

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O PROJETO CURRICULAR DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DA UFG E SUAS PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS:
UMA CRÍTICA IMANENTE**

ANDREIA CRISTINA PEIXOTO FERREIRA

**Piracicaba, SP
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**O PROJETO CURRICULAR DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFG
E SUAS PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS:
UMA CRÍTICA IMANENTE**

ANDREIA CRISTINA PEIXOTO FERREIRA
Orientador: Prof. Dr. Bruno Pucci

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Piracicaba, SP
2007

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Bruno Pucci - UNIMEP
Orientador

Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz - UFSC

Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin - UFSCar

Prof^a. Dr^a. Nilce Maria Altenfelder de Arruda Campos - UNIMEP

Prof^a. Dr^a. Rita Amélia Teixeira Vilela - PUC/Minas

Nem mesmo a mais honrosa forma de comportamento do socialismo, a solidariedade vai bem. (...) De acordo com os estereótipos pelos quais se classificam *a priori* os homens nos dias de hoje, quem é arrolado entre os progressistas, sem ter assinado aquela declaração imaginária que parece unir os ortodoxos – que se reconhecem por algo impoderável nos gestos e na linguagem, por uma espécie de resignação resignante e obediente, como uma senha -, fará repetidas vezes a mesma experiência. Os ortodoxos e também os desviantes que se assemelham demais a eles, vêm ao encontro do suposto progressista, dele esperando solidariedade. Explícita e implicitamente fazem apelo ao consenso progressista. Mas, no momento em que este espera deles uma prova mínima da mesma solidariedade ou mesmo a simples simpatia pela parte que lhe coube do produto social do sofrimento, dão-lhe as costas com frieza, aliás a única coisa que restou do materialismo e do ateísmo na era da restauração dos popes.

Theodor W. Adorno, *Minima Moralia*, 1993, p.43-44.

A maioria dos ativistas carece de humor, de forma não menos inquietante que o humor de aluguel que caracteriza outros. A falta de auto-reflexão não emana unicamente da sua psicologia. Ela marca a práxis logo que esta se erige a si mesma como um fetiche, como uma barricada contra a sua finalidade. Esta é uma dialética desesperada: do fascínio que a práxis impõe aos homens não é possível escapar senão através da práxis, ela porém, ao mesmo tempo - apática, estreita, carente de espírito – contribui enquanto tal para reforçar esse fascínio. A mais recente aversão à teoria que é sua medula, faz disso um programa.

Theodor W. Adorno, 1995, p.207.

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta,
sem interesse pela resposta, pobre e terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Carlos Drumond de Andrade

Dedico este esforço de realização à minha querida *vovó* Luzia.
Minha gratidão pela sua doce arte de narrar, cantar e cuidar.
Agradeço por ter me oportunizado o contato com a experiência
da memória, da história e da imaginação.
Obrigada pela fortaleza ao passar por sofrimentos
e pela crença na vida e num futuro melhor.
Lamento pelas minhas ausências
na escuta, no contato, no cuidado e no carinho.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Bruno Pucci, pelo acolhimento, sabedoria, força e incentivo na trajetória do doutorado/tese; pela disposição para o diálogo aberto e sincero; pelas condições, de temporalidade e continuidade, para o término desse trabalho; pela paciência e compreensão com os meus tropeços e atropelos. E, pelas oportunidades e apoio nas tentativas de potencializar meus estudos da ‘Teoria Crítica e Educação’.

Àqueles que contribuíram com ânimo, fundamento e inspiração no exercício do pensamento crítico auto-reflexivo e da escrita:

Aos professores que atualmente integram grupos de estudos e pesquisa relacionados à ‘Teoria Crítica, Educação, Cultura e Sociedade’, e que participaram de momentos decisivos do percurso de doutoramento: Alexandre F. Vaz, Buco (Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória), Toni (Antônio Álvaro Soares Zuin), Belarmino Cesar G. da Costa, Nilce Maria A. de A. Campos, Rita Amélia Teixeira Vilela. Sou grata pela disponibilidade, estudo e generosas conversas de incentivo e reflexão nos mais diversos espaços formativos; pela pertinência dos apontamentos e das ressalvas. Na qualificação, as ponderações de Alexandre e Belarmino sobre estrutura, fontes e redirecionamento da pesquisa teórico-empírica foram fundantes para o trabalho ora concluído. Agradeço aos membros da banca examinadora final, pela rica e intensa experiência da defesa; pela leitura, interlocução, gentileza e precisão na arguição.

Aos professores do PPGE/UNIMEP, em especial, Valdemar Sguissardi, Francisco Cook Fontanela, Cleiton de Oliveira, Roseli Pacheco Schnetzler e Raquel Pereira Chainho Gandini.

Às secretárias do PPGE/UNIMEP, Ivone e Elaine Xavier Pereira: pela disponibilidade, atenção e disposição em ajudar.

Aos meus familiares, pela difícil tarefa da paciência e da compreensão frente às ausências, às distâncias, aos desencontros e estranhamentos; por me apoiarem no árido e, muitas vezes, solitário trabalho do estudo e da escrita; especialmente:

À minha mãe e artista Doraci, pelo incentivo, sustentação e cuidado, com os quais pude contar nas mais variadas experiências formativas; por buscar acompanhar, reconhecer e ouvir sobre o meu estado no doutoramento, em especial, no sinuoso percurso do trabalho de tese. Sou grata pela referência de generosidade, curiosidade, talento, dedicação e perseverança.

Ao meu pai Vadir, pelas condições e conversas desafiantes e instigantes, que tensionaram e contribuíram com o meu repensar e fortalecer nos processos auto-reflexivos; pela preocupação, consideração e carinho que tem demonstrado.

Às minhas irmãs, Adriana e Ana Cláudia, e ao meu irmão Júnior, pela possibilidade de afeto, parceria, apoio e reconhecimento; por compartilharem, apesar dos distanciamentos, momentos de formação e celebração. E, pela esperança de momentos felizes, vinda com as queridas sobrinhas, Gabriela e Ana Júlia.

À tia Jairina, por ser fonte de apoio e motivação; por oportunizar os primeiros contatos com o universo da universidade e do cinema; e, mesmo com diferenças e estranhamentos, por compartilharmos força, dedicação e persistência.

Ao Tio Jânio, pela possibilidade de encontro em afinidades e dificuldades, e pelo diálogo aberto acerca das diferenças e desintonias; pelo reconhecimento e compreensão.

Às tias Wanda e Maurinda, pelo reconhecimento, torcida e afeto, incondicionais.

À nossa querida Maria Cândida (Naninha), por podermos contar com seu cuidado, afeto e dedicação.

Enfim, a todos que foram à Piracicaba e acompanharam o momento da defesa na UNIMEP: meu pai Vândir; minha mãe Doraci; Tia Jairina; minhas irmãs Adriana e Ana Cláudia, meu irmão Júnior; minhas primas Letícia, Patrícia, Bruna e Larissa; minha cunhada Simone; aos meus cunhados Léo e Gustavo; e, as lindas sobrinhas, Gabriela e Ana Júlia. Agradeço por saírem de Araguari e concretizarem essa forma de apoio e aproximação. Foi muito bom contar com a presença e a força de vocês.

À querida Fernanda Florisbelo, que num dolorido momento do percurso, me deu condições objetivas e subjetivas de querer prosseguir, de ter forças para continuar e conseguir chegar até aqui. Pela exaustiva contribuição com a transcrição e sistematização dos dados da pesquisa empírica. Pelo afeto, parceria e cuidado cotidiano, e, por ajudar a persistir na resignificação das experiências de vidas, que se querem dignas.

Às amigas que acompanharam, acreditaram e incetivaram a persistência na caminhada, que celebraram a chegada de sua conclusão, e que também contribuíram de forma mais próxima com leituras, estudos, diagnoses e debates: Carminha (Maria do Carmo M. Pinheiro), Neusa Medrado, Nívea Menezes, Tina (Altina Aparecida Silva), Eliane M. de Freitas; e ainda:

À Ana Carla Dias Carvalho, por compartilhar experiências de encanto, angústia, espanto, desencanto, e também de revitalização e resignificação; pelas leituras atentas e precisas do texto de tese, pelos insights e contribuições; pelas conversas e reflexões que provocaram inquietações e tensionamentos pertinentes à reconstrução do objeto.

À Daniela Peixoto Rosa, pelo passado de contribuições objetivas e subjetivas; e, pelas sugestões advindas da passagem na leitura do texto.

À Malu (Maria Luiza Oliveira Guimaro), pelo acolhedor e cuidadoso acolhimento em Piracicaba; pelas vitalizantes e frutíferas conversas, e diversificadas experiências formativas; pela motivação, incentivo e contribuições com a leitura do texto de tese.

Aos diversos colegas, com os quais tive contato nas disciplinas, e em especial, no Grupo de Estudos e Pesquisa ‘Teoria crítica e Educação’ e no Núcleo de Pesquisa ‘Filosofia: conhecimento e educação’ do PPGE/UNIMEP.

Às pessoas que se fizeram fonte de motivação, apoio e celebração nessa realização: Mercedes Carvalho, Diego Correia, Fernanda Pacheco, Aldêr da S. Maciel, Elma Lopes, Maria Luisa e Ana Luiza Florisbelo, Simone Santana de C. Santos, Silmara Andreia Menezes, João Paulo Carvalho, Jorge Monteiro, Cyntia R. do Valle e José Francisco de Souza.

Aos ex-alunos, atuais colegas de trabalho na UFG/CAC e amigos: Rafael Purcina, pela parceria nas disciplinas e projetos; pelo apoio e celebração; Marco Antônio Lima, pelas nossas longas, inquietantes e motivantes conversas; parceiro de projetos atuais e vindouros.

Às amigas e amigos de Piracicaba, que compartilharam celebrações, experiências e conversas conflitantes: Miriam e Nuno Rother (Dirceu Rother), Ana Elisa Vives, Maria dos Remédios Brito, Adriano Blanco, Marcus, Marquinhos.

Neire Nascimento, pelo trabalho na correção ortográfica, especialmente pela demonstração de incentivo e apoio.

Aos professores do curso de Educação Física do CAC/UFG, pelas condições proporcionadas nos tempos de liberação para qualificação.

O presente trabalho foi realizado, inicialmente, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil e, posteriormente, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Brasil.

