatória, de cunho elementar e não suficiente, o que reputa aos sujeitos a responsabilidade pela persecução constante de aperfeiçoamento e especialização.

[...] eu entendo que a graduação é um alicerce para que a gente veja o que é que a gente quer lá na frente [...]. Mas, é aí que está, justo porque a Educação Física é tão ampla, a gente tem essa possibilidade de falar, por exemplo, eu quero me focar nesse sentido. Então, isso me interessou bastante durante o curso? É daí, agora, que eu tenho que partir e me tornar um profissional mais capacitado. Eu vejo, eu falo um exemplo, a medicina, um clínico geral, se ele não se especializar em outra área, ele fica um pouco defasado, ele fica... ele não consegue se tornar um profissional tão capacitado em um único sentido (ALN 10).

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

Nenhuma graduação dá resposta suficiente. A mesma coisa do Direito. [...]. No Direito, você estuda para Direito, ele vai te dar a base do Direito, e quando você sair, você vai se especializar em qual área você quer do Direito. A Educação Física deveria ser assim. A gente ter a base para a Educação Física, seja fora da escola ou dentro da escola, e quando eu sair daqui, eu vou decidir se eu quero trabalhar com o campo não formal ou formal (ALN 3).

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

Isso sem falar no estímulo que uma organização curricular como a que vigorava no curso vinha fortuitamente propiciando aos esquemas de mercadorização e precarização do ensino superior postos em marcha pela racionalidade neoliberal. A associação entre o ditame do sujeito aprendente, a urgência de inserção no mercado de trabalho e uma promessa não cumprida de acesso irrestrito aos campos de atuação da Educação Física pode gerar consequências complexas. No enfrentamento dessa somatória nada exata de fatores, as sendas trilhadas por muitos egressos acabaram desembocando em cursos de bacharelado ofertados por IES privadas que se proliferam sem critério pelo país, sobretudo na modalidade de Educação à Distância (EAD). E de mais a mais, “não é para todo mundo dizer que vai ter condição de sair daqui e pagar



o bacharelado, de ficar cinco anos de novo na cadeira da universidade... Não é para todo mundo isso” (ALN 6).

Qual é, afinal, o meu lugar? É esta a pergunta que fornece os contornos quebradiços dessa personagem confusa que se elabora como um Frankenstein. Incógnita vacilante, a incidir sobre a produção de modalidades de relação de si consigo, na medida em que ajuda a definir o tipo de ligação que se vem a ter com os aspectos pertencentes ao campo da formação e do trabalho em Educação Física. Isto é, um questionamento que descende do dispositivo curricular, como parte de seus efeitos, e que opera na formatação de figurações de si, sobre as experiências de subjetivação. E não há, aqui, qualquer intenção de respondê-lo.

### **Considerações finais**

Uma inteireza infactível, como o são todas as pretensas inteirezas, a alavancar um agenciamento dualista partejador da dúvida: eis o que testemunhamos nesta análise. Se, ao entretecemos cartograficamente os fios desse dispositivo curricular, tateamos um efeito subjetivador que se manifesta por uma espécie de enigma de si, por uma figura aturdida pelas costuras não cingidas de sua formação e clamante por uma bússola calibrada capaz de localizar o *eu* entre as fronteiras de seu terreno profissional, não nos interessa servirmo-nos disso para empregar aqueles usuais protocolos inquisitoriais que, nomeando deuses e demônios, sitiam um currículo entre o bem e o mal, entre a salvação e a danação, entre aquilo que ele deve deixar de ser e o que necessariamente precisa se tornar.

O que nos move, antes de tudo, é a disposição e o esforço para encarar a condição singular e não domável de um currículo, dando passagem para o que nele enseja a problematização, pois disso depende o seu deslocamento. Muito mais do que racionalizar o desconforto, cumpre-nos manter aceso o estranhamento, que é a premissa de um exercício austero do pensamento. Queremos crer, com isso, que a personagem com que cruzamos, sequiosa pelo

refrigério de um regaço profissional imperturbável, ao invés de se apresentar como um convite à busca desde já frustrada do que porventura decretasse de uma vez por todas um estagnado e vegetativo horizonte identitário da Educação Física, seja um gesto recalitrante, uma virtualidade, que faculte a esse currículo dar apenas mais um passo em seu próprio e infindável processo de ressignificação.

Cá entre nós, quiçá tenha chegado o momento de nos desapegarmos do tentame de solucionar nossas inquietudes, de nos arriscarmos a sobreviver sem os fetiches da explicação e as reverências ao eterno, de nos permitirmos, enfim, sermos sacudidos pela efemeridade das certezas, já que, como diria Lindon (2015, p. 116), isso “[...] parece ser, justamente, a vida”.

Vida, no limite, com tudo o que ela carrega de trágico e potente. Sem profecias apocalípticas, sem juras de final feliz.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? In: AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009. p. 25-51.
- BRACHT, Valter. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo. *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 13-30.
- CASTELLANI FILHO, Lino. A formação sitiada. Diretrizes Curriculares de Educação Física em disputa: jogo jogado? *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 19, n. 4, p. 758-773, out./dez. 2016.
- DELEUZE, Gilles. ¿Qué es un dispositivo? In: BALBIER, Etienne et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-163.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: MACHADO, Roberto. (Org.). *Microfísica do poder*. Michel Foucault. 30. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2012. p. 243-276.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980). São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. Subjetividade e verdade: curso no Collège de France (1980-1981). São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. p. 103-133.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35-86.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem*. 2009. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetinga, v. 2, n. 2, p. 189-211, 2017.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Frankenstein, monstros e o Bem 10: fragmentos da formação inicial em Educação Física*. 2011. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

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.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SHELLEY, Mary. *Frankenstein*. Jandira: Principis, 2019.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso; ANES, Rodrigo Roncato Marques. Formação profissional em educação física: dilemas, divergências e protagonismos das DCN atuais. In: SOARES, Marta Genú; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (Orgs.). *Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE*. v. 4. Formação profissional e mundo do trabalho. Natal: EDUFRN, 2020. p. 13-30.