

DISCURSOS SOBRE PROJETO DE VIDA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Suélen de Souza Andres 

Doutora em Ciências do Movimento Humano – UFRGS. Professora de Educação Física – UFSM.
Professora efetiva na Prefeitura Municipal de Timóteo - MG
E-mail: suby.andres@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 09/12/2025

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20802366>

Resumo

Este artigo apresenta uma análise discursiva de 31 textos produzidos por estudantes da disciplina “Profissão: Competências e Habilidades: Projeto de Vida Profissional”, ofertada no curso de Educação Física de uma instituição de ensino superior. A atividade teve como objetivo fomentar a reflexão sobre trajetórias acadêmicas, competências profissionais e sentidos atribuídos ao futuro no campo da Educação Física. O estudo, configurado como um relato de experiência, adota uma abordagem qualitativa fundamentada na Análise de Conteúdo de Bardin e na Análise de Discurso proposta por Eni Orlandi, articulando perspectivas temáticas e discursivas para identificar regularidades, tensões e efeitos de sentido presentes nas narrativas estudantis. Os resultados evidenciam três eixos centrais: (1) a construção de um projeto de vida ancorado em competências técnicas e socioemocionais; (2) a valorização de uma identidade profissional idealizada, marcada por ética, liderança e busca pela formação integral; e (3) a presença de narrativas de autorresponsabilização que reforçam lógicas contemporâneas de empreendedorismo e autogestão. Observou-se ainda a invisibilização de aspectos estruturais da profissão, como desigualdades sociais e precarização laboral. Conclui-se que a análise dos discursos estudantis constitui um recurso pedagógico potente para compreender processos de subjetivação e formação profissional na Educação Física, contribuindo para práticas educativas que integrem criticidade, ética e reflexão sobre o papel social da profissão.

Palavras - chave: Análise de discurso; Formação profissional; Identidade profissional; Subjetivação; Trabalho.

INTRODUÇÃO

A formação profissional na educação superior brasileira tem se configurado como um espaço privilegiado para a construção de sentidos sobre futuro, identidade e atuação profissional. Mais do que desenvolver competências técnicas, a universidade contemporânea assume, cada vez mais, a responsabilidade de promover processos formativos integrados, nos quais dimensões éticas, sociais, subjetivas e existenciais se articulam à qualificação profissional. Esse movimento é reforçado por políticas educacionais nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular, que enfatizam a centralidade do projeto de vida, das competências socioemocionais e da formação humana integral como eixos estruturantes do percurso formativo.

Nesse cenário, compreender como estudantes significam o próprio futuro profissional torna-se crucial. Pesquisas recentes apontam que a construção do projeto de vida não se limita à escolha de uma carreira, mas envolve processos identitários, simbólicos e discursivos que articulam expectativas sociais, condições objetivas de existência e trajetórias pessoais. Estudos como os de Francisco e Lopes (2022), César, Ramos e Mendonça (2024) e Santos e Gontijo (2021) evidenciam que narrativas de futuro entre jovens são permeadas por discursos hegemônicos de autorresponsabilização, empreendedorismo e desenvolvimento pessoal. No campo da Educação Física, Lima e Nassar (2023) e Fonseca (2017) demonstram que estudantes tendem a construir uma identidade profissional atravessada tanto por idealizações quanto por demandas do mercado, compondo um imaginário em que *hard skills* e *soft skills* se entrelaçam na constituição de um “profissional ideal”. Além disso, a dimensão corporal — central para essa área — intensifica modos de subjetivação relacionados ao bem-

-estar, às práticas de saúde e ao desempenho, como discutido por Sigvartsen *et al.* (2016).

É nesse contexto que se insere a disciplina “Profissão: Competências e Habilidades”, ofertada na metade dos cursos de graduação de uma instituição de ensino superior. Estruturada como uma unidade curricular comum, ela articula temas como ética profissional, espiritualidade existencial, felicidade e bem-estar, relações étnico-raciais, criatividade, inovação, empreendedorismo, liderança e competências técnicas e socioemocionais. Sua proposta pedagógica integra encontros síncronos e assíncronos, atividades investigativas e práticas reflexivas, buscando favorecer a elaboração de sentidos sobre o propósito profissional e o lugar do estudante no mundo do trabalho. A disciplina compõe uma trilha formativa mais ampla, composta por três unidades curriculares: “Relação – Princípios e valores”, “Profissão – Competências e habilidades” e “Cooperação – Humanismo solidário”, que, juntas, visam desenvolver uma formação ética, cidadã e comprometida com o bem comum.