RESUMO

A crítica imanente às experiências de formação de professores filiados às pedagogias críticas de matriz marxista eclode neste estudo como objeto elaborado num percurso de tenso entrelaçamento entre filosofia, pedagogia, Educação Física e crítica cultural. A perspectiva foi de investigar filosoficamente o confronto entre as pretensões e realizações de um projeto curricular e político-pedagógico enunciado como progressista, transformador, revolucionário e/ou emancipatório. O objeto de estudo refere-se à emersão investigativa na objetivação do projeto curricular e político pedagógico do curso de licenciatura da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (FEF/UFG), anunciado como expressão do pensamento/movimento crítico 'progressista' de matriz marxista. A composição teórica e empírica do objeto passou pela experiência da narrativa pessoal, da auto-reflexão crítica acerca da minha dissertação de mestrado, e, pela construção de um trajeto de investigação à normatização e produção de conhecimento que fornecem objetivação ao projeto curricular e político-pedagógico da FEF/UFG. O argumento que perpassa a tese, sustenta-se no núcleo da *Dialética Negativa* de Adorno, qual seja: o confronto entre a verdade do conceito e a falsidade de sua realização concreta. Aqui, esse argumento se operacionalizou na investigação de um dado momento da diferença entre a pretensão e a realidade dos objetivos educacionais emancipatórios, num percurso que reconheceu a tensa relação entre a teoria e a práxis pedagógica, ao infiltrar-se na racionalidade social e no clima cultural contemporâneo imanentes à objetivação da experiência do projeto curricular e político pedagógico da FEF/UFG. As fontes objetivadas foram perscrutadas a partir do núcleo da interrogação feita ao projeto curricular de matriz marxista: se seus objetivos educacionais emancipatórios vêm se realizando e quais as suas dificuldades de realização num estado de não-emancipação que exige eticamente que a educação se realize como emancipação? A essa interrogação foram relacionadas variações conceituais temáticas e metodológicas, que compuseram a crítica epistemológica, histórica e cultural, num conjunto de três estudos. No primeiro estudo, a narrativa histórica imanente ao objeto foi tomada como fonte de crítica e reconstrução. Busquei expor historicamente e filosoficamente o enigma dos processos de racionalidade social e formação objetiva, acerca das pretensões e realizações do projeto curricular da FEF/UFG, retrazendo a crítica cultural e social à sua radicação na pedagogia marxista na educação e na educação física. No segundo estudo, tratei a história sedimentada do projeto curricular da FEF/UFG, com seus pretensos avanços e inovações, compondo o exercício de genealogia com a arqueologia do projeto curricular e político-pedagógico. Isso, ao remexer nas fontes e re-examinar ruínas e vestígios em decomposição, vendo se algo fica em pé como possibilidade emancipatória e resistência à barbárie na educação, numa sociedade esportivizada. Na terceira parte, examinei a racionalidade social da atual reforma curricular da FEF/UFG e suas contradições subjetivas e objetivas no clima cultural contemporâneo. Nas notas finais, a vitalidade do confronto, entre a verdade do conceito e a inverdade de sua realização passou por diagnosticar que as pretensões emancipatórias do projeto curricular de matriz marxista não se realizam na forma de *slogan* publicitário, ícone propagandístico, ou mesmo, de justificação normativa e/ou de argumentação científica, ancoradas na racionalidade histórica e social de caráter autoritário, dogmático e fetichista. Frente ao estado de não-emancipação do contemporâneo, ressalto a pertinência de entrelaçar filosofia e educação, na forma de uma práxis negativa que, ao se aproximar da auto-reflexão crítica, tensione a absolutização, a reificação e o fetichismo da teoria e da práxis, potencializando a dignidade da experiência de objetivação do projeto curricular emancipatório.

Palavras-Chaves: Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt; Crítica Imanente; Formação de Professores de Educação Física; Projeto Curricular emancipatório

ABSTRACT

The immanent criticism in relation to the experiences in forming teachers connected to the critical pedagogies from Marxist matrix arises into this research as an elaborated object into a tense way of interlacing among philosophy, pedagogy, Physical Education (PE) and cultural criticism. The perspective was investigating philosophically the confrontation between the pretensions and accomplishments from a curricular and pedagogical political project enunciated as progressist, transformer, revolutionary and/or emancipator. The object of study refers itself to the investigator emersion into the objectivity of the curricular and pedagogical political project from the course of licentiate from the *Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (FEF/UFG)*, announcing as expression of the 'progressist' critical thought/movement from the Marxist matrix. The theoretical and empiric composition of the object passed by the experience of the personal narrative, the critical auto-reflection about my master dissertation and by the construction of a route of investigation to the norms and the production of knowledge that provides materialization to the curricular and pedagogical political project from FEF/UFG. The argument that passes by the thesis maintains itself on the center of *Adorno's Negative Dialectic*, that is: the confrontation between the truth of the concept and the falsity of its concrete accomplishment. Here, this argument constructed itself into the investigation of certain movement of the difference between the pretension and the reality of the educational emancipator goals, into a route that recognized the tense relation between theory and pedagogical praxis, while infiltrating inside the social rationality and the contemporaneous cultural climate intrinsic to the materialization of the experience of the curricular and pedagogical political project from FEF/UFG. The purposed sources were researched from the center of the interrogation on made to the curricular project from Marxist matrix: if its emancipator educational goals come true and which of its difficulties of accomplishment into a state of no-emancipation that demands ethically that the education materializes itself as emancipation? To this interrogation were connected conceptual, subjects and methodological modifications, that composed the epistemological, historical and cultural criticism, into a complex of narrative intrinsic to the object was took as a source of criticism and reconstruction. I tried to expose historically and philosophically the enigma of the processes of social rationality and objective formation, about the pretensions and accomplishments of the curricular project from FEF/UFG, retracing the cultural and social criticism to its consolidation into the Marxist pedagogy into education and physical education. In the second study, I treated the sedimentary history of curricular project from FEF/UFG, with presumed advances and innovations, composing the exercise of genealogy with the archaeology of the curricular and pedagogical political project. That, remixing sources and re-examining ruins and vestiges in decomposition, seeing if something stands up as an emancipator possibility and resistance against the barbarity into education, inside a sportive society. In the third part, I examined the social rationality of the actual curricular reform from the FEF/UFG and subjective and objective contradictions into the contemporaneous cultural climate. On the final notes, the vitality of the confrontation between the truth of the concept and the no-truth of its accomplishment passed by to diagnose that the emancipator pretensions of the curricular project from Marxist matrix don't come true like a publicity slogan, advertisement icon, or even, of normative justification and/or of scientific argumentation, based on historical and social rationality of authoritarian dogmatic and fetish character. In front of the state of no-emancipation from the contemporaneous, I point out the pertinence of interlacing philosophy and education, in a form of negative praxis, that gives potential to dignity of the experience of objectivity of the emancipator curricular project, when it

approaches in relation to the critical auto-reflection and the tendency to the absolute, reification and fetishism of theory and praxis.

Key-Words: Critical Theory of the Society from the Frankfurt School, Immanent Criticism, Formation of Physical Education's Teachers, Curricular Emancipator Project.

SUMÁRIO

PREÂMBULO -----	13
À GUISA DE UMA CRÍTICA IMANENTE AO PROJETO CURRICULAR EMANCIPATÓRIO -----	40
PRIMEIRA PARTE Projeto Curricular da FEF/UFG e Pedagogia Marxista: genealogia, história e racionalidade -----	59
SEGUNDA PARTE Arqueologia do Projeto Curricular da FEF/UFG: esperança emancipatória e o revés de um descalabro -----	103
TERCEIRA PARTE FEF/UFG e Reforma Curricular Progressista: anúncio de emancipação e traços de reificação -----	139
NOTAS FINAIS -----	181
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	191
ANEXOS	

LISTA DE SIGLAS

ANDE: Associação Nacional de Educação
ANDES: Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ANPAE: Associação Nacional de Política e Administração da Educação
APEF: Associação de Professores de Educação Física
BCN: Base Comum Nacional
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CAC: Campus Avançado de Catalão (até 2005); Campus Catalão
CAJ: Campus Avançado de Jataí (até 2005); Campus Jataí
CBCE: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CCEP: Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa
CEDES: Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEPEC: Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura
CFE: Conselho Federal de Educação
CNE: Conselho Nacional de Educação
CNTE: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONARCFE: Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CRC: Comissão de Reforma Curricular
CUT: Central Única dos Trabalhadores
ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEEF: Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física
ERREF: Encontro Regional de Estudantes de Educação Física
ESEFEGO: Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás
FASUBRA: Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras
FEF/UFG: Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás
FEF/UNICAMP: Faculdade de Educação Física da Universidade de Campinas
FNDEP: Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FORUMDIR: Fórum de Diretores de Faculdades de Educação
SEED/MEC: Secretaria de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação
SESu/MEC: Secretária de Ensino Superior do Ministério da Educação
UBES: União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UCB: Universidade Católica de Brasília
UEG: Universidade Estadual de Goiás
UFG: Universidade Federal de Goiás
UFMS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT: Universidade Federal de Mato Grosso
UNB: Universidade de Brasília
UNE: União Nacional dos Estudantes
UNICAMP: Universidade de Campinas
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

PREÂMBULO

I

A crítica imanente às experiências de formação de professores filiadas às pedagogias críticas de matriz marxista, eclode neste estudo como objeto elaborado num percurso de tenso entrelaçamento entre filosofia, pedagogia, Educação Física e crítica cultural. Nesse itinerário, busco penetrar na dialética esfera objetiva (produção social) e subjetiva (racionalidade/espiritual/psíquica), que compõem uma experiência singular e contemporânea de formação de professores, na intenção de investigar filosoficamente o confronto entre as pretensões e as realizações objetivadas de um projeto curricular e político-pedagógico, enunciado como, progressista, transformador, revolucionário e/ou emancipatório.

A produção espiritual e social que instiga e interpenetra o enredo dessa crítica imanente, se forma num objeto de estudo composto pela emersão investigativa na objetivação do projeto curricular e político pedagógico do curso de licenciatura da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás¹ (FEF/UFG), anunciado como expressão do pensamento/movimento crítico ‘progressista’ no campo da formação de professores em Educação Física. A perspectiva é embrear no mundo socialmente produzido por meio da linguagem objetivada nas produções do espírito que se propõem a normatizar oficial e institucionalmente, bem como, a elaborar, investigar e sistematizar conhecimento científico acerca do projeto curricular e político pedagógico da FEF/UFG².

Dentre tais produções objetivadas, o texto oficial do atual ‘Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física’ da FEF/UFG, aprovado em 2005, traz marcada em suas primeiras linhas uma insígnia progressista: “O curso de

¹ “A Universidade Federal de Goiás foi criada em 14 de agosto de 1960, como autarquia pública federal, a partir da junção de cinco estabelecimentos isolados de ensino superior existentes: Faculdade de Direito, Faculdade de Farmácia e Odontologia, Escola de Engenharia, Conservatório de Música e Faculdade de Medicina. Atualmente, possui 24 unidades acadêmicas e um Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados a Educação – que ministra o ensino fundamental e médio. Encontra-se estruturada em dois (02) Campi na capital (Goiânia); três (03) Campi Avançados no interior do Estado (Jataí, Catalão e Firminópolis) e 01 Campus no Estado de Tocantins (Porto Nacional); e ainda com atividades de graduação efetivados nos municípios de Goiás (curso de Direito) e de Rialma (curso de Licenciatura em Matemática)”. (Disponível em: http://www.ufg.br/page.php?menu_id=156&pos=esq, último acesso em 10 de fevereiro de 2007)

² As produções objetivadas, que foram delimitadas na composição do conjunto de fontes da presente investigação, referem-se, por exemplo, às resoluções e outros documentos institucionais que elaboram, regulamentam e normatizam o projeto curricular e político pedagógico da FEF/UFG; às teses de doutorado, dissertações de mestrado e monografias de graduação e especialização, em que esse objeto de estudo perpassa a problemática investigada; às transcrições de reuniões e eventos pertinentes à composição do objeto; aos registros oficiais em sites da internet, dentre outros. O conjunto de fontes está relacionado à produção social e espiritual de quem vive, faz e significa a pretensa ‘experiência’ do projeto curricular emancipatório; ele encontra-se detalhado no transcorrer desse preâmbulo.

Licenciatura em Educação Física da UFG, criado em 01 de setembro de 1988 (...) teve, como finalidade, implementar uma proposta progressista na formação de professores (...)”³ (FEF/UFG/CRC, 2005, p.01).

A Faculdade de Educação Física (FEF) é uma unidade acadêmica da UFG. Seu projeto curricular e político pedagógico é institucional e formalmente constituído⁴, no âmbito da graduação, pelos cursos de licenciatura em Educação Física criados e implantados em 1989 no *Campus* Samambaia, localizado na cidade de Goiânia/GO (atual *Campus* II, sede da FEF/UFG), em 1990 no *Campus* Avançado de Catalão (atual *Campus* Catalão) e em 1992 no *Campus* Avançado de Jataí (atual *Campus* Jataí)⁵.

³ O texto do ‘Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física’, elaborado pela *Comissão de Reforma Curricular* e aprovado pelo Conselho Diretor da FEF/UFG em 2005, encontra-se publicado na íntegra no endereço eletrônico http://www.fef.ufg.br/page.php?menu_id=1865&pos=esq.

⁴ A composição institucional e formal da FEF/UFG está registrada em seu site: “A Faculdade de Educação Física, criada pela portaria 1150 de sete de novembro de 1996, com sede no *Campus* Samambaia, em Goiânia, capital do Estado de Goiás, é uma unidade acadêmica da Universidade Federal de Goiás, instituição pública federal de ensino superior. Em 1996, com a reforma estatutária, assume configuração definitiva de Faculdade, embora já exista desde 1989, quando iniciara o curso de graduação. Antes disso, funcionava como Coordenação de Educação Física, responsável apenas por ministrar a disciplina Educação Física, vinculada aos demais cursos da UFG. Esta unidade acadêmica goza de autonomia didático-científica, pedagógica e de conservação patrimonial conforme preza o estatuto da UFG, devendo estar organizada administrativa e funcionalmente através de regimento interno, normas complementares e atos normativos implementados pelas instâncias e conselhos superiores da Universidade” (Disponível em: http://www.fef.ufg.br/page.php?menu_id=1545&pos=esq último acesso em 30 de janeiro de 2007).

Além das informações institucionais sobre seu histórico e organização, publiciza-se a caracterização de sua estrutura acadêmica: “Infra-estrutura operacional básica da Faculdade de Educação Física/UFG: I) Estrutura Acadêmica: a) Graduação: Licenciatura em Educação Física – Goiânia – *Campus* II UFG Turnos: matutino e vespertino – total de alunos: 320; Licenciatura em Educação Física – Catalão – cidade de Catalão/GO - Turno: matutino - total de alunos: 160; Licenciatura em Educação Física – Jataí – cidade de Jataí/GO Turno: matutino - total de alunos: 160; b) Pós-graduação: Curso de Especialização (lato sensu) em Educação Física Escolar, Atividade Física e Saúde e Lazer e Educação. Áreas de Concentração: Metodologia e Didática da Educação Física Escolar; Saúde; e Lazer respectivamente. Turmas: únicas. Turno: Noturno – total de alunos: 90; c) Produção/publicação: c.1) PENSAR A PRÁTICA - Revista semestral ligada à pós-graduação com tiragem de 350 exemplares, com conselho editorial, indexada e com circulação em nível nacional, editada pelo CEGRAF/UFG; c.2) Inform Ativo - Jornal informativo com circulação interna na UFG e *Campi* Avançados”. (Disponível em: http://www.fef.ufg.br/page.php?menu_id=1545&pos=esq último acesso em 30 de janeiro de 2007).

Apesar de fazer referência à composição da graduação com turmas em Goiânia, Catalão e Jataí, ao mencionar a estrutura física e laboratorial, destaca-se somente a sede da FEF/UFG no *Campus* II, localizada em Goiânia: “II) Estrutura Física e Laboratorial - O espaço físico da Faculdade de Educação Física é de aproximadamente 100.000 m² de área: 01(um) campo de futebol oficial gramado (8.625,00 m²), 05(cinco) quadras esportivas descobertas (3.200,00 m²), 01(uma) quadra poliesportiva coberta (770,00 m²), 01(uma) piscina olímpica (1.250,00 m²), 01(uma) piscina infantil (307,50 m²), 01(um) prédio com dois pavimentos: administração central; cinco salas de aula; uma sala de ginástica e musculação; duas salas de dança, ritmos e movimentos; conjunto de sanitários, banheiros, masculino e feminino; cantina; uma sala de vídeo; um auditório; uma sala de reunião; um centro de estudos da atividade física e saúde; um laboratório de informática (2.510,00 m²), 01(uma) pista de atletismo oficial (21.600,00 m²), 01(um) pátio asfaltado para estacionamento de veículos (3.360,00 m²), gramados, jardins e pátios para práticas corporais (57.500,00 m²), 01(um) ginásio de ginástica e lutas (500,00 m²)” (Disponível em: http://www.fef.ufg.br/page.php?menu_id=1545&pos=esq, último acesso em 30 de janeiro de 2007).

⁵ Os *Campi* Avançados nas cidades de Catalão/GO e Jataí/GO (bem como, os *Campi* Avançados da UFG nas cidades de Firminópolis/GO e Porto Nacional/TO) foram criados no início dos anos 1980, no formato de

Torna-se pertinente situar que, esse objeto de estudo possui vínculos com a minha experiência individual como professora do curso de licenciatura em Educação Física do *Campus* Avançado de Catalão (*Campus* Catalão) da UFG, desde 1996, e, com o processo de investigação, produção e sistematização do conhecimento científico no Mestrado em Educação da UFU, desenvolvido entre os anos de 1998 e 2000⁶. Assim, a composição do objeto de estudo passou pela experiência da narrativa pessoal, da auto-reflexão crítica acerca da dissertação de mestrado, e pela construção de um trajeto de investigação teórica e empírica nos textos que objetivam o projeto curricular e político-pedagógico, com vistas a expor sua radicação, seus objetivos emancipatórios, suas pretensas realizações e avanços, suas dificuldades, frustrações e estereótipos.

Perfazendo o exercício da narrativa, ressalto que os cursos de licenciatura em Educação Física da UFG nas cidades de Goiânia, Catalão e Jataí, foram criados e normatizados pelo mesmo projeto curricular, e, conseqüentemente, pelas mesmas

órgãos suplementares da UFG. Na história oficial registrada no site do *Campus* Catalão (atual denominação), a criação do *Campus* Avançado na cidade de Catalão, em 1983, tinha como “objetivo inicial, possibilitar à UFG uma participação efetiva no processo de desenvolvimento cultural e sócio econômico local, regional e nacional. Pretendia-se, também, oferecer bases físicas, administrativas e técnicas para a realização de programas de Extensão Universitária, vinculando as atividades a serem ofertadas às necessidades básicas da região sudeste do estado de Goiás. (...) Em 1986, a UFG e a Prefeitura Municipal de Catalão, preocupadas em atender à demanda regional por ensino de graduação, que contribuísse para a melhoria da educação da região, firmaram Convênio para iniciar o oferecimento dos cursos de licenciatura plena em Geografia e Letras. Mesmo sem contar com as condições ideais (infra-estrutura física, pessoal, recursos materiais e financeiros), novos cursos foram sendo implantados no decorrer do período compreendido entre 1988 e 1991, tais como: licenciatura plena em Matemática e Pedagogia (1988) e Educação Física (1990), Bacharelado e Licenciatura em História (1991) e Bachar. em Ciências da Computação (1995)” (Disponível em: <http://www.catalao.ufg.br/index.php?menuid=historiacampus>, último acesso em 30 de janeiro de 2007). No site do *Campus* Jataí não há informações sobre a história institucional dos *Campi* Avançados da UFG.

Ainda em meados dos anos 1980, os *Campi* Avançados de Jataí e Catalão começaram a oferecer cursos superiores regulares, cuja organização foi feita a partir do estabelecimento de convênios entre a UFG e o Poder Público Municipal. Com a Reforma estatutária da UFG de 1996, os *Campi* Avançados de Jataí e Catalão, deixaram de ser institucionalmente organizados como órgãos suplementares da UFG; porém, continuaram no formato institucional de ‘*Campus* Avançado’. Até 2005 (antes das implicações da “nova” política de expansão e interiorização do Governo federal), os *Campi* Avançados não possuíam, institucionalmente, autonomia didático-científica, pedagógica e de conservação patrimonial, bem como, não possuíam dotação orçamentária da UFG. A ‘estrutura física e laboratorial’ para os cursos de licenciatura em Educação Física nos *Campi*, em especial no *Campus* Catalão, ainda é bastante precária e sucateada. Em 2005, por “demanda” da controversa política de expansão e interiorização do ensino superior do MEC, os *Campi* deixaram de receber a denominação ‘avançado’, sendo compulsoriamente (mas, ainda não estatutariamente) transmutados em unidades acadêmicas da UFG.

⁶ Na referida pesquisa, tive como objetivo geral: apreender como vinha se materializando a organização do trabalho pedagógico na apropriação, produção e distribuição do conhecimento no curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFU (na época, a sigla significava *Campus* Avançado de Catalão), bem como, estabelecer os nexos com as possibilidades de construção de um projeto político-pedagógico que viabilizasse a integração ensino-pesquisa-extensão pautada na transformação social. In: Ferreira, Andreia Cristina Peixoto. Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFU: o processo de trabalho pedagógico frente às possibilidades de integração ensino-pesquisa-extensão. Uberlândia-UFU, Dissertação de Mestrado, 2000.

resoluções curriculares. Até meados da primeira década deste século, havia um discurso institucional que argumentava a existência de um único projeto curricular e político pedagógico, orientando o curso de licenciatura em Educação Física na UFG - com turmas nas cidades de Goiânia, Catalão e Jataí –, que seria congregado, organizado, unificado e dirigido pela Faculdade de Educação Física, sediada em Goiânia.

O ‘projeto curricular original’⁷ de criação do curso de Licenciatura em Educação Física na UFG foi regulamentado pela Resolução n° 283, aprovada em 1° de setembro de 1988 pelo então Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa (CCEP). Nesta resolução, os objetivos educacionais encontram-se formulados no Artigo 2°, demarcando uma concepção (perfil) do professor de Educação Física que se quer formar:

Art. 2° - O licenciado em Educação Física deverá:

- a) dominar os conteúdos fundamentais e metodológicos inerentes à área;
- b) compreender a escola enquanto realidade histórica concreta, determinada socialmente como espaço objetivo de sua práxis;
- c) compreender o trabalho como dimensão social e emancipadora, e ser capaz de criar e recriar, na especificidade de sua práxis educativa novos conhecimentos e aplicá-los rumo à transformação da sociedade (CCEP/UFG - n° 283/88, p.01).

Os textos oficiais/institucionais caracterizam o projeto curricular do curso de licenciatura da FEF/UFG como uma proposta progressista na educação superior, que tem a pretensão de realizar-se nas ‘turmas’ implantadas nas cidades de Goiânia, Catalão e Jataí. Nessas turmas, o professor de Educação Física deve ser formado e identificado por “competências” inerentes a uma sólida fundamentação teórico-metodológica voltada para a práxis educativa na escola, compreendida a partir de uma concepção, na qual o trabalho é entendido e conceituado como dimensão social e emancipatória, condicionado à produção de conhecimentos inovadores, com vistas à utopia da transformação social.

Reconheço traços da concepção marxista de homem e de educação nesta proposta de formação de professores de educação física, institucionalmente objetivados no projeto curricular da licenciatura da FEF/UFG, que são encontrados no seio de pedagogias progressistas enraizadas no marxismo. Isso se evidencia, por exemplo, no contato com pesquisas, no âmbito da produção de conhecimento na área de educação e educação física, elaboradas por protagonistas das pedagogias críticas de matriz marxista, no Brasil. Esse é o caso de Dermeval Saviani (2005; 2003a; 2003b), com a pedagogia histórico-crítica; e as

⁷ “Projeto curricular Original” é a denominação utilizada no documento do ‘Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física’, aprovado em 2005 pelo Conselho Diretor da FEF/UFG, para conceituar as características progressistas, avançadas, inovadoras do currículo de criação do curso de

dissidências de Luis C. Freitas e Helena C. L. de Freitas, na área de ‘Formação de Professores’ e da ‘Didática’, bem como, de Celi N. Z. Taffaral, Lino C. Filho e Micheli O. Escobar na área de Educação Física, com a pedagogia crítico-superadora.⁸

Na matriz dessas teorias pedagógicas marxistas estão à defesa da ‘escola unitária’, da formação omnilateral preconizada pela politecnia, na perspectiva de ampliar a educação e generalizar a produção baseada na ampla incorporação das tecnologias avançadas, com vistas ao projeto histórico socialista. Sua racionalidade histórica e social encontra-se engendrada num progressismo e no aparecimento e desenvolvimento do trabalho como princípio educativo; e nas reverberações da união identitária entre escola, progresso das forças produtivas e emancipação do e pelo trabalho.

