

## Universidade e docência na contemporaneidade: o sentido da formação universitária no campo da Educação Física em tempos de crises

### RESUMO

O estudo tematiza uma possível forma de pensar, analisar e desenvolver a formação universitária em Educação Física em tempos de crises. O enfoque consiste em um ensaio teórico crítico-hermenêutico, tendo em vista a análise e a reflexão sobre os (des) caminhos históricos da Universidade e da Educação Física, em seu sentido reflexivo. Desdobra-se desse entendimento, uma forma especial de perceber a crise em que vivemos na atualidade, a partir da ampliação dos autoritarismos, do desemprego, da discriminação, da violência, e da destruição ambiental. Tem-se o entendimento de que um projeto de formação universitária em Educação Física, precisaria se ocupar em desenvolver novas formas de racionalidade, as quais estariam diametralmente ligadas com outras vias possíveis de se educar e viver corporalmente. Essas vias guardam vínculos com um projeto de democracia, que está sempre em processo e em reconstrução. Isso configura novos desafios em relação à docência universitária em Educação Física.

**PALAVRAS-CHAVES:** Universidade; Docência; Educação física

### Sidinei Pithan da Silva

Doutor em Educação (UFPR),  
Universidade Regional do Noroeste do  
Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí-RS,  
Brasil

sidinei.pithan@unijui.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0001-6400-4631>

## **University and teaching in contemporary times: the meaning of university formation in the field of Physical Education in times of crisis**

### **ABSTRACT**

The study thematizes a possible manner of thinking, analyzing and developing university formation in Physical Education in times of crisis. The approach consists of a critical-hermeneutic theoretical essay, which focuses on the analysis and reflection on the historical ups and downs of the University and Physical Education, in its reflexive sense. From this understanding, a special way of perceiving the crisis in which we live nowadays, based on the expansion of authoritarianism, unemployment, discrimination, violence, and environmental destruction, unfolds. It is understood that a university education project in Physical Education would need to engage in developing new forms of rationality, which would be diametrically linked to other possible ways of educating and living bodily. These ways are linked to a project of democracy, which is always in process and under reconstruction. This configures new challenges in relation to university teaching in Physical Education.

**KEYWORDS:** University; Teaching; Physical education

## **Universidad y docencia en la contemporaneidad: el sentido de la formación universitaria en el campo de la Educación Física en tiempos de crisis**

### **RESUMEN**

Este estudio tematiza una posible forma de pensar, analizar y desarrollar la formación universitaria en Educación Física en tiempos de crisis. El enfoque consiste en un ensayo teórico crítico-hermenéutico, considerando el análisis y la reflexión sobre los (des)caminos históricos de la Universidad y de la Educación Física, en su sentido reflexivo. Desde esa comprensión, se desdobra una forma especial de percibir la crisis que vivimos en la actualidad, a partir de la expansión de los autoritarismos, del desempleo, de la discriminación, de la violencia y de la destrucción ambiental. Se entiende que un proyecto de formación universitaria en Educación Física tendría que preocuparse por desarrollar nuevas formas de racionalidad, que estarían diametralmente ligadas a otras posibles formas de educarse y vivir corporalmente. Esas guardan vínculos con un proyecto de democracia, que siempre está en proceso y en reconstrucción. Esto plantea nuevos desafíos en relación a la docencia universitaria en Educación Física.

**PALABRAS-CLAVE:** Universidad; Docencia; Educación física

## INTRODUÇÃO

Este texto tematiza um sentido possível para pensar a formação universitária em Educação Física em tempos de crises. Em linhas gerais, interrogo sobre o papel social da Universidade no cenário contemporâneo, bem como busco pensar a docência e sua função social na dinâmica da formação humana e da construção do conhecimento, condição para se refletir sobre qual o sentido da formação universitária no campo da Educação Física em tempos de crises. De forma genérica, entendo que o papel da Universidade, em sua versão iluminista/moderna, não é apenas ser a transmissora dos saberes, ou mesmo a responsável pela adaptação funcional dos sujeitos no mundo, mas, fundamentalmente, a instância reflexiva e crítica acerca dos saberes herdados da tradição, bem como dos saberes cristalizados/instituídos no mundo social, o que configura o seu permanente desafio de ajudar a sociedade e os sujeitos em formação a se repensarem, tendo em vista outros horizontes éticos e políticos (democracia e cidadania) ainda não instituídos.

Que importância possui a formação em Educação Física no contexto social? Reproduzir o modelo de sociedade em curso? Construir um outro modelo de sociedade? Entendo, aqui, a formação em Educação Física como espaço e tempo de autoprodução da sociedade, ou mesmo como espaço e tempo de autoprodução da humanidade corporal. Um modo de pensar essa via coloca-se no sentido de assumir um projeto de reflexividade radical, avessa à funcionalidade mecânica que se configura na vida social, o que permite constituir subjetividades autônomas que podem projetar sociedades autônomas e democráticas.

### A UNIVERSIDADE NA INTERFACE DO PROJETO SOCIAL MODERNO E SUA CRISE

O cenário em que vivemos na contemporaneidade nem sempre permite-nos repensar o lugar e o sentido que a Universidade, ou mesmo a Escola e a Educação, em geral, ocupam na configuração da realização do projeto social moderno, constituído desde o século 17. Com o abalo da confiança e das certezas produzidas acerca do ideário do Iluminismo (século 18), muitas vezes percebe-se um novo tipo de configuração identitária para a Universidade na contemporaneidade (século 21). Destituída de sua ambição de projetar os fundamentos e criar as condições para o exercício radical da dúvida, ou mesmo para criar os alicerces de configuração de um mundo novo a partir das luzes da razão, a Universidade, e os que nela operam, sucumbem ao que aí está, como se isso fosse o destino inexorável do mundo social, cultural e político. Se a configuração filosófica que amparou o projeto social moderno guarda imensas falhas e lacunas, cumpriria perguntar se parte da crise social, epistêmica e cultural que vivemos não se deve à própria crise da ideia de educação e de formação que fora desenvolvida ao longo dos últimos três séculos.

A pergunta poderia parecer descabida e mesmo fora de lugar, afinal já temos elementos “filosóficos” suficientes para compreender que precisamos “superar” o projeto social da modernidade (VÁZQUEZ, 2002; MÉSZÁROS, 2005). Outros diriam que já temos as condições para “desconstruir” (DERRIDA, 2003) ou mesmo “dissolver” (VATTIMO, 2002) os fundamentos que balizaram a edificação da ideia de universidade e de formação humana que aí se desenvolveu. Ainda, precisaríamos reconstruir os pressupostos da nossa ideia de conhecimento e de razão (HABERMAS, 2002, 1993), a fim de pressupor um novo horizonte para uma neomodernidade da razão e do mundo.<sup>1</sup> Ambas as posições, bastante conhecidas, mesmo que busquem “superar”,

---

<sup>1</sup>De acordo com Silva e Fensterseifer (2013, p.87): “Marques, em postura semelhante à de Castoriadis, entende que, em Heidegger, enquanto autor que inaugura uma brecha para o pensamento pós-moderno, “o pensamento já não partilha da autoconfiança de uma razão que faz questão de sua autonomia” (MARQUES, 1993, p. 61). Marques se aproxima, no entanto, muito mais de Habermas, porque encontra nele as possibilidades de reconstrução da razão. “A

“desconstruir”, “dissolver” ou “reconstruir” a ideia de racionalidade, de subjetividade, de liberdade e de conhecimento pressupostas pelo projeto social moderno, não deixam de reconhecer que há um momento da filosofia moderna que se apresenta e que se constitui como forma de ruptura do mundo herdado do antigo regime pré-moderno.

O fato de retomarmos o debate sobre a configuração social da modernidade e de sua umbilical relação com o sentido da ideia de Universidade que fora criado ao longo dos séculos 18 e 19, se faz muito importante não porque não teríamos de reviver, revisar e superar os marcos teóricos fundantes, mas porque o cenário da crise que vivemos nos desafia a compreender um sentido possível para a ideia de Universidade para além daquela que o mercado ou a economia pretendem estabelecer. A crise dos pressupostos da modernidade filosófica, em parte, provém dela mesma, de sua capacidade e forma de repensar-se, e em parte é externa, sendo configurada por agentes e instâncias que a governam e controlam, regulando-a a serviço da manutenção da ordem. Alguns autores entenderam esta ambivalência da modernidade nominando-a tanto como emancipação quanto como regulação (SANTOS, 2010); outros entenderam-na situando as duas formas de razão que ela criou: uma funcional e produtiva, voltada à expansão da economia e do lucro, e outra crítica e autônoma, direcionada à reflexividade e à produção de imaginários relacionados à autonomia humana e social (CASTORIADIS, 1992).

Essas duas premissas diferem um pouco das outras quatro anteriores. Embora tenham apontado a necessidade de mudança de sentido e da perspectiva que a Universidade e a educação precisariam assumir, deixam mais claro essa ambivalência. É certo que a posição desde o marco dialético, amparado nas premissas de Karl Marx, que se movimenta desde a modernidade, busca superar a modernidade conservando os seus elementos que seriam positivos nela. É visível que, mesmo realizando uma crítica radical da modernidade, o enfoque que se orienta em Karl Marx, ou desde seus escritos, ainda pressupõe uma aceitação dos ganhos explícitos de muitas das conquistas da modernidade, tais como a ciência, a técnica e o progresso (VÁZQUEZ, 2002; EAGLETON, 1998), embora tenhamos de explicitar que a euforia e o entusiasmo determinantes das crenças da utopia moderna provêm de outros enfoques, tais como o do idealismo alemão (BALIBAR, 1995). Nele encontramos a ideia de que a humanidade pode se redimir e se autoconstruir pela educação e pelas luzes da razão. Esse projeto educacional teria um papel humanizante, formativo, de tal forma que o mundo novo que haveria de nascer não se daria fora dos marcos da razão e do esclarecimento. Roberto Romano (1998), em seu texto *Universidade entre as luzes e nossos dias*, retoma essa perspectiva, mostrando o quanto ela é importante para não tornar a universidade um projeto empresarial.

Esta aposta do Iluminismo, acentuada e otimista acerca da perfectibilidade humana, ou mesmo da educabilidade humana, aceitemos ou não, constitui um ponto de ruptura que, em parte, fornece as condições para todas as formas de críticas posteriores. Essa defesa incondicional da Universidade ante os poderes instituídos é, ainda, um marco pela defesa da liberdade de pensamento e de autonomia que decorre do enfrentamento filosófico moderno, realizado ainda no século 18 (KANT, 1993). Eis a razão porque entendo que em seus textos *O olho da universidade* (1999) e *A universidade sem condição* (2003), Jaques Derrida precise retomar os escritos de Immanuel Kant (1993) para pensar nos limites e potencialidades da Universidade contemporânea. Ou seja, para reconfigurar o projeto moderno para instituir um outro modo de filosofar, desconstruindo a razão, é necessário reconhecer que as esferas da defesa kantiana sobre o sentido da Universidade precisam ser retomadas e mantidas, mesmo que por meio de outras formas. Essa parece uma mensagem de fundo para todos os apressados, que pretendem jogar fora a água do banho e, junto, a criança.

---

neomodernidade, como reconstrução, não renuncia aos ideais da razão. É antes, uma re-afirmação do poder da razão a caminho, sempre, de seu próprio esclarecimento: a retomada de um iluminismo que não se feche em sistema auto-suficiente, mas se abra às questões da reconstrução hermenêutica dos saberes, manifestando-se a razão na multiplicidade de suas vozes” (STEIN apud MARQUES, 1992, p.558).

A intenção de que um pensador pós-moderno, como Jaques Derrida, nos remeta a pensar os fundamentos da ideia de Universidade e recorra a outro marco da modernidade, poderia soar estranha. Não estou tratando, aqui, de imaginar que a passagem ou o projeto de Derrida (1999) sejam acertados e mesmo únicos, mas vale comentar e recuperar a ideia de que em algum momento na história da filosofia e do pensamento educacional foi feita a defesa de um projeto incondicional de liberdade para a Universidade. Se ele assume outra feição, e outras causas, menos universais, no sentido transcendental, isso é outra história; o fato, aqui, é que a identidade que a ideia de Universidade assumiu ao longo do século 18 não se resume à adaptação funcional ao mundo posto. Eis o forte enfrentamento de Kant (1993), em sua obra *O Conflito das Faculdades*, aos poderes constituídos, que imaginavam formar profissionais do Direito, da Medicina e da Teologia a partir da própria funcionalidade do mundo. Como contraponto, Kant (1993) pressuporia um lugar para a Faculdade de Filosofia, a qual não agiria apenas pela mera adequação ao mundo funcional, mas pelo desafio da permanente e radical dinâmica reflexiva.

Em parte, a crítica que se direciona ao projeto social moderno refere-se ao solipsismo do sujeito moderno, de uma razão centrada no sujeito, de um projeto que legitima a ordem dos saberes e dos poderes da ciência como forma de dominação e exploração do mundo. Ambas as críticas permitem perceber os limites da filosofia kantiana e da filosofia da consciência e ajudam a pensar e perceber aspectos disciplinadores e autoritários que se encrustam nos ideais iluministas e modernistas. Essa crítica, no entanto, mesmo que tenha seu momento e sua razão de ser, não existe no vácuo, estando, de certa forma, bastante ligada à própria autocrítica da modernidade. Essa tem sido uma postura de alguns autores, tais como Sérgio Paulo Rouanet (1987), em sua obra clássica *As razões do Iluminismo*, o qual tem considerado que mesmo Michel Foucault precisaria ser visto ainda como um modernista. Ernildo Stein (2001), por outro lado, ao apresentar as duas grandes filosofias que analisam a modernidade, expressando a crítica da razão de Martin Heidegger e o projeto de razão crítica de Jürgen Habermas, considerou que quem rejeita o iluminismo renega o ideal de educação do gênero humano. Nesse texto, o autor parece ter reafirmado a relevância de um projeto neomoderno tal como o de Habermas, embora as premissas heideggerianas tenham sido um marco nos estudos posteriores de Stein.

Um outro enfoque que nos permite conceber o projeto social moderno e sua crise advém da filosofia social e moral de Zygmunt Bauman (2001). Nesse enfoque, tanto a Escola quanto a Universidade emergem, na modernidade sólida, como instituições relacionadas às ambições dos legisladores modernos (BAUMAN, 2010). O enfoque de Bauman (2010) evidencia como o projeto do Iluminismo assumiu um lugar na produção do mundo a partir da decadência do projeto Teológico coordenado pela Igreja. A leitura do autor, muito próxima à de Michel Foucault em sua obra- *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*, evidencia como as aparentes intenções de esclarecimento, pressupostas pelo Iluminismo, converteram-se em formas de disciplinamento (BAUMAN, 2010). Também há, na referida análise, assim pode-se dizer, uma proximidade com a crítica da razão instrumental feita por Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), tendo em vista a obra, *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Está em questão na modernidade sólida, ou do período que lhe corresponde (séculos 17-20), a dissolução do antigo regime feudal e monárquico e a edificação de uma nova sociedade (que deveria durar para sempre), na qual a figura do Estado-Nação adquire centralidade como produtor de uma sociedade administrada (BAUMAN, 2010).

O sentido da educação, escolar e universitária, na leitura de Zygmunt Bauman (2010), esteve organicamente centrado na força e no vértice de jardinagem do Estado-Nação, sendo a educação uma forma de legitimação da nova ordem. A crise do papel clássico do Estado-Nação, na contemporaneidade, corresponde à crise da educação como fora concebida. Doravante, na modernidade líquida, conceito definido por Bauman (2013) para compreender o papel da modernização no mundo social contemporâneo, a educação estaria à revelia e sendo caoticamente

posta nas mãos do mercado. Na leitura do autor, passamos da fase de busca de universalização (modernidade sólida) da educação para a fase de individualização (modernidade líquida). No momento atual, ou seja, no cenário de uma sociedade globalizada, em que imperam as forças do neoliberalismo e de uma sociedade de consumo, não teríamos mais o Estado-Nação como agente capaz de prover segurança e garantir direitos. A globalização, segundo Bauman (1999, p.67), “é a nova desordem mundial de Jowitt com um outro nome”. Em suas palavras:

Assim como os conceitos de civilização, desenvolvimento, convergência, consenso e muitos outros termos chaves do pensamento moderno inicial e clássico, a ideia de universalização transmitia a esperança, a intenção e a determinação de se produzir a ordem; além do que os outros termos afins assinalavam, ela indicava uma ordem universal – a produção da ordem numa escala universal, verdadeiramente global. [...] Nada disso restou no significado de globalização, tal como formulado no discurso atual. O novo temor refere-se primordialmente aos efeitos globais, notoriamente não pretendidos e imprevistos, e não às iniciativas e empreendimentos globais (BAUMAN, 1999, p. 67).

O conceito de globalização expressa muito mais nossa impotência e incapacidade de agir do que nossa ambição por universalizar qualquer direito ou projeto coletivo. É mais uma forma de perceber o que estão fazendo de nós do que projetar um marco para nossas ações. A crise da universidade, neste preâmbulo, adviria de uma fragilização das ambições modernas ou do próprio fracasso do projeto moderno ante as forças da globalização da economia. A funcionalidade do mundo, ou mesmo a força da razão produtiva e de consumo, estariam sobrepondo-se à da razão crítica ou da razão autônoma, como nos projetara Cornelius Castoriadis (1992). Zygmunt Bauman (2009), amparado numa forma de crítica que, em parte, ele denomina de desconstrução, também levou a sério a crítica da modernidade feita por Cornelius Castoriadis, o qual é, de certa forma, um crítico do pós-modernismo. Zygmunt Bauman (2011) denomina este modo de pensar desconstrutivo de maneira um pouco diversa a de Derrida, tendo em vista, fundamentalmente, a possibilidade de uma reflexividade que instaura uma crítica do presente que possa nos levar a uma mudança social, e, mais do que isso, ao considerar os projetos teleológicos preocupantes. Zygmunt Bauman (2011) deposita suas fichas em um projeto de sociedades autônomas, as quais parecem depender, sempre, de uma capacidade reflexiva e instituinte dos sujeitos. Vale-se para tanto, de uma ideia de teoria crítica, que aceita, em primeiro lugar, que “as coisas não são necessariamente o que parecem” e, em segundo, que “o mundo pode ser diferente do que é” (BAUMAN, 2011, p.43). Esse percurso, obviamente, coloca-nos na condição de repensar o sentido e o papel da docência para além do mundo funcional.

## **FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE CRISES: desafios para a docência**

A tentativa de localizar as grandes linhas de debate acerca dos sentidos e finalidades da Universidade, levou-me a pensar que ela guarda um vínculo com as apostas civilizatórias e emancipatórias, embora também possa guardar sementes de legitimação da opressão e do autoritarismo. Esse núcleo de reflexão pode nos iluminar a pensar o projeto da Universidade em tempos de crise e repensar a formação universitária em Educação Física. Como sabemos, a Educação Física é uma herdeira da modernidade, e parte dessa herança continua a se manifestar no interior daquilo que chamamos formação superior em Educação Física. Por isso, o mesmo movimento que me leva a questionar as linhas-chave e mestra do projeto universitário moderno guia-me a interrogar a ideia de formação em Educação Física. Se, no entanto, cobramos um vínculo

de fundo, em que algo ainda se espera da Universidade e que não se apresenta na aparência, tal como o sentido de legitimação e de radicalização da democracia, da autonomia, e da república, pela via da reflexão, estes elementos, em linhas gerais, encontraram-se ausentes nas apostas aparentes e de fundo na História da Educação Física.

Em outras palavras, a problemática referente ao vínculo entre educação, universidade e sociedade, no sentido de uma relação forte e produtiva acerca dos ideais de democracia, república e autonomia, nem sempre é assumida de forma consciente por aqueles que respondem pela ideia de formação na universidade. Da mesma forma, a tradição em Educação Física, ao longo da modernidade sólida, parece ter se ocupado pouco com este sentido, evidenciando um sentido mais funcional do que implicado com a tarefa reflexiva. Essa tem aparecido na área, com mais força, a partir da década de 1980, a partir do movimento renovador. O que, todavia, queremos dizer com reflexão? Por que a reflexão é importante para enfrentar os problemas de nosso tempo?

A reflexividade pressupõe a memória e a incorporação da tradição e da reelaboração do passado, não o seu banimento ou esquecimento. Isto é: “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 2003, p. 143). Nesse sentido, para enfrentarmos as polícrises (crise de identidades, crise da insegurança, crise da democracia, crise do capitalismo, mal-estar humano e docente) estaríamos pensando em uma formação em Educação Física que esteja voltada ao compreender, centrada no diálogo, com sentido existencial, político, cultural e social. Um projeto de educação que cria as condições para o aprender, ou mesmo pautada no desenvolvimento de competências e capacidades solidárias e comunicacionais e que permita uma abertura ao pensar complexo e relacionante; um projeto de formação em que a Educação Física se reconheça e se vincule com a investigação e a reflexão acerca da cultura corporal, bem como com a arte e a sabedoria de viver corporalmente. Esses elementos estiveram ausentes da tradição em Educação Física ao longo da modernidade.

Essa espécie de autoconsciência que acabo de afirmar faz parte da História recente da área, e o ganho que temos com isso é que alargamos enormemente o significado acerca do que traduz ser formado em Educação Física. Isso ocorre de forma distinta a períodos passados, em que a ideia de formação se reduzia ao domínio de movimentos padronizados e sua reprodução técnica. A nova configuração epistemológica no Brasil (a partir de 1980) ampliaram o poder de reflexão da área e recolocaram questões identitárias importantes. Uma delas, que me parece central, se refere ao próprio entendimento de que a Educação Física ou os que respondem por ela precisam ser capazes de compreender/produzir o próprio saber/conhecimento instituinte da própria área (busca de autonomia) (BRACHT, 1997). Esse marco reinsere a ideia de formação em Educação Física na interface da Filosofia, das Ciências e das Artes. Nessa incorporação, torna-se passível entendermos que, embora a Educação Física se defina como área de conhecimento e profissão que tematiza a cultura corporal de movimento (BETTI, 1997), ela se destina, sobretudo, a compreender os problemas humanos em sua complexidade e buscar formas de participar das reflexões e das soluções/saídas educacionais que são necessárias.

O marco que sinalizo aqui não se destina, ainda, a enfrentar as crises de nosso tempo em seus detalhes, mas prefigura uma responsabilidade dos agentes da Educação Física que, enquanto intelectuais, precisam compreender e intervir não menosprezando ou se tornando indiferentes a elas. De outra parte, estaria defendendo um projeto de educação que garanta o acesso ao conhecimento ao mesmo tempo em que abre o desejo e o gosto pelo aprender e reflexionar; uma educação que permita o desenvolvimento da capacidade de pensar e analisar os desafios de nosso tempo. Na leitura de Marques (2002, p.96): “afirma Morin que nossa educação nos ensinou a separar e isolar as coisas. Separamos os objetos de seus contextos, separamos a realidade em disciplinas compartimentadas”. Nesse ínterim, “como a realidade é feita de laços e interações, nosso

conhecimento é incapaz de perceber o complexus – o tecido que junta o todo” (MARQUES, 2002, p. 96). Esse marco teórico indica que a dinâmica reflexionante passa a exigir uma capacidade de pensar complexa que integra ou religa parte e totalidade.

O enfoque destacado privilegia, também, uma concepção de formação que valoriza a construção da autonomia intelectual por meio da pesquisa. Valoriza, sobretudo, a capacidade instituinte dos sujeitos (CASTORIADIS, 2007), buscando abrir o horizonte de formação no sentido de uma relação cada vez mais fecunda entre as diferentes áreas de saber e os universos de intervenção. Cria, assim, um desafio de investigação que parte da experiência vivida para tornar-se experiência pensada. A sala de aula na Universidade converte-se em um espaço de diálogo movido por interesses públicos e profissionais, bem como de reflexão profunda sobre questões ligadas ao destino humano e ao destino das sociedades humanas, tendo em vista o lugar e o sentido da educação corporal, da cultura corporal e, nela, do valor da Educação Física, para pensar as questões das sociedades humanas em geral, inclusive as brasileiras. Em tempos de crises, cumpre manter a tensão mediata que se coloca em torno do problema da liberdade humana, configurada, agora, como desafio que conecta o projeto da Educação Física – lançado com a ampliação da liberdade humana – pelo viés da democracia.

Esse projeto, configurado em termos sociais, exige que examinemos o modo como a busca por ampliar as liberdades do ponto de vista político articula-se com enfrentar as desigualdades no campo social, tendo em vista as configurações do capitalismo. De forma radical, demanda pensarmos a problemática das liberdades democráticas configuradas, também, sob o ponto de vista das culturas, da liberdade de escolha e das construções identitárias dos diferentes grupos sociais. Esse desafio alarga-se quando as questões da liberdade se coadunam com os problemas sociais e ambientais ou da sustentabilidade (SILVA, 2016). Ambos os cenários da liberdade foram enormemente obstaculizados com o panorama da pandemia da Covid-19. Tivemos avanços de autoritarismos, ampliação das desigualdades, radicalização de racismos e sexismos e avanço da destruição ambiental. Ambas as dimensões constituem o caldo do autoritarismo herdado de nossa cultura colonial, patriarcal e capitalista (SILVA, 2021). Refletir e instaurar outras formas de formação em Educação Física instituem desafios relacionados à própria expansão da democracia.

Um projeto de formação crítica em Educação Física teria de levar em consideração os desafios, portanto, que o capitalismo, o colonialismo e o patriarcalismo colocaram no âmbito da educação dos corpos, minorando as condições de vida de grande parcela da população. Enfrentar este drama, quem sabe, seria uma forma de buscar ampliar a liberdade, colaborando para superar os desafios concretos que se apresentam nos cotidianos das sociedades. Democracia, cidadania, justiça social e sustentabilidade, parecem fazer parte do mesmo movimento imaginário que nos instauraria sentidos e razões para educar e promover uma reflexão radical na universidade em tempos de crises (SILVA, 2019).

A docência, de forma semelhante à esfera macro do projeto social moderno, concentra o potencial funcional, emancipatório e crítico da universidade, uma vez que, por intermédio dela, se realizam e concretizam-se os processos de formação e de permanente instituição do mundo. A tese positiva que quero afirmar compreende que a dimensão reflexiva do agir docente instaura em novos patamares as possibilidades interpretativas dos saberes herdados da tradição científica, artística e filosófica, permitindo ampliar as possibilidades de compreensão e explicação do mundo contemporâneo. Esse entendimento sinaliza que, no contexto contemporâneo, em tempos de crises, o foco da formação em Educação Física precisa deslocar-se de uma matriz parcelar, funcional e fragmentária e assumir um foco em novos paradigmas e arranjos curriculares e pedagógicos que permitam constituir uma reflexividade crítica, criativa e complexa, que possibilitem entender e enfrentar as policrises vividas contemporaneamente.

Os educadores e educadoras vivem, na atualidade, as implicações da crise do projeto social moderno. Da mesma forma que os grandes ideais que animavam a modernidade faziam eco e projetavam a expansão dos sistemas educacionais em todo o mundo, a partir do lema de fundo da modernidade sólida, assentada na ideia de progresso moral, ou mesmo da bandeira da revolução francesa: igualdade, liberdade e fraternidade, a crise desses ideais, na modernidade líquida, a partir da crise da ideia de universalização, ou sua mudança, traz consigo uma espécie de vazio ideológico que não apenas é concebido pelos educadores como também é sentido no cotidiano de ação. Embora os ideais republicanos e democráticos tenham uma história recente no Brasil (e mesmo uma fraca realização), eles emergem em uma época em que as forças da sociedade de mercado fragilizam a política e a democracia, ou mesmo o pressuposto da cidadania, e ampliam o caráter funcional e prosaico da formação humana. A educação em geral, bem como o próprio projeto universitário, recebe uma demanda altamente ligada ao mundo produtivo, cumprindo, muitas vezes, à universidade, um destacado papel de mera formação profissional. Essa crise obviamente que repercute sobre a Educação Física, instrumentalizando a formação e a intervenção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso de reflexão que eu trouxe para este texto procurou evidenciar que estamos em um momento em que precisamos revisitar os marcos fundadores da ideia de Universidade e de Formação tais como herdamos da modernidade. Em sentido semelhante, precisamos continuar interrogando nossa História da Educação Física a fim de percebermos os usos sociais e políticos do corpo bem como o próprio núcleo epistemológico/identitário de que nos valemos para pensar a formação humana. Diferentes espectros apresentam a história da modernidade, e, cada um deles, à sua maneira, nos ajuda a perceber e avaliar os desafios do presente. Cabe-me aqui, sobretudo, defender o lugar e o sentido da Universidade como esfera autônoma, crítica e radical, que tem compromisso com a democracia, a república, a justiça social e a liberdade de pensamento. De outra parte, cumpre ter em vista novos paradigmas que ampliem o sentido da ideia de Universidade, bem como de democracia e de liberdade que a animam, condição que pode preencher o vazio ideológico que se apresenta na contemporaneidade (modernidade líquida).

A formação em Educação Física assume grande relevância social quando a pensamos e projetamos para além das perspectivas funcionais imediatas do mundo do trabalho. Mais do que ajudar a reproduzir a mesmidade do modelo de sociedade que está em curso, emergem desafios importantes em termos da luta pela garantia do direito às práticas corporais e ao patrimônio da cultura corporal para todos. A ideia de construir um outro modelo de sociedade configura-se como desafio à intelectualidade da Educação Física, uma vez que a referida área se ocupa com a formação humana e implica, obrigatoriamente, a educação corporal em sua dimensão social, cultural e existencial.

Esse aspecto que liga e conecta a Educação Física à problemática humana e que a religa ao pensamento herdado, bem como à tarefa de construir o pensamento e o conhecimento presente e futuro, outorga-lhe um desafio permanente de busca da autonomia no campo epistêmico e moral, o qual não se desvincula com o campo pedagógico e histórico-social. A formação em Educação Física, de certa forma, é um modo de autoprodução da sociedade ou mesmo de autoprodução da humanidade corporal. Quando a penso como forma de reflexividade radical, a coloco como parte da agenda da mudança social e cultural que precisamos fazer, e que, de certo modo, exige que continuemos pensando algo para além da funcionalidade que o mundo capitalista pressupõe a cada um; condição importante para realizar um projeto de universidade que seja compatível com um ideal de liberdade e de crítica social indispensável ao avanço da democracia.

## Referências

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- BALIBAR, E. **A filosofia de Marx**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. A utopia possível na sociedade líquida. In: OLIVEIRA, Dennis. Entrevista Zygmunt Bauman. **Revista Cult**, n. 138, ano 12, 2009. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/entrevista-zygmunt-bauman/>. Acesso em 14 de Jun. 2022.
- BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Bauman sobre Bauman**: diálogos com Keith Tester. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.
- BETTI, Mauro. **A Janela de vidro**: esporte, televisão e educação física. 1997. Tese (Doutorado) – Campinas, SP: Unicamp, 1997.
- BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto 3**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Sujeito e verdade no mundo social e histórico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- DERRIDA, Jacques. **O olho da universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.
- DERRIDA, Jacques. **A universidade sem condição**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Editora Unimep, 2002.
- KANT, Immanuel. **O conflito das faculdades**. Lisboa: Portugal: Edições 70, 1993.
- HABERMAS, Jurgen. A idéia da universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 74, p. 111-130, jan./abr. 1993.
- HABERMAS, Jurgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MARQUES, Mario Osório. **Educação nas ciências**: interlocução e complementaridade. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

MÉZSÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ROMANO, Roberto. Universidade entre as luzes e nossos dias. *In*: CARVALHO, A. (org.). **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SILVA, Sidinei Pithan da; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Aprendizagem e racionalidade no projeto da neomodernidade. **Cadernos de Educação UFPEL**, Pelotas-RS, n. 45, p. 82-88, 2013. Anualmente. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/view/289>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SILVA, Sidinei Pithan da. Conhecimento escolar e educação nas ciências no contexto da globalização: perspectivas para pensar a constituição do professor pesquisador. *In*: CALLAI, H (org). **Educação nas Ciências: memórias de ideias e práticas**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2016.

SILVA, Sidinei Pithan da. Educação e Justiça Social na Contemporaneidade: repensando o sentido da docência no âmbito escolar. **Revista Espaço Pedagógico**, [S.L.], v. 26, n. 3, p. 676-700, 4 set. 2019. UPF Editora. <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v26i3.9324>. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/9324>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SILVA, Sidinei Pithan da. Educação e cultura autoritária no cenário da modernidade líquida/flexível: repensando a ação docente em sentido democrático e emancipatório. **Rizoma Freireano**, Barcelona, v. 31, p. 1-7, 2021. Semestralmente. Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/articles-3131/educacao-e-cultura>. Acesso em: 14 jun. 2022.

STEIN, Ernildo. **Epistemologia e crítica da modernidade**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2001.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia e circunstâncias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

## NOTAS DE AUTOR

### AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

### FINANCIAMENTO

Não se aplica.

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

### APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.



## CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

## LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

## PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no Portal de Periódicos UFSC ([periodicos.ufsc.br](http://periodicos.ufsc.br)). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos Editores ou da Universidade.

## EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

## EDITORES ASSOCIADOS DA SEÇÃO TEMÁTICA

Ricardo Rezer, Mariângela da Rosa Afonso, Inácio Crochemore

## REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

Juliana Rosário; Maria Vitória de Paula Duarte; Keli Barreto Santos.

## HISTÓRICO

Encaminhado pelos Editores Associados em 31 de maio de 2022.