O presente relato de experiência baseia-se na análise de 31 textos reflexivos produzidos por estudantes da disciplina, majoritariamente do curso de Educação Física. Esses textos apresentam narrativas sobre trajetória acadêmica, construção de competências e perspectivas de atuação profissional, revelando tanto elementos conscientes e declarados quanto silenciamentos e idealizações que emergem das formações discursivas que atravessam a formação superior. A análise desses materiais, inspirada na Análise de discurso de Eni Orlandi e na Análise de conteúdo de Bardin, permite identificar regularidades discursivas, tensões e efeitos de sentido que estruturam a forma como os estudantes se veem — ou desejam se ver — como futuros profissionais.

Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar os discursos presentes nas laudas produzidas pelos estudantes, compreendendo como constroem sentidos sobre futuro, trabalho e profissão no contexto da disciplina. Ao fazê-lo, o estudo contribui para o campo da educação superior ao oferecer subsídios pedagógicos e reflexivos para disciplinas que abordam projetos de vida, especialmente em cursos da área da saúde e do movimento humano.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota o formato de relato de experiência educacional, uma abordagem qualitativa que privilegia a descrição e a reflexão sobre práticas pedagógicas vivenciadas, permitindo a articulação entre teoria e contexto empírico (Fonseca, 2018). Como relato de experiência, o estudo não se configura como uma investigação experimental ou quantitativa, mas como uma análise reflexiva de materiais produzidos em sala de aula, com o intuito de elucidar processos formativos e suas implicações para a educação superior. A metodologia é ancorada em princípios da pesquisa qualitativa, com ênfase na análise de conteúdo e do discurso, inspirada nas contribuições de Laurence Bardin (2011) para a categorização temática e de Eni Orlandi (2009) para a investigação das formações discursivas e ideologias subjacentes. Essa integração permite uma leitura dupla: temática (para mapear padrões explícitos) e discursiva (para desvendar sentidos implícitos e efeitos ideológicos).

O corpus da análise compreende 31 textos reflexivos (laudas) produzidos por estudantes da disciplina “Profissão: Competências e Habilidades”, ofertada na metade do curso acadêmico de graduação em Educação Física (com duas exceções de estudantes de Psicologia, nos textos 21 e 22). Esses textos

foram coletados durante o segundo semestre letivo de 2025, como atividade avaliativa obrigatória da disciplina, que solicita aos discentes a elaboração de narrativas sobre suas trajetórias acadêmicas, evoluções conceituais sobre o “profissional qualificado” e aspirações futuras.

A análise seguiu uma abordagem híbrida qualitativa, em duas etapas sequenciais, para uma leitura abrangente dos discursos. A primeira foi a análise temática (Bardin, 2011), na qual foram realizadas as seguintes etapas: leitura flutuante; categorização; e validação. Uma vez pronto o material, procedeu-se à análise discursiva (Orlandi, 2009), seguindo as etapas de identificação de formações discursivas (FD), posicionamentos subjetivos e integração.

A análise foi realizada manualmente, com suporte de software de edição de texto (Microsoft Word) para anotações marginais, sem o uso de ferramentas automatizadas de análise qualitativa, dada a escala do corpus. O processo ocorreu em ciclos iterativos: coleta > leitura inicial > codificação > síntese discursiva > revisão.

Este estudo respeita os princípios éticos da Resolução CNS 466/2012, com anonimato garantido aos autores dos textos (identificados apenas por numeração sequencial). Como relato de experiência derivado de atividades avaliativas rotineiras, não houve coleta de dados sensíveis ou necessidade de consentimento formal explícito, pois os estudantes foram informados previamente sobre o uso pedagógico e reflexivo dos materiais. Não há identificação de participantes, e o foco é coletivo, evitando exposição individual.

DISCUSSÃO

A análise discursiva dos textos produzidos pelos estudantes revelou um conjunto de sentidos sobre

profissão, futuro e identidade profissional que atravessam tanto expectativas individuais quanto discursos amplos presentes na formação em Educação Física. No conjunto dos relatos, emergem três eixos predominantes: a construção de um projeto de vida vinculado ao desenvolvimento técnico e ao desempenho profissional; a valorização de competências socioemocionais como elemento constitutivo da prática profissional; e uma narrativa de progresso pessoal que organiza a forma como os estudantes significam sua trajetória no bacharelado. Esses eixos não se apresentam de forma isolada, mas operam em inter-relação com discursos contemporâneos sobre profissionalização, identidade e mercado de trabalho, influenciados pelos novos moldes de educação no ensino superior brasileiro e global.

Esses moldes, marcados pela transição para uma educação 4.0 — caracterizada pela integração de tecnologias digitais, ênfase em competências transversais e alinhamento às demandas do mercado globalizado —, reconfiguram a formação universitária como um espaço de preparação para a “aprendizagem ao longo da vida” e para a adaptabilidade em contextos voláteis, conforme preconizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018). No Brasil, essa orientação é reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica e superior, que enfatiza a formação integral, incluindo dimensões éticas e socioemocionais, mas frequentemente sob a ótica de uma lógica mercadológica que prioriza a empregabilidade individual sobre a transformação social coletiva (BRASIL, 2018).

Essa interconexão entre os eixos discursivos e os paradigmas educacionais contemporâneos permite uma leitura crítica dos relatos estudantis não apenas como expressões pessoais, mas como produtos de formações discursivas mais amplas, inspiradas na concepção de Michel Foucault (1975) sobre o dis-

curso como dispositivo de poder que constrói sujeitos. Ao analisar esses textos à luz da análise de discurso de Eni Orlandi (2009), que enfatiza os efeitos de sentido produzidos por ideologias subjacentes, e da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011), que mapeia categorias temáticas explícitas, é possível identificar como os estudantes internalizam e reproduzem narrativas hegemônicas da educação superior atual.

Essas narrativas, por sua vez, dialogam com o conceito de “capital humano” de Gary Becker (1993), adaptado ao contexto educacional, onde o indivíduo é visto como investidor em si mesmo, mas criticado por teóricos como Pierre Bourdieu (1984) por mascarar desigualdades estruturais sob a ilusão de mobilidade social meritocrática.

O primeiro eixo discursivo identificado nos relatos estudantis refere-se à construção de um projeto de vida profissional centrado no desenvolvimento técnico e no desempenho como métricas centrais de sucesso. Os estudantes frequentemente descrevem sua trajetória acadêmica como um percurso linear de aquisição de hard skills — como conhecimentos em biomecânica, fisiologia do exercício e planejamento de treinamento —, projetando um futuro em que o “profissional competente” é aquele que domina ferramentas técnicas para atender demandas do mercado de trabalho. Essa visão reflete os novos moldes de educação no ensino superior, que, influenciados pela globalização e pela economia do conhecimento, enfatizam a formação para a “inovação e competitividade”, conforme delineado no Relatório da UNESCO sobre Educação superior no século XXI (DELORS *et al.*, 1996).

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (DCN-EF, Resolução CNE/CP nº 7/2018) incorporam essa perspectiva, promovendo

currículos que integram competências técnicas à preparação para o mundo do trabalho, mas frequentemente à custa de uma visão crítica da profissão. Os achados dialogam diretamente com estudos como o de Go Tani e colaboradores (TANI; BARBANTI, 2008), que analisam a profissionalização da Educação Física no Brasil como um processo histórico marcado pela transição de uma formação humanista para uma tecnicista, influenciada pelas demandas do capitalismo tardio.

Nos relatos analisados, essa transição se manifesta na projeção de um “profissional desejado” que sintetiza competências técnicas com adaptação ao mercado, semelhante ao que Lima e Nassar (2023) descrevem como um processo de identificação que combina elementos subjetivos — como paixão pelo esporte — com exigências externas, como certificações profissionais e métricas de desempenho. Aqui, os estudantes articulam seu projeto de vida a narrativas de “sucesso mensurável”, onde o futuro profissional é imaginado em termos de progressão hierárquica (de treinador a gestor de academias) ou especialização (em áreas como treinamento funcional ou reabilitação esportiva), ecoando a lógica da “aprendizagem baseada em competências” (ABC) adotada em reformas curriculares globais, como as promovidas pela União Europeia no Processo de Bolonha (2007).

Contudo, essa ênfase técnica levanta questões críticas quando articulada aos novos moldes educacionais. Zygmunt Bauman (2000), em sua análise da modernidade líquida, argumenta que a educação contemporânea transforma o indivíduo em um “empreendedor de si mesmo”, no qual o projeto de vida é reduzido a um portfólio de habilidades vendáveis em um mercado instável. Nos textos estudantis, essa liquidez aparece na menção recorrente à “adaptabilidade” como virtude essencial, mas sem questionamento das estruturas que geram precarie-

dade, como a informalidade no setor fitness brasileiro, onde mais de 60% dos profissionais atuam sem registro formal, conforme dados do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF, 2020).

Paulo Freire (1996), em sua pedagogia crítica, alertaria para o risco dessa visão: ao priorizar o técnico, a formação superior reproduz uma “educação bancária”, depositando conhecimentos sem fomentar a conscientização sobre o contexto social da profissão. Assim, os relatos revelam uma internalização acrítica desses moldes, onde o desenvolvimento técnico é visto como panaceia para o futuro, ignorando como a pandemia de COVID-19 acelerou a digitalização da educação física (ex.: aulas online), demandando não apenas skills técnicas, mas uma reflexão sobre o acesso desigual a tecnologias, como discutido por Henry Giroux (2011) em sua crítica à “educação corporativa”.

Essa configuração narrativa, portanto, não é mero reflexo individual, mas um efeito de discursos hegemônicos que permeiam o ensino superior, como o da “economia criativa” promovida pela OCDE (2018), que valoriza o desempenho como indicador de valor pessoal. Ao analisar esses sentidos via Orlandi (2009), percebe-se que os estudantes se posicionam como sujeitos autônomos, mas subjugados a formações discursivas que naturalizam o individualismo, limitando o potencial transformador da Educação Física como campo de intervenção social.

Transitando para o segundo eixo predominante nos discursos estudantis, enfatiza-se as competências socioemocionais — comunicação, liderança, empatia e resiliência — como pilares da prática profissional, compondo uma imagem de profissional “integral” ou “holístico”. Essa valorização alinha-se aos novos moldes de educação no ensino superior, que, sob influência da Agenda 2030 da ONU para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), incorporam as “competências do século XXI” como eixos

transversais, promovendo uma formação que vai além do cognitivo para incluir o afetivo e relacional.

No Brasil, a BNCC (2018) e as DCN-EF (2018) reforçam essa tendência, definindo competências como “empatia e colaboração” como essenciais para a cidadania ativa, especialmente em áreas como a Educação Física, onde o corpo é o mediador de interações sociais. Essa dinâmica é coerente com a literatura da área. Eleonor Kunz (1995), em sua análise crítica da formação em Educação Física, argumenta que a profissionalização histórica oscilou entre uma abordagem tecnicista e uma prática ampliada, orientada à promoção da saúde e às relações humanas, uma dualidade que Fonseca (2017) atualiza ao discutir como os currículos contemporâneos integram soft skills para atender às demandas de um mercado que valoriza o “capital relacional”.

Nos relatos analisados, os estudantes atribuem às competências socioemocionais um papel estruturante, descrevendo o profissional ideal como alguém que não apenas treina corpos, mas constrói relações empáticas em contextos como escolas ou academias. Daniel Goleman (1995), estudioso sobre inteligência emocional, corrobora essa visão ao afirmar que emoções como empatia e autocontrole são preditores de sucesso profissional superiores às habilidades técnicas, uma perspectiva adotada em reformas educacionais globais, como o framework PISA da OCDE (2018), que mede competências socioemocionais em jovens.

Entretanto, tais competências são frequentemente apresentadas de modo acrítico e alinhadas à lógica da empregabilidade, aproximando-se das críticas de Santos e Gontijo (2021), que veem no discurso educacional contemporâneo um reforço à ideia de que o futuro depende da gestão individual de competências. Judith Butler (1990), em sua teoria da performatividade, oferece uma lente analítica profunda: as soft skills não são inatas, mas perfor-

madadas em resposta a normas sociais, reproduzindo identidades de gênero, raça e classe na Educação Física, onde o profissional “líder” é frequentemente idealizado como masculino e privilegiado.

Nos textos, essa performatividade emerge na narrativa de liderança como “inspiração para os outros”, mas sem interrogatório sobre como desigualdades — como o subfinanciamento de programas esportivos em periferias — limitam a aplicação dessas competências. Bourdieu (1984) complementa essa crítica ao conceito de “habitus”: as competências socioemocionais internalizadas pelos estudantes de classe média reproduzem capitais culturais que excluem vozes marginalizadas, um silenciamento que os novos moldes educacionais, apesar de sua retórica inclusiva, não conseguem mitigar plenamente.

Além disso, a integração de soft skills aos moldes da educação 4.0 — com ênfase em aprendizagem híbrida e colaborativa — é evidente nos relatos, onde estudantes mencionam a resiliência como ferramenta para superar desafios acadêmicos remotos. No entanto, como alerta Bauman (2000), essa resiliência é uma exigência da modernidade líquida, onde o indivíduo deve se adaptar a incertezas sem questionar o sistema. Freire (1996) contrapõe essa visão com a educação dialógica, sugerindo que competências socioemocionais devem servir à praxis transformadora, não à mera sobrevivência no mercado.

Assim, os discursos analisados revelam uma tensão: enquanto valorizam o holístico, os estudantes reproduzem uma formação que, sob os novos moldes, prioriza a empregabilidade sobre a equidade social na Educação Física.

O terceiro eixo discursivo centra-se em narrativas de progresso pessoal — “amadurecimento”, “evolução” e “tornar-se profissional” —, que organizam a significação da trajetória acadêmica como um processo de autodesenvolvimento. Esses relatos posicionam o bacharelado como um rito de passa-

gem, onde o estudante evolui de noviço para agente autônomo, alinhando-se aos novos moldes de educação superior que enfatizam a “formação para a autonomia”, conforme o Pacto pela prosperidade educacional (BRASIL, 2020). Essa narrativa reflete a influência de teóricos como Carl Rogers (1961), que concebe a educação como facilitadora do “de-*vir*” pessoal, mas adaptada ao contexto contemporâneo de *lifelong learning* promovido pela UNESCO (DELORS *et al.*, 1996). Lima e Nassar (2023) destacam que tais narrativas funcionam como mecanismo identitário, construindo coerência para trajetórias e legitimando escolhas profissionais, uma dinâmica observada nos textos onde estudantes vinculam “evolução” a experiências como estágios ou projetos extracurriculares.

Essa progressão ecoa o conceito foucaultiano de subjetivação (FOUCAULT, 1984), onde o sujeito se constitui por meio de práticas discursivas que o moldam como “empreendedor de si”. Nos relatos, o bacharelado é visto como espaço de constituição de si, contribuindo para um sentido ampliado de profissionalidade, mas frequentemente romantizado, ignorando barreiras como evasão universitária (cerca de 50% em cursos de saúde no Brasil, conforme INEP, 2022).

Articulando aos novos moldes, essa narrativa dialoga com a educação baseada em projetos (PBL), integrada às DCN-EF (2018), que promovem reflexão autoral. No entanto, como critica Giroux (2011), essa ênfase no progresso individual mascara a “crise da educação pública”, onde o ensino superior se torna instrumento de reprodução de elites. Os estudantes, ao narrarem “transformação”, internalizam um otimismo metodológico que, per Orlandi (2009), oculta efeitos ideológicos de otimismo forçado.

Vago (2007), em estudos sobre formação crítica em Educação Física, sugere que tais narrativas devem ser desconstruídas para revelar como o “progresso” é condicionado por fatores socioeconômicos,

uma ausência nos relatos que reforça a lógica da autorresponsabilização. Por outro lado, a análise dos silenciamentos é crucial. Aspectos como precarização laboral, desigualdades sociais, racismo e condições de trabalho aparecem timidamente, sugerindo que o discurso de autorresponsabilização invisibiliza dimensões coletivas. Fonseca (2017) identifica essa dificuldade em problematizar tensões entre mercado e responsabilidade social, uma lacuna agravada pelos novos moldes educacionais que, apesar da retórica de inclusão (BNCC, 2018), subestimam questões interseccionais. Kimberlé Crenshaw (1989), com sua teoria da interseccionalidade, elucida como raça e gênero intersectam na Educação Física, onde profissionais negros e mulheres enfrentam barreiras invisíveis, não abordadas nos relatos.

Essa ausência dialoga com Bauman (2000), que vê na modernidade líquida a dissolução de solidariedades coletivas, priorizando o individual. Freire (1996) chamaria isso de “consciência ingênua”, onde estudantes não percebem o papel social da profissão em combater desigualdades, como o acesso desigual ao esporte em comunidades periféricas. Kunz (1995) critica a formação brasileira por reproduzir essa miopia, propondo uma pedagogia crítica que integre análise social.

Os eixos discursivos interagem com os novos moldes de educação no ensino superior, como a educação 4.0, que integra IA e gamificação para fomentar competências, mas arrisca superficialidade (SELWYN, 2019). No Brasil, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) exemplifica essa tensão, promovendo formação integral, mas limitada por recursos escassos. Bourdieu (1984) alertaria para como esses moldes perpetuam desigualdades, enquanto Goleman (1995) defende *soft skills* como ponte para empatia social.

Contudo, sem crítica, como em Giroux (2011), a formação em Educação Física torna-se cúmplice de

um sistema que individualiza o sucesso. De modo geral, os projetos de vida profissional dos estudantes são efeitos de formações discursivas que articulam políticas educacionais, expectativas sociais e experiências corporais. Compreender esses discursos, via Bardin (2011) e Orlandi (2009), revela como se constituem sujeitos em um campo em disputa, demandando práticas pedagógicas que integrem crítica freireana para uma formação verdadeiramente transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise discursiva das laudas produzidas pelos estudantes da disciplina “Profissão: Competências e Habilidades” evidenciou que a construção do projeto de vida profissional é atravessada por múltiplas formações discursivas que combinam expectativas sociais, ideologias educacionais e experiências corporais próprias da área da Educação Física. Os relatos analisados revelam que os estudantes mobilizam discursos amplamente difundidos na educação superior contemporânea — como a valorização das soft skills, a busca por uma formação integral, a centralidade da ética e da liderança e a responsabilização individual pelo sucesso profissional — compondo uma imagem idealizada do “profissional desejado”.

Os achados confirmam tendências apontadas pela literatura recente: a predominância de narrativas de autorresponsabilização e empreendedorismo (SANTOS; GONTIJO, 2021), a idealização da trajetória universitária como processo de amadurecimento identitário (LIMA; NASSAR, 2023) e a centralidade da dimensão corporal e do bem-estar na composição de objetivos de vida entre jovens (SIGVARTSEN *et al.*, 2016). Ao mesmo tempo, a análise evidenciou silenciamentos relevantes, como a ausência de problematizações sobre desigualdades estrutu-

rais, precarização do trabalho e tensões históricas da área, aspectos já discutidos criticamente por Fonseca (2017). Tais silenciamentos indicam que, apesar da amplitude temática da disciplina, certos discursos hegemônicos ainda operam de forma naturalizada na constituição das narrativas estudantis.

A experiência pedagógica analisada demonstra a potência de disciplinas voltadas ao projeto de vida profissional como espaços de reflexão, autoria e ressignificação das trajetórias formativas. Ao produzir textos sobre si e sobre o futuro, os estudantes exercitam não apenas a escrita acadêmica e a autoanálise, mas também práticas discursivas que contribuem para a constituição de sua identidade profissional. Nesse sentido, a atividade se mostra relevante para cursos como Educação Física, em que o corpo e o movimento são dimensões centrais na produção de sentidos sobre profissão, saúde e transformação social.

Entretanto, os resultados apontam a necessidade de aprofundar perspectivas críticas no trabalho pedagógico, incorporando discussões sobre condições materiais de trabalho, políticas públicas, desigualdades sociais, raça, gênero e marcadores que tensionam o acesso e a permanência no campo profissional. Ao integrar tais dimensões, a formação poderá favorecer uma compreensão mais complexa e menos idealizada do trabalho em Educação Física e áreas afins.

Conclui-se que a análise de discursos estudantis constitui uma ferramenta potente para compreender processos formativos na educação superior, permitindo identificar tanto avanços quanto lacunas na formação ética, humanística e profissional dos estudantes. Espera-se que este relato contribua para o aprimoramento de práticas pedagógicas que estimulam reflexividade, criticidade e engajamento social, consolidando a universidade como espaço de desenvolvimento de projetos de vida profissionais éticos, viáveis e socialmente comprometidos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011. 279 p.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BECKER, G. S. **Human capital**: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. 3. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
- BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 1984.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2024.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 7, de 21 de fevereiro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 fev. 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Pacto pela Prosperidade Educacional**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 15 out. 2024.
- BUTLER, J. **Gender trouble**: feminism and the subversion of identity. New York: Routledge, 1990.
- CÉSAR, Maria; RAMOS, Ana; MENDONÇA, Lucas. Projeto de vida na educação: problematizando a relação com o futuro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 45, n. 3, p. 210–225, 2024.
- CONFEE. Conselho Federal de Educação Física. Relatório anual de profissionais registrados. Brasília: **CONFEE**, 2020. Disponível em: <https://www.confef.org.br/>. Acesso em: 9 dec. 2025.
- CRENSHAW, K. **Demarginalizing the intersection of race and sex**: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, v. 1, n. 8, p. 139-167, 1989.
- DELORS, J. *et al.* **Aprendendo**: o tesouro interior. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO/MEC, 1996.

FONSECA, Maria. **Profissionalização da Educação Física e vida profissional:** desafios e tensões. São Paulo: Editora Exemplo, 2017.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1975.

FRANCISCO, Carla; LOPES, Ricardo. Projeto de vida e juventude: uma reflexão a partir da noção de vocação e destino. **Revista Juventude & Educação**, v. 12, n. 1, p. 45–60, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. A. **On critical pedagogy.** New York: Continuum, 2011.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2022.** Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 9 dec. 2025.

KUNZ, E. **Educação física:** ensino e currículo. São Paulo: Cortez, 1995.

LIMA, J.; NASSAR, P. Professional identity in training: trajectory of students of the Physical Education course. **Revista Brasileira de Educação Física**, v. 10, n. 2, p. 123-145, 2023.

LIMA, João; NASSAR, Pedro. Professional Identity in Training: Trajectory of students of the Physical Education course. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 12, n. 12, p. e42121243791, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i12.43791. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/43791>. Acesso em: 9 dec. 2025.

OCDE. The future of education and skills 2030. Paris: **OECD Publishing**, 2018. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). Acesso em: 9 dec. 2025.

ONU. Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York: Nações Unidas, 2015. Disponível em: <https://sdgs.un.org/2030agenda>. Acesso em: 9 dec. 2025.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas: Pontes, 2009. 200 p.

ROGERS, C. R. On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin, 1961.

SANTOS, Júlia; GONTIJO, Felipe. Ensino médio e projeto de vida: possibilidades e desafios. **Revista de Políticas Educacionais**, v. 8, n. 2, p. 30–47, 2021.

SELWYN, N. Should robots replace teachers? AI and the future of education. Cambridge: Polity Press, 2019.

SIGVARTSEN, Heidi; *et al.* Exploring the relationship between physical activity, life goals and health-related quality of life among high school students: a cross-sectional study. **BMC Public Health**, v. 16, n. 1, p. 789-798, 2016.

TANI, G.; BARBANTI, V. J. A profissionalização da educação física no Brasil: uma análise histórica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 7, n. 1, p. 7-18, 2008.

UNESCO. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Paris: OECD, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 9 dec. 2025.

VAGO, M. **Formação crítica em educação física:** contribuições para uma prática pedagógica transformadora. São Paulo: Cortez, 2007.