Esse campo se reconhece como ápice do progresso científico-educacional no desenvolvimento das teorias pedagógicas, capaz de superar as pedagogias engendradas no séc. XIX, como a pedagogia tradicional e escolanovista, bem como as teorias de matriz marxista denominadas por crítico-reprodutivistas. Há um debate interno à pedagogia marxista propositiva, para reconhecer as perspectivas metodológicas mais coerentes com o método do materialismo histórico dialético; assim, as divergências e possíveis dissidências referem-se, especialmente, ao embate das deficiências metodológicas no campo conceitual e da ‘práxis’ marxista.

Na presente investigação, os autores referidos são os principais interlocutores no debate com as pedagogias críticas de matriz marxista; também, por serem referências e/ou fontes do documento ‘Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física’, bem como, da produção de conhecimento objetivada acerca do projeto curricular da FEF/UFG⁹. Os referidos protagonistas da pedagogia marxista no Brasil são encontrados

licenciatura em Educação Física na UFG.

⁸ Na pedagogia marxista protagonizada por tais autores, as fontes ‘bibliográficas’ são os escritos de Marx, Engels, Gramsci, entre outras fontes específicas com referência no materialismo histórico; e, encontra-se, também, a interlocução com clássicos da cultura, da filosofia e da Pedagogia. Uma das versões mais conhecidas e difundidas no Brasil é a pedagogia histórico-crítica, inaugurada nos anos 1970 por Dermeval Saviani. Na área específica da ‘Didática’, existe uma versão similar, denominada por José Carlos Libâneo, como pedagogia crítico-social dos conteúdos; além do referido campo dissidente. As fontes teóricas desses campos da pedagogia marxista aparecem nos textos objetivados e na referência bibliográfica do projeto político-pedagógico da FEF/UFG.

⁹ Há no conjunto de fontes dessa investigação empírica, um que agrupa ‘produções de conhecimento científico’ - teses de doutorado, dissertações de mestrado e monografias de graduação e especialização -, escritas e defendidas, por professores (as), alunos (as) e/ou egressos (as) da FEF/UFG (sede-Goiânia), nas quais a experiência do projeto curricular e político pedagógico da formação de professores em Educação Física dessa unidade acadêmica foi (ou perpassa significativamente) o objeto de estudo. Neste conjunto foram identificados os seguintes estudos/investigações: Linhares (2002); Moura (2001); Paula (1999); Oliveira (1999); Duckur (1998); Mello (1996) e Paula (1993). Acrescento ainda a esse conjunto, à minha dissertação de mestrado: Ferreira (2000), como fonte de investigação e auto-reflexão crítica.

nas citações, referências e/ou fontes das dissertações de mestrado de Moura (2001) e Ferreira (2000); das monografias de especialização de Duckur (1998) e Paula (1993); e, das monografias de graduação de Linhares (2002); Paula (1999), Oliveira (1999) e Mello (1996).

Cabe interpelar essa produção de conhecimento objetivada, a respeito do enraizamento da concepção marxista de homem e de educação no projeto curricular da FEF/UFG, como forma de diagnosticar a subjetividade e objetividade que compõem suas perspectivas emancipatórias. Os autores que elaboram o contexto histórico de criação da licenciatura em Educação Física na UFG, como Linhares (2002); Moura (2001); Ferreira (2000); Paula (1999); Duckur (1998) reconhecem a concepção do professor de Educação Física definida neste perfil de formação, como fruto da efervescência e ebulição acadêmica da área de Educação Física nos idos de 1970 e 1980, tanto no campo das teorias pedagógicas, como das políticas educacionais. Torna-se ilustrativa a contextualização elaborada por LINHARES (2002):

A década de 80, do século XX, foi marcada por mudanças significativas na sociedade e no contexto educacional (...). A nova constituição Brasileira, a teoria marxista influenciando as produções teóricas e as organizações de movimentos sociais, as pedagogias críticas ganhando espaço, as universidades se configurando enquanto espaço de produção de conhecimento autônomo. (...) Neste contexto surge o curso de graduação na Faculdade de Educação Física, onde existia apenas a prática esportiva na UFG (p. 36-39).

Ao tratarem desse contexto, os autores em questão atribuem ao íterim das produções, discussões e da aprovação de uma reforma curricular da área de Educação Física, como condição para a elaboração e proposição do ‘projeto curricular original’, e, conseqüentemente, para a criação dessa singular perspectiva de curso de licenciatura em Educação Física na UFG¹⁰. A argumentação de Paula (1999) é elucidativa dessa racionalidade que prevalece na ‘historicidade’ do objeto:

A década de 80 foi um período ímpar em análises críticas sobre a organização do trabalho, o tratamento dos conteúdos de ensino e a produção de conhecimento científico na área de Educação Física & Esportes no País. (...) Um dos resultados objetivos desse período foi a elaboração e, posteriormente, a transformação em Lei – sob forma de resolução (003/87 CFE) deliberando sobre novas diretrizes para a reformulação dos cursos superiores de Educação Física em todo país. Esta Resolução, mesmo não apresentando o mesmo nível de elaboração

¹⁰ De acordo com a pesquisa empírica realizada por um dos autores que compõem as fontes do presente estudo, houve, em março de 1980, uma proposição de projeto curricular e de criação do Curso de Educação Física, que não foi aprovada pelas instâncias superiores da UFG (MOURA, 2001).

teórica acumulada na época, foi capaz de propiciar um avanço significativo quanto ao debate e a reflexão crítica no campo da Educação Física & Esportes. Com relação aos avanços destacamos: a extinção do currículo mínimo nacional sob forma de uma grade de disciplinas obrigatórias a serem seguidas por todas as faculdades formadoras; indicou nova forma de organização curricular a partir de áreas de conhecimentos, em substituições às disciplinas ou matérias de conteúdos de ensino; o estabelecimento da obrigatoriedade de se introduzir áreas de aprofundamento de estudos como um espaço dedicado, dentro da grade curricular, para o aluno aprofundar seus conhecimentos e/ou pesquisas, sob forma de trabalhos monográficos. (...) Em Goiás, em particular na UFG, o curso de graduação surge já dentro destes novos horizontes e, talvez por se encontrarem até certo ponto isentos das questões polêmicas da formação profissional, já que existia apenas a prática esportiva na UFG, a construção deste projeto curricular tenha podido contemplar avanços significativos e inovações de cunho teórico-metodológico e conceituais na constituição de sua licenciatura, por parte do quadro de professores (p.08-10).

Na literatura crítica da área¹¹, se reconhece que a reforma curricular ora em foco foi desencadeada pelo germe do movimento crítico em Educação Física e deflagrada no final dos anos 1970 pela Secretaria de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação (SEED/MEC), num embate de grupos e confronto de projetos de formação, que resultou na aprovação do Parecer 215/87, e conseqüentemente, da Resolução 03/87, pelo então Conselho Federal de Educação (CFE)¹². O embate em torno dessa reforma curricular dos cursos de educação física teria se configurado, principalmente, numa disputa entre concepções/perfis de formação; caracterizada pelo tensionamento entre as médico-higienistas/biologicistas e as sócio-histórico/culturais. A primeira seria de cunho pragmático e esportivizante, centrada na defesa do mercado ‘não-formal’ e do bacharelado; e a segunda estaria engendrada, predominantemente, por movimentos sociais no campo das pedagogias marxistas, que combatiam a reforma do governo militar e que militavam proposições críticas e inovadoras para a licenciatura.

No desfecho de quase 10 anos de debates e ‘embates’, a resolução aprovada pelo CFE tomou contornos de uma colcha de retalhos, reconciliatória e universal entre os campos em disputa. A configuração consensual e ambígua do texto e contexto legal da

¹¹ Cf: na minha dissertação de mestrado, abordei, de forma direta ou indireta, estudos da literatura crítica da área de educação física que tratam das análises do impacto da resolução 03/87 do CFE para a formação profissional na educação física: Taffarel (1993; 1995; 1996); Fensterseifer (1986); Faria Júnior (1987; 1992); Carmo (1987); Castellani Filho (1988); Mocker (1995); Mendes (1997).

¹² O Parecer 215/87 foi aprovado pelo CFE em 11 de março de 1987. Esse Parecer tratou da “Reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo”; que resultou na Resolução nº 03, de 16 de junho, publicada no Diário Oficial da União em 10 de setembro de 1987, que “Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em

03/87¹³ trouxe imbutida à objetivação de elementos conceituais e teórico-metodológicos do campo progressista de esquerda.

Ressalta-se nas análises do campo crítico, que de forma predominante, os cursos de Educação Física no Brasil pautaram suas reformas curriculares pela orientação no mercado de trabalho. No discurso oficial/crítico e científico local, a FEF/UFG é considerada como uma das poucas instituições que avançou, em termos conceituais e teórico-metodológicos, nos currículos dos cursos de formação de professores, com a 03/87 do CFE. O projeto curricular da licenciatura da FEF/UFG, institucionalmente formalizado na resolução n° 283/88 do CCEP/UFG, é entendido e defendido pelos autores inqueridos, como expressão dos avanços e inovações conquistados pelo engendramento progressista de esquerda, na aprovação da ambígua resolução 03/87 do CFE.

A resolução n° 283/88, elaborada e aprovada no contexto da resolução n° 03/87 do CFE, foi ‘substituída’ pelas de n° 300 e de n° 393, consecutivamente aprovadas em 1990 e 1995. Constata-se que tais resoluções não representaram uma reestruturação/reforma curricular, pois criaram disciplinas, alteraram a carga horária de algumas, modificaram ínfimos trechos do projeto curricular original, mantendo e pretendendo potencializar os princípios, estrutura e forma da primeira Resolução (FERREIRA, 2000). Elas continuaram reflexo do contexto e texto da 03/87 do CFE, ou seja, são anteriores ao momento mais recente de reordenamento legal da educação, com a LDB - Lei 6963/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação.

No texto dessas resoluções, que “fixam o currículo do curso”, estão normatizados os ‘espaços curriculares obrigatórios’ em que devem ser operacionalizados os objetivos e eixos

Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena)”.

¹³ A Resolução 03 de 16 de junho de 1987 do CFE que fixou “os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física – Bacharelado e/ou Licenciatura Plena”, anulou o ‘Currículo Mínimo’ como padrão obrigatório para todas as IES brasileiras de Educação Física’ pois, revogou a Resolução n° 69/69, que fixava taxativamente os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Educação Física, nos moldes da reforma universitária do governo militar. Essa resolução do CFE eliminou o padrão da grade de disciplinas fixas e passou a se referir às áreas/campos de conhecimento, ‘flexibilizando’ a possibilidade de cada IES elaborar seu projeto curricular “considerando as peculiaridades de cada Região e os perfis profissionais desejados”. A Resolução 03/87 definiu a carga horária mínima de 2880 h/a, que poderia ser cumprida entre 4 e 7 anos. Tal Resolução configurou uma estruturação de disciplinas por ‘campos de conhecimento’, indicando sua distribuição em percentual de carga horária: 80% deveriam ser dedicadas à Formação Geral (disciplinas de cunho humanístico e técnico) e 20% ao Aprofundamento. Na Formação Geral, 60% das disciplinas seriam destinadas ao conhecimento técnico; a delimitação e determinação das disciplinas e seus conteúdos, especialmente as do ‘Aprofundamento’ deveria considerar as demandas do mercado de trabalho, o interesse da região em que situava a IES e as preferências dos alunos. Essa Lei criou a ‘figura’ do Bacharelado (até, então, os cursos de educação física eram reconhecidos legalmente como licenciatura), vincado à demanda do mercado não-formal, do *fitness* e/ou da informalidade no campo das práticas corporais.

curriculares relacionados à concepção/perfil do professor de Educação Física que se quer formar: - a pesquisa e produção de conhecimento científico na forma de monografias desenvolvidas nas disciplinas de aprofundamento em Educação Física Escolar, Popular e Desportos; - a elaboração e desenvolvimento de projetos-atividades de extensão na disciplina de Oficina Experimental; - a participação em disciplinas anuais nas “áreas” de Fundamentação, Didático-Pedagógicas, Técnico-Desportivas organizadas em eixos de conhecimento e ciclos de aprendizagem; - a participação em espaços diversificados de formação/experiência curricular a partir da exigência do cumprimento de 200 horas de Atividades Complementares. (CCEP/UFG - nº 393/95). Tal caracterização garante a publicização do anúncio dos avanços e inovações curriculares pelos autores que analisam o projeto curricular da FEF/UFG, como, por exemplo, nas sintonizadas análises de Oliveira (1999) e Duckur (1998):

O currículo da FEF/UFG é considerado avançado não só pelas nossas análises, mas também, por outros estudos que identificaram elementos inovadores que possibilitam a ampliação da apreensão e construção do conhecimento; elementos como Monografia de final de curso como um dos pontos altos deste curso; atividades complementares obrigatórias (que possibilitam outras vivências como congressos, seminários, simpósios, palestras, encontros, mini-cursos etc); Oficina Experimental e a garantia de cursar disciplinas em outros cursos (OLIVEIRA, 1999, p. 41).

O currículo da FEF pode ser considerado como um currículo avançado, uma vez que o mesmo traz em si elementos inovadores que possibilitam a ampliação da apreensão e construção do conhecimento. Elementos como: Monografia, Atividades complementares, Oficina Experimental e a garantia de cursar disciplinas em outros cursos. Tais elementos são um avanço significativo, pois ampliam as possibilidades de aprendizado a partir das diversidades de experiências que fazem parte do currículo, como elementos constitutivos do mesmo. Nesse sentido, gostaríamos de estar destacando a elaboração de um estudo monográfico, como sendo um dos pontos alto deste curso, pois essa é uma ação que contribui para a formação profissional, na medida em que a sistematização do conhecimento científico acontece para todos. De igual importância são os outros itens, na medida em que a ampliação das oportunidades de contatos com outras formas de informações (que não só na sala de aula do seu instituto de base) se estabelece através das oficinas, dos seminários, congressos e outros, bem como, da oportunidade de cursar disciplinas de interesse dentro da mesma instituição (...). Por fim gostaríamos de estar destacando que este curso de graduação em Educação Física tem um perfil diferente, trouxe mudanças para a nossa região (DUCKUR, 1998, p. 26-27).

Argumento que nos dezoito anos (1988-2006) da experiência de formação de professores de Educação Física na UFG, as produções objetivadas, como: resoluções, relatórios, projetos, entre outras normatizações; e dissertações, monografias, artigos de professores/as e alunos/as vinculados a FEF/UFG, que regulamentam e elaboram

cientificamente o projeto curricular - estão de forma preponderante, operacionalizadas numa linguagem que expressa o pensamento de pedagogias críticas de matriz marxista na educação e de suas derivações na Educação Física.

A atual resolução que regulamenta o currículo da FEF/UFG, foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC) em 05 de abril de 2005, como produto de um processo de reforma curricular e acadêmica instaurado nas universidades brasileiras, e em especial na UFG, no final dos anos 1990 e primeiros anos do século XXI. Esse processo de reforma refere-se ao impacto e aos desdobramentos para a experiência de objetivação do projeto curricular e político-pedagógico da FEF/UFG, dos documentos oficiais da reforma universitária do MEC e do CNE (Conselho Nacional de Educação). Documentos oficiais que, por exemplo, no campo da reforma curricular e acadêmica, regulamentaram: mudanças na temporalidade e continuidade (duração e carga horária) dos cursos de licenciatura - formação de professores para a educação básica - (Resolução nº 28-2001/CNE); nos princípios, competências e organização desses cursos de licenciatura (Parecer 09/CNE), e na formação específica da Educação Física, com o Parecer CNE/CES 158/2002. Instaurando as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura plena, instituído pela Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002; bem como as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física que também estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, regulamentada pela Resolução nº 7, de 31 de março de 2004¹⁴. Internamente à UFG, resultou na reforma acadêmica e curricular de 2002 objetivada no Regimento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) que, implanta um sistema tecnocrático e informacional de controle e registro da vida acadêmica.

¹⁴ O Conselho Nacional de Educação (CNE) emite o Parecer CNE/CES 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004 com a respectiva Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Nesse documento, as definições conceituais e teórico-metodológicas se encontram delimitadas, especialmente, nos artigos a seguir: “Art. 3º – A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas; Art. 4º – O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética”.

O produto desse processo de Reforma no caso da FEF/UFG é a resolução do CEPEC/UFG de nº 715/2005, que foi precedida e fundamentada pelo documento intitulado ‘Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física’, elaborado pela ‘Comissão de Reforma Curricular’ (CRC) da FEF/UFG.

Como preliminarmente indicado, no registro de abertura do Projeto político-pedagógico de 2005 - logo após apresentar a data de criação do curso de Licenciatura em Educação Física da UFG em 1º de setembro de 1988¹⁵, e de seu reconhecimento pelo MEC, em 27 de dezembro de 1994¹⁶ - a ‘Comissão’ cunha o ‘projeto curricular original’ com o standarte da expressão de uma Educação Física progressista. No documento da reforma curricular e político-pedagógica, os objetivos educacionais e o perfil de formação, inerentes às primeiras resoluções, são reafirmados, com reelaborações acerca do trabalho pedagógico e da produção de conhecimento, com dimensões inovadoras e emancipatórias, pautadas na transformação social. Destaco passagens do documento nas quais os objetivos educacionais e suas pretensões emancipatórias são explicitadas: “Essa proposta curricular, desde o seu início, vem apontando para vários compromissos históricos, dentre os quais, o seu papel decisivo de integrar-se nas transformações da escola, da Educação Física e Educação” (FEF/UFG/CRC, 2005, p.01); “o sentido crítico-reflexivo e autônomo deve embasar a formação com uma formação teórica e interdisciplinar fundamentada no trabalho pedagógico e na produção de conhecimentos (científicos e culturais) enquanto horizontes da capacitação do professor de Educação Física” (FEF/UFG/CRC, 2005, p.05).

A insígnia do projeto progressista e os objetivos emancipatórios encontram-se entrelaçados às inovações e/ou “ações de vanguarda”, pretensamente realizadas na experiência social do ‘projeto curricular original’:

Para atingir tais objetivos, o projeto curricular apresentou algumas inovações consideradas, inclusive hoje, como ações de vanguarda na formação de professores de Educação Física, entre os quais se destacam: a) localização da área acadêmica e profissional (única experiência curricular no Brasil) no interior das ciências humanas e sociais contrapondo, assim, a tradição conservadora de situar a formação na área de ciências biológicas e/ou ciências da saúde, cuja ação político-pedagógica delimitou um importante marco referencial de orientação

¹⁵ No texto do documento, aprovado e divulgado internamente, aparece um erro, ou ato falho, relacionado ao ano de aprovação da Resolução 283, e conseqüente da criação do curso de licenciatura em Educação Física na UFG; nele inscreve-se o ano de 1998. Talvez esse ano tenha aparecido subliminarmente como uma data de refundação do curso com a consolidação de um corpo docente mais alinhado com a perspectiva do projeto curricular. Em versões preliminares do documento e mesmo no documento atualmente publicado no site da internet ([HTTP://www.fef.ufg/uploads/files/PPP.pdf](http://www.fef.ufg/uploads/files/PPP.pdf)) a data inscrita é de 01 de setembro de 1988.

¹⁶ O reconhecimento do curso de licenciatura em Educação Física da UFG pelo MEC consta na Portaria nº 1811 e publicada no D.O.U. em 28 de dezembro de 2004.

curricular no País, mas, que, somente agora, passa a se constituir em perspectiva possível para outros cursos; b) implementação do conceito de formação de docência ampliada e currículo estruturado por campos de conhecimentos multidisciplinares; c) implementação de um novo modelo de organização pedagógica fundada a partir de um eixo epistemológico que teve, como referência, a motricidade humana, o trabalho e a práxis pedagógica como elementos nucleares da estrutura curricular; d) introdução do aprofundamento por campos temáticos (áreas de aprofundamento de estudos) no contexto da graduação superior; e) supressão, de forma pioneira, do processo seletivo (vestibular) baseado na aptidão físico-orgânica dos candidatos com o deslocamento do corte avaliativo do vestibular (centrado na área biológica) para a área de história e língua portuguesa (UFG/FEF/CRC, 2005, p.01-02).

Em várias passagens das fontes analisadas, encontra-se a anunciação dessas inovações curriculares progressitas, como no caso da pesquisa empírica realizada por Moura (2001):

Para caracterizar as inovações mais importantes ocorridas com a criação do curso, os professores indicaram: 1) a extinção do exame de aptidão física do concurso vestibular; 2) a criação de áreas de aprofundamento de conhecimentos e a exigência de uma monografia como trabalho de conclusão de curso; 3) a ruptura com a concepção de Educação Física no campo da saúde e conseqüente vinculação à Faculdade de Educação/UFG; 4) inclusão do curso na área de humanas e não nas biológicas; 5) vinculação das disciplinas desportivas à área pedagógica (fator processual e dependente da práxis do professor); 6) proposição da reflexão da prática no contexto do trabalho e uma visão mais crítica sobre a realidade social (p. 86).

Essas ‘ações’ inovadoras seriam a objetivação das condições proporcionadas pela Resolução 03/87 do CFE, bem como do contexto mais amplo das teorias pedagógicas críticas, em especial às de matriz marxista, e dos movimentos sociais no campo da educação, mais especificamente, da formação do profissional da educação. Tais ações de vanguarda inerentes ao ‘projeto curricular original’ são publicizadas pela ‘Comissão da Reforma Curricular’ da FEF/UFG, como alterações profundamente significativas para a constituição dos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física em Goiás e no Brasil: “Estas e outras mudanças, sem sombra de dúvidas, provocaram profundas reflexões em vários congressos na área de Educação Física com repercussões importantes quanto às inovações desenvolvidas na FEF/UFG em Goiás e em todo o país” (UFG/FEF/CRC, 2005, p.02).

Nesse texto oficial/institucional de 2005, a ‘Comissão’ declara que o ‘Projeto de Reforma Curricular’ da FEF/UFG pretende reafirmar e ampliar os avanços curriculares e objetivos emancipatórios: “reafirmar os compromissos sociais que objetivem a superação

das injustiças sociais, da exclusão, da discriminação, da alienação do homem inscritos na cultura corporal humana” (FEF/UFG/CRC, 2005, p.05).

Destarte, é pertinente as pretensões emancipatórias do projeto curricular e político-pedagógico da FEF/UFG serem filosoficamente confrontadas com sua realização objetivada, já que é reconhecido na argumentação feita pela normatização institucional e oficial, e pela produção científica e acadêmica das pesquisas que o abordam como objeto de estudo, como: expressão de nuances da pedagogia marxista na Educação Física; representação dos ‘possíveis’ aspectos progressistas, positivos e propositivos, engendrados na “ambigüidade” de duas reformas educacionais: a reforma curricular dos anos 1980, operacionalizada na resolução 03/87 do CFE e as atuais ‘Diretrizes Curriculares Nacionais’; assim como, objetivação de um projeto avançado, inovador e emancipatório na formação de professores de educação física.

No caso da presente investigação, isso é feito no confronto entre a racionalidade social e os dados empíricos construídos e fornecidos pelas próprias pesquisas e normatizações que objetivam o projeto curricular da FEF/UFG. Assim, busquei investigar como se comporta a racionalidade social e histórica imanente à Pedagogia marxista expressa na objetivação do projeto curricular e político pedagógico da FEF/UFG, - tanto no formato do ‘Projeto Curricular Original’ como no ‘Projeto de Reforma Curricular’ -, frente às inovações, à caracterização da vanguarda e aos descabros; e à sua relação com o trabalho como princípio educativo e fonte de emancipação, os avanços científico-tecnológicos e a construção da historicidade da área. Neste sentido, ainda procedo ao confronto entre as pretensões de transformação social, cultural e educacional desse projeto curricular de formação de professores de Educação Física, engendrado no espectro do pensamento educacional crítico de matriz marxista, com a análise da força de embate e de realização de seus objetivos educacionais emancipatórios no caldo cultural contemporâneo, aqui reconhecido por sociedade esportivizada.

II

A incursão e excursão da crítica imanente à experiência de objetivação do projeto curricular e político pedagógico da FEF/UFG, como expressão de pedagogias críticas de matriz marxista, não visam adentrar profundamente no campo do debate conceitual acerca das teorias pedagógicas sobre formação de professores. A perspectiva não é transladar pelos estudos pedagógicos sobre concepção e possibilidades de realização do projeto político-

pedagógico emancipatório e/ou da organização do trabalho pedagógico no currículo de formação de professores.

O ponto de partida da crítica imanente está no reconhecimento da diagnose filosófica de um campo da crítica social e cultural contemporânea que vem remetendo à seguinte questão: Por que a emancipação não se deu e continua a não se dar? Uma questão que reverbera o motivo do livro *Dialética do Esclarecimento*, exposta por Adorno e Horkheimer (1985) no prefácio de 1944: “O que nos propuséramos era, de fato, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (p.11). O sentido do que os autores se propuseram naquele momento da história ecoava do cheiro dos cadáveres provenientes do nazi-fascismo e que ainda reverbera náuseas e interrogações difíceis de elaborar: O que travou e vem impossibilitando a realização dos projetos históricos de emancipação gestados pela modernidade, como aquele embutido no marxismo, nas formulações do socialismo e do comunismo? Por que “a filosofia (...) deixou passar o momento de sua realização” (?)¹⁷ e de forma sintomática a essa questão: por que as expectativas, promessas e apostas engendradas na filosofia da história de, por exemplo, Kant, Hegel e de Marx e Engels¹⁸ não se realizaram? Por que a humanidade

¹⁷ Torna-se pertinente, no sentido ilustrativo e expressivo dessa investigação, o registro do movimento inicial do primeiro ‘aforismo’ da *Dialética Negativa* de Theodor W. Adorno, *Da possibilidade da Filosofia*: “A filosofia, que chegou a parecer superada, continua viva porque deixou passar o momento de sua realização. O juízo sumário de que nada mais fez do que interpretar o mundo e mutilar-se a si mesma resignando-se ante a realidade, torna-se derrotismo da razão depois que a transformação do mundo fracassou. Ela não oferece qualquer lugar a partir do qual a teoria como tal possa ser convencida concretamente de anacronismo, em que pese ser sempre dele suspeita. Talvez a interpretação que prometia uma transição à prática tenha sido insuficiente. O momento em que a crítica dependia da teoria não permite prolongamento teórico. A práxis, adiada por tempo indeterminado, deixa de ser instância de protesto contra a especulação presunçosa para tornar-se muitas vezes o pretexto para que os executivos sufoquem o pensamento crítico como se este fosse uma futilidade e não como realmente é: instrumento para uma práxis transformadora” (Trecho retirado da tradução feita por Newton Ramos-de-Oliveira e revisada pela Equipe de Pesquisa ‘Potencial pedagógico da Teoria Crítica’ UNIMEP/UFSCar/UNESP, na UFSCar no período de maio 1997 a dezembro de 1998). Esse ‘aforismo’ compõe a introdução da *Dialética Negativa*, momento em que Adorno apresenta o conceito de experiência filosófica. Reconhece-se que tanto na introdução como na primeira parte em que trata (na forma da crítica imanente) da situação da ontologia na Alemanha, a intenção do autor não é superar as filosofias predecessoras, já que tem por tema da crítica exatamente o fracasso das tentativas (dos sistemas/projetos filosóficos da modernidade que se vêem falidos frente à promessa de serem idênticos à realidade ou de estarem prestes a efetivá-la) filosóficas em dar a última palavra em termos teóricos e práticos, subjetivos e objetivos. Parece que Adorno se coloca a questão de porque continuar alimentando transcendentemente (fundamentando de forma metafísica) a tradição frente ao aumento da miséria, da violência e da injustiça do existente. Ao invés de “simplesmente” dar continuidade aos ‘sistemas’ de, por exemplo, Kant, Hegel, Marx, ele elabora uma crítica imanente à tradição filosófica como forma de não esmorecer o pensamento e de efetivar uma resistência à completa instalação do mundo administrado. Em nossa investigação intentamos perseguir alguns pontos desse fio de Ariadne.

¹⁸ Por que não se realizaram as apostas de *marxistas*, no inevitável colapso do capitalismo com a vindoura redenção do socialismo, que seria consumada com o ‘progresso da humanidade’ no comunismo?

deixou-se derrubar na vala comum do nazi-fascismo e do stalinismo? O que a empurrou para a recaída no abismo das ditaduras e das guerras, e mais ainda para o tendencial labirinto da sociedade administrada e coercitiva - que vertiginosamente assimila a técnica, a ciência, os avanços tecnológicos como forças produtivas potencializadoras do fetichismo, da reificação e da barbárie?

Essas questões estão amarradas por um *nó Górdio*¹⁹ que não pode ser simplesmente desatado pela ponta da escassez ou da penúria, já que, há tempos, a carência material está potencialmente ‘superada’: “reificação e consciência reificada trouxeram com o desenvolvimento das ciências naturais, também o potencial de um mundo sem penúria” (ADORNO, 1998b, p. 192). E ainda: “A penúria material que, durante tanto tempo, pareceu zombar do progresso está potencialmente afastada: tendo-se em conta o nível alcançado pelas forças produtivas técnicas, ninguém mais deveria padecer fome sobre a face da terra” (ADORNO, 1995, p.38).

É pertinente refutar as possíveis intenções de facilmente desenlaçar *o nó*, advindas de campos políticos com insígnias *progressistas*. O progresso na forma de avanço científico e tecnológico não vem se convertendo em progresso da humanidade. Ele propiciou a sociedade da abundância, do consumismo, porém sustentado por uma

¹⁹ A expressão "cortar o nó górdio" tem sido significada como resolver um problema de maneira astuta, simples e eficaz. Retraçar nuances da significação do ‘nó górdio’ pode ilustrar à imemorial dialética do esclarecimento. Numa passagem provinda do ‘tradicional’ enlace entre mitologia e história, encontra-se que o rei da Prígia por volta do século VIII a. C. morreu sem deixar herdeiro e que, ao ser consultado, o Oráculo declarou que o próximo rei chegaria à cidade num carro de bois. A profecia teria sido cumprida ao chegar na cidade um camponês, de nome Górdio, que foi coroado. Para não esquecer seu percurso, Górdio colocou a carroça, com a qual chegou à cidade e à coroa, no templo de Zeus e a amarrou com um nó a uma coluna, nó este considerado impossível de desatar. Górdio teria reinado por muito tempo e quando morreu, seu filho Midas (aquele que ao tocar em algo o transformaria em ouro) assumiu o trono. Midas expandiu o domínio e as riquezas do império, porém morreu sem deixar herdeiros. O oráculo ao ser novamente ouvido anunciou que quem desatasse o nó de Górdio dominaria toda a Ásia Menor. Passou-se muito tempo sem que ninguém tenha conseguido cumprir a profecia. Relata-se que no século IV a.C. o general Alexandre (‘O grande’) chegou com seu exército a Prígia; ao tomar conhecimento da lenda envolta ao nó de *górdio* foi até o templo de Zeus; estando lá em pouco tempo ‘resolveu’ o problema (enigma) proveniente do Oráculo de desatar o nó que prendia a carroça: cortou-o com sua espada num só golpe, de forma rápida, precisa, forte e veloz. Proclama-se que essa foi uma das condições (de sua racionalidade e corporeidade) para que ele transcendesse a dominação de toda a Ásia menor. Esse mito tem sido relacionado à exaltação da racionalidade utilitária, do cálculo, da instrumentalidade, da resolução eficiente, eficaz, cirúrgica e simples dos grandes problemas; proclama-se o bom “indivíduo” aquele que sabe inovar, que não perde tempo com os pequenos e nem com os grandes problemas, que não se atém a lembrança, ao passado (já que o nó também foi uma representação de lembrança do percurso). Se algo incomoda, se é difícil de ser resolvido, o caminho de resolução é o mais simples: “cortar pela raiz”, romper com o elo da significação, do passado, da experiência pela espada, pelo machado, pela arma da dominação. A resolução de *cortar o nó górdio* pode nos levar a alimentar essa racionalidade; desmantelando o elo com a possibilidade de desalinhar o fio que possa nos conduzir ao encontro da auto-reflexão crítica e do afastamento da instrumentalidade. Aqui, desatar o nó não quer se relacionar ao enigma oracular que leva unidimensionalmente ao domínio da natureza territorial/corporal externa e interna; a perspectiva é afrouxar ou tensionar o denso entrelaçamento entre civilização, progresso e barbárie.

racionalidade social que permite sua convivência, em estado de não exceção, com a penúria e a escassez materiais e com a expansão da miséria espiritual; o progresso não realizou ao menos a potência de um mundo sem fome e muito menos vem se materializando numa civilização que preservou e potencializou o humano. O progresso total, fruto do desenvolvimento do capital, da troca, da mais-valia, está se convertendo na negação do progresso. Benjamin, um dos autores fundantes da crítica dialética à filosofia do progresso, argumenta que “uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (BENJAMIN, 1993, p. 115). O autor se refere à pobreza da experiência humana, não restrita ao individual, como espelho da ‘nova barbárie’ da época civilizada: “Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo de seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do ‘atual’” (BENJAMIN, 1993, p. 119). A sociedade administrada, conjugada ao monstruoso desenvolvimento da técnica e à miséria da vida, levou os homens a substituírem a experiência pela vivência, o passado pelo “atual”, o inútil (a cultura, a formação cultural) pelo funcional, pelo progresso. Progresso feito pelo bárbaro que perdeu sua experiência; incorporado até mesmo pelo artista, cientista, professor impelido “a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda” (BENJAMIN, 1993, p. 116). O progresso econômico e/ou das forças produtivas, como uma das apostas de um dado marxismo para a realização da emancipação humana, parece ter se distanciado da humanidade e caminhado para sua negação enquanto barbárie objetiva e subjetiva, externa e interna. Mesmo assim, compartilho do esforço de preservar o telhado de vidro que retém a promessa de realização do progresso da humanidade: “(...) da funda até a bomba atômica, o progresso é escárnio satânico, mas que, somente na época da bomba atômica, é possível vislumbrar uma situação em que desaparecesse a violência de todo” (ADORNO, 1995, p. 52).

Não há a pretensão de encarar e responder sumariamente aquelas difíceis e doloridas interrogações. E, cabe ressaltar, de antemão, que considero insanável cortar o referido *nó górdio* de forma rápida, instrumental e irrefletida. O que pretendo é preservar o elo com o *fio* que possa afastar-me da irreflexão e conduzir-me ao encontro da experiência com o pensamento crítico auto-reflexivo. Para isso, é preciso discernir entre as questões e dificuldades que posso e as que não posso enfrentar e entre os possíveis caminhos a trilhar e percorrer na investigação do objeto. Tento colocar as indagações pertinentes e

necessárias ao objeto, mobilizando a ‘tradição’ do pensamento que me proponho a inspirar e tensionar, e daí, talvez, ousar alguns *insights* e inferências que se coloquem nesse campo do debate da crítica cultural e da sociedade, como fermento para o enlace entre Pedagogia/Educação e Filosofia. Assim, o interrogatório feito ao projeto curricular e político pedagógico de matriz marxista, proclamado transformador e progressista, é se seus objetivos educacionais emancipatórios vêm se realizando e quais as suas dificuldades de realização num estado de não-emancipação²⁰, que exige eticamente que a educação se realize como emancipação? Como se conforma a razão histórica e a racionalidade social de inspiração marxista frente aos impasses da realização do projeto curricular e político pedagógico emancipatório na formação de professores contemporânea, em especial na área de Educação Física? E, de forma coadunada, como as proposições e dificuldades em torno do projeto emancipatório são racionalizadas num tempo de enlaçamento entre civilização, progresso e barbárie? Pode esse projeto curricular dar conta de algo emancipatório frente à barbárie contemporânea? E, de forma mais específica, como uma experiência de formação de professores de matriz marxista numa área que tem seu foco na educação do corpo e que elenca a cultura corporal como campo de conhecimento, realiza suas pretensões emancipatórias num tempo de exacerbado amor-ódio pelo corpo, de tecnologização do corpo como objeto privilegiado das formas de dominação, mercantilização e estetização de uma sociedade esportivizada?

A partir daí, a constelação que norteia o caminho em torno do objeto se consubstancia, inicialmente, em elementos para retrair a elaboração e realização do projeto curricular e político-pedagógico emancipatório e a maneira (subjetiva) pelas quais suas condições e pretensões são objetivamente racionalizadas, em nosso caso, a partir das narrativas de registros em documentos institucionais, monografias, dissertações e intervenções orais acerca da experiência do objeto empírico elencado. Com esse norte, a crítica imanente segue a pista metodológica de um quadrante dessa crítica social e cultural: é no confronto entre aquilo que algo promete ser com o que é na realidade, que é possível se aproximar de seu momento de verdade e de inverdade. Essa pista metodológica indica

²⁰ Num trecho do texto ‘o que significa elaborar o passado’ Theodor W. Adorno caracteriza traços da situação de não-emancipação: “Se as pessoas querem viver nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar, precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a idéia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. (...) A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário. Este é reforçado pela insatisfação e pelo ódio, produzidos pela própria imposição à adaptação” (Adorno, 2000, p. 43).

ainda, que é por dentro da análise da racionalidade imanente ao objeto que vai se compondo o quadro da crítica; percorrida num exercício de, ao confrontar conceito e conceituado, desconfiar do conceito, partindo dele, para ir além dele.

Na mediação do confronto entre o que se pretende ser com o que se é – da coisa com ela mesma (do conceito com o conceituado/objeto) - a crítica parece ter que se desprender de algemas dogmáticas e submeter às interpretações, à experiência do falseamento da racionalidade social, até porque também reconheço daquele diagnóstico da crítica cultural e social, que “a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.19); tal dialética da racionalidade, que denuncia o seu enredamento na estrutura do mito, me faz adentrar no campo da reificação e do fetichismo do próprio currículo (projeto curricular e político-pedagógico). Parece pertinente mencionar que não me relaciono com o diagnóstico desse campo da crítica social e cultural, como algo a priori, ou como uma súmula fechada e acabada (seus protagonistas não o trataram dessa forma)²¹; mas busco levá-lo histórica e exageradamente a sério (até para submetê-lo ao crivo da atualidade) - também na forma de um estilo reconhecidamente utilizado para acordar consciências reificadas por meio da palavra, da expressão.

III

Perscrutar filosoficamente a experiência de formação de professores de Educação Física de matriz marxista demandou extrair dos documentos institucionais que normatizam o projeto curricular e político pedagógico da FEF/UFG e das pesquisas/investigações que o abordam como objeto de estudo, a história e a racionalidade social dessa formação objetiva com suas pretensões emancipatórias - sistematizadas nas orientações epistemológicas, nos conceitos, objetivos, eixos curriculares e argumentações normativas e científicas. Para daí,

²¹ Tal afirmação foi anunciada por Adorno e Horkheimer (1985) numa passagem *Sobre a Nova Edição Alemã da Dialética do Esclarecimento*: “Não nos agarramos sem modificações a tudo que está dito no livro. Isso seria incompatível com uma teoria que atribui à verdade um núcleo temporal, em vez de opô-la ao movimento histórico como algo de imutável. O livro foi redigido num momento em que já se podia enxergar o fim do terror nacional-socialista. Mas não são poucas as passagens em que a formulação não é mais adequada à realidade atual. E, no entanto, não se pode dizer que, mesmo naquela época, tenhamos avaliado de maneira excessivamente inócua o processo de transição para o mundo administrado” (p 09). Torna-se pertinente antecipar uma constatação feita por Marcos Nobre no livro *A Dialética Negativa de T.W. Adorno: a ontologia do estado falso* que é exatamente no reconhecimento de que o desenvolvimento “em direção à integração total está suspenso, mas não interrompido; ele ameaça se completar através de ditaduras e guerras” (op. cit., p.10) que aparece nessa nota da *Dialética do Esclarecimento*, escrita pelos autores em 1969, que reside à dialética entre indivíduo e sistema social presente nas obras tardias de Adorno.

embrear pela densa interpretação crítica do confronto desse conceito emancipatório com a objetividade e subjetividade de sua realização.

Tomando com argumento uma reflexão metodológica de Adorno, ressalto que pensar é pensar em algo, a partir de algo: “Textos para interpretar e criticar apóiam a objetividade do pensamento” (ADORNO, 1995, p. 24). Destarte, busquei adentrar nas camadas sedimentadas do objeto empírico elencado percorrendo, de forma indiciária e interrogativa, os dados advindos da racionalidade social objetivada em textos, delimitando-os em dois conjuntos de fontes:

Um primeiro conjunto com fontes privilegiadas no percurso de retrazar o enraizamento, a racionalidade e a narrativa histórica imanentes ao objeto empírico, que se colocam, também, como elementos singulares de contradição, interlocução, contraposição, mediação e reconstrução. Esse conjunto refere-se às produções que elaboram e fornecem significado institucional/oficial e social/cultural/científico à objetivação do projeto curricular e político pedagógico da FEF/UFG; composto pelas resoluções que regulamentam o currículo do curso de licenciatura em Educação Física na UFG, bem como, pelas produções e registros que investigam e sistematizam a experiência da FEF/UFG, na formação de professores de Educação Física:

- 1) A Dissertação de Mestrado intitulada “O currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG: o processo de trabalho pedagógico frente às possibilidades de integração ensino-pesquisa-extensão”, defendida por mim no programa de mestrado em Educação da UFU, em 2000. Tomo a dissertação como fonte para a auto-reflexão crítica e para a investigação da experiência de objetivação do projeto curricular de matriz marxista; especialmente no que se refere à pesquisa empírica: os dados e as análises das fontes documentais e entrevistas oportunizam elementos para retrazar a historicidade do objeto e para reconstrução de sua racionalidade social.
- 2) Resoluções que regulamentam o currículo do curso de licenciatura em Educação Física na UFG:
 - 2.1 As resoluções nº 283/88, nº 300/90, nº 393/95 CCEP/UFG que regulamentaram a criação e a implementação do curso de licenciatura em Educação Física da FEF/UFG no período de 1988 a 2004. Resoluções que expressam a reforma

curricular do Ensino Superior na área de Educação Física, objetivada na resolução 03/87 do CFE.

2.2 O documento da Reforma Curricular e Político-pedagógica de 2005, intitulado “Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física”, bem como, seu desdobramento institucional, a resolução nº 715/05 do CEPEC/UFG. O documento do ‘Projeto político-pedagógico’ se apresenta como uma síntese analítica, avaliativa e propositiva dos dezessete anos de experiência do projeto político pedagógico de formação de professores de Educação Física na UFG; também por isso se constitui numa das principais referências da investigação e interpretação. Cabe expor sua composição. Em seu **primeiro item** denominado ‘Apresentação do projeto’ incia-se afirmando que “Trata-se do projeto de reforma curricular do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, para atender aos fins e objetivos do ensino de graduação superior e do desenvolvimento da educação básica, conforme determina a LDB, as Resoluções n. 01, 02, 27, 28/CNE e Parecer n. 09/CNE que trata da formação de professores para a educação básica e Resolução n. 07/CNE e Parecer n. 158/CNE que trata da formação profissional específica da Educação Física. Em nível local, trata-se do atendimento à Resolução n. 06/2002/CONSUNI que cria o RGCG e a Resolução n. 004/ CEPEC que estabelece a nova política de formação de professores no âmbito da UFG e do próprio Estatuto da UFG” (p.01). No **segundo item**, intitulado ‘*Considerações Iniciais*’, nomeiam-se as influências epistemológicas, os objetivos educacionais emancipatórios, as realizações, os problemas (textualmente denominados de “pontos de estrangulamento”) e as perspectivas de avanço. Nessa parte, encontram-se sistematizados os momentos que compõem a experiência da FEF/UFG na elaboração do projeto político pedagógico emancipatório, como: as influências de natureza histórica e contextual na criação do curso de Educação Física na UFG e na constituição de seu projeto curricular; a historicidade de algumas características da implantação dos cursos na sede em Goiânia, bem como, nos campi de Catalão e de Jataí; a avaliação dos problemas e dos nomeados “*pontos de estrangulamento*” do currículo; a argumentação sobre a necessidade da reforma curricular e suas finalidades. O **terceiro item**, do documento intitulado ‘*Formação de Professores e contexto atual: perspectivas para a licenciatura*

em Educação’, representa uma transposição quase literal do Capítulo 5 (denominado: “*Um novo ponto de partida*”) da Dissertação de Mestrado de Nivaldo Antônio Nogueira David, com o título “*Novos ordenamentos legais e a formação de professores de Educação Física*”. Nesse item, o projeto político-pedagógico da FEF/UFG encontra-se relacionado ao percurso da formação de professores de Educação Física no Brasil, as proposições da ANFOPE e a perspectiva de universidade e de ordenamento legal. Dos **itens quatro ao quatorze** apresentam-se de forma esquemática e sistemática os ordenamentos da reforma curricular. Consecutivamente, eles se referem aos ‘*Objetivos Gerais e específicos*’; aos ‘*Princípios Norteadores da Formação Profissional*’; à ‘*Expectativa da Formação do Profissional*’; à ‘*Política de Estágio e Prática*’, com subitem: ‘*Gestão da Prática e do Estágio*’; à ‘*Avaliação da Aprendizagem*’; à ‘*Estrutura Curricular*’ em que se apresenta a ‘*Caracterização Geral da Formação*’, a ‘*Matriz Curricular, Composição e Dinâmica das Disciplinas do Curso e Ementas*’, a ‘*sugestão de fluxo de distribuição das disciplinas ao longo do curso dentro do programa de integralização curricular*’, a ‘*duração do curso por semestre (duração mínima e máxima)*’, aos ‘*métodos de ensino não presenciais*’; às ‘*Atividades Complementares*’; à ‘*Integração ensino, pesquisa e extensão*’; à ‘*Política de Qualificação Docente e Técnico-administrativo*’; à ‘*avaliação do projeto curricular e acompanhamento dos egressos*’ e, enfim, às ‘*Referências*’.

- 3) A Dissertação de Mestrado com o título “*Novos ordenamentos legais e a formação de professores de Educação Física: pressupostos de uma nova Pedagogia de Resultados*”, de Nivaldo Antônio Nogueira David. Essa dissertação foi defendida na UNICAMP em 2003, sob orientação do Prof. Dr. Lino Castellani Filho. O autor é professor da UFG desde 1980 (época em que integrou a Coordenação de Educação Física e Desportos da UFG) e protagonista da elaboração, proposição e reforma do projeto curricular e político-pedagógico da FEF/UFG. O Capítulo 5 de sua dissertação, denominado “*Um novo ponto de partida*”, compõe quase que literalmente (constata-se alterações ortográficas e gramaticais, e uma re-adequação de conteúdos, em alguns trechos) o item 3 (três) do documento ‘projeto político-pedagógico’ da FEF, explicitado anteriormente, intitulado “*Formação de Professores e contexto atual: perspectivas para a licenciatura em Educação*”.

4) Agrupamento de Dissertações e Monografias de Graduação e Especialização elaboradas por professores/as e/ou alunos/as da FEF/UFG, que possuem como objeto de estudo a experiência de formação de professores de Educação Física dessa instituição. Foram identificadas: uma Dissertação de Mestrado (Moura, 2001), duas Monografias de Especialização (Paula, 1993; Duckur, 1998) e quatro Monografias da Graduação (Mello, 1996; Oliveira, 1999; Paula, 1999; Linhares, 2002). Com exceção do trabalho de Linhares (2002), em que a investigação empírica se deu a partir de fontes documentais, os outros autores realizaram trabalho de campo, em que entrevistaram e/ou observaram, entre os anos 1993 e 2001, professores, alunos e egressos da CEFD/FEF/UFG.

4.1 Monografia de graduação de Renata Linhares – *Didática e Prática de Ensino na Faculdade de Educação Física da UFG: história e perspectiva na formação do professor*. Defendida na FEF/UFG (Goiânia) em **2002**, sob orientação do Prof. Nivaldo A. N. David. No capítulo 3 (três), “conta a história de quando o curso surgiu os seus princípios, filosofia e como organiza o currículo, mostrando o papel da disciplina Didática e prática de Ensino” (p.11).

4.2 Dissertação de Mestrado de Sérgio de Almeida Moura - *Formação de professores de Educação Física da FEF/UFG: um olhar de limites e possibilidades*. Defendida no Programa de Mestrado em Educação da UFG em **2001**, sob **orientação** da Prof^a Dr^a Maria Hermínia Marques da S. Domingues. Trabalho/produção que teve como objetivo “identificar, no curso de formação de professores de Educação Física da FEF/UFG, os pontos de continuidade e mudança curricular, em relação ao modelo de formação orientado na aptidão física”. (p. 08)

4.3 Monografia de graduação de Lourdecélia Rodrigues de Paula - *A formação de professores em Educação Física na UFG: conflitos e perspectivas curriculares*. Defendida na FEF/UFG (Goiânia) em **1999**, sob orientação do prof. Nivaldo A. N. David. Esse estudo “está integrado ao projeto de investigação da realidade da Educação Física em Goiás, em particular no campo da formação de professores, o nosso objeto de estudo visa avaliar em que medida a formação acadêmica e/ou curricular corresponde ao projeto pedagógico da FEF, tendo como fonte referencial os profissionais formados na UFG.” (p.10).

4.4 Monografia de graduação de Renato Mendes de Oliveira - *Formação de professores em Educação Física: o lugar da prática*. Defendida na FEF/UFG

(Goiânia) em **1999**, sob orientação do Prof. Ms. Fernando Mascarenhas. No 4º (quarto) capítulo dessa monografia, o autor apresenta que “procuraremos entender e fazer ligações concernentes ao currículo da Faculdade de Educação Física da UFG, onde fazemos uma discussão da materialização do currículo, principalmente da extensão como uma forma privilegiada de reflexão de nossa prática” (p.07); delimita como item cinco do estudo: “*O caso da Faculdade de Educação Física da UFG*”.

4.5 Monografia de especialização de Lusirene Costa Bezerra Duckur – *Currículo e Formação Profissional na Faculdade de Educação Física da UFG*. Defendida na FEF/UFG (Goiânia) em **1998**, sob orientação do Prof. Nivaldo A. N. David. No capítulo 2 (dois) intitulado “*Considerações sobre o currículo do Curso de graduação em Educação Física da UFG*”, a autora buscou “compreender o contexto em que está inserida a FEF/UFG, apresentando alguns dados referentes à forma como vem sendo estruturada e organizada a UFG” (p. 23); no item “*Projeto Político Pedagógico de Educação Física*” propõe-se destacar “alguns pontos que consideramos serem fundamentais para a compreensão das proposições feita por este curso” (p.25). No Capítulo 3 (três), denominado “Projeto Curricular e o Confronto com a realidade”, a autora destaca que “Esse estudo teve como base a análise dos pressupostos curriculares desenvolvidos por professores de Educação Física através dos pressupostos curriculares oficiais e a partir de entrevistas com alunos do último ano. Observaremos se os objetivos do projeto curricular do curso de Educação Física da FEF/UFG estão sendo materializados na prática.” (p. 28).

4.6 Monografia de graduação de Fábio Pereira Mello – *Reflexões acerca da ação pedagógica dos professores de Educação Física da Universidade Federal de Goiás*. Defendida na FEF/UFG em **1996**. O autor destaca que “O presente trabalho busca refletir sobre a prática de ensino dos professores da graduação da FEF/UFG, sobretudo, em verificar a linha pedagógica seguida pelos professores da graduação da FEF/UFG”; ressalta ainda que “Ao iniciarmos o II capítulo desta investigação observamos o quanto está presente o Tecnicismo no quadro de professores da FEF/UFG: alguns tópicos do capítulo demonstram tal afirmação como: planejamento, objetivos da Educação Física, plano de aula, conteúdo e avaliação” (p. 06).

4.7 Monografia de especialização de Maria Alice Cruvinel Gordo de Paula – *O perfil do curso de Educação Física da UFG e o resgate de sua história. Defendida na Faculdade de Educação da UFG (1989-1993)*, defendida na Faculdade de Educação da UFG em **1993**. Nessa pesquisa, a autora objetivou “fazer um enfoque histórico (1989 – 1993) sobre a Coordenação de Educação Física e Desportos da UFG e as etapas de desenvolvimento para a viabilização e implantação do curso de licenciatura em Educação Física” (p.05).

- 5) Palestras e debates atuais que expressam a racionalidade que permanece e prevalece a respeito do projeto curricular da FEF/UFG, referentes à transcrição de registro (áudio) de três palestras e debates da IX Semana Científica FEF/UFG, realizada de 20 a 22 de novembro de 2006, com a temática *O ensino, a pesquisa e a extensão na formação de Professores de Educação Física*. As palestras registradas foram àquelas proferidas por membros da FEF/UFG que participaram das “Mesas Redondas” do evento: Prof. Dr. Marcelo Guina Ferreira com a temática “Formação Permanente em Educação Física e a relação entre ensino, pesquisa e extensão” (21/11/06); e Prof. Ms. Nivaldo Antônio Nogueira David e Profa. Ms. Anegleyce Teodoro Rodrigues que abordaram “As novas configurações de formação em Educação Física: perspectivas para os cursos de licenciatura e graduação” (22/11/06). Foram registrados e transcritos trechos da participação dos professores da FEF/UFG, Prof. Dr. Renato S. Sadi e Prof. Dr. Fernando Mascarenhas, no debate da mesa de abertura do evento, realizada no dia 20/11/06, que tratou da temática “Pesquisa e pós-graduação em Educação Física: realidade atual e perspectivas”.
- 6) Fontes relativas à crítica ao pensamento crítico, com vistas a retratar a racionalidade social que perpassa o movimento crítico de matriz marxista na área de Educação e Educação Física: conjunto de fontes relacionado a estudos e documentos que elaboram a trajetória do movimento nacional pela Formação dos profissionais da educação; e outro conjunto de fontes relacionado ao movimento progressista e crítico de matriz marxista na Educação Física.

E, um conjunto periférico de documentos institucionais e transcrições (de espaços institucionais) que fornecem dados sobre a significação da experiência do projeto curricular e político pedagógico da licenciatura em Educação Física da UFG:

- 1) Relatórios, Atas e transcrição de registro (áudio) de determinados espaços reconhecidos como de organização do trabalho pedagógico e de produção, veiculação e publicização do conhecimento na FEF/UFG;
- 2) Relatório final da VIII Semana Científica da FEF/UFG, realizada de 07 a 09 de outubro de 2004, com a temática *Formação de Professores e os desafios para o mundo do trabalho*.
- 3) Relatórios, Atas e transcrição de registro (áudio) das reuniões da Semana de planejamento pedagógico do CAC/UFG realizada em 2005.
- 4) Registros oficiais de sites institucionais da UFG; do CAC/UFG; do CAJ/UFG, hospedados na internet.

Os dois conjuntos de fontes põem em contato com a experiência de objetivação do projeto curricular e político-pedagógico da FEF/UFG, possibilitando confrontar dados sobre a racionalidade de suas pretensões e realizações, bem como, de sua narrativa história aqui interpretada, em termos de genealogia e arqueologia do objeto empírico.

Nesse confronto, a narrativa pessoal (confissão/testemunho autobiográfico) também é assumida como fonte textual objetivada²². Assumir o protagonismo da narrativa não é um simples relatar fatos. A narrativa passa pelo compromisso com a exposição do não-idêntico; do que é desconhecido e causa estranhamento, choque, crise, danificação, perturbação. Do que não é reduzido ao domínio a priori do conceito; que eticamente não pode ser absorvido e assimilado num conceito totalizante. É o que trata da dimensão do incompreensível, remetendo-a para a tarefa do entendimento, da Dialética da *Aufklärung*. Na tentativa do impulso da racionalização, aflora o acaso e o não consciente, chegando ao que não foi dito pelo pensamento convencional e ao que foi omitido na história oficial e/ou, mesmo, na história crítica. A partir do exercício do registro e deciframento detalhado das fontes, por meio do processo material do ato de escrever, intento transformar o evento

²² Inspirada nos argumentos de Shoshana Felman do texto “Educação e Crise, ou as vicissitudes do ensinar” (In: NESTROVSKI, Arthur et al (Orgs.). *Catástrofe e Representação: ensaios*. São Paulo: Escuta, 2000, p. 13-72), em que a autora interroga e interpreta a relação entre ‘o trauma e a pedagogia’, ‘a educação e a psicanálise’, ‘o clínico e o histórico’, ‘o literário e o pedagógico’, me remeto às seguintes interrogações: pode o processo de testemunho e/ou narrativas de realizações, descabros, falências, ruínas pessoais e políticas de professores e alunos, alinhavados e crivados pela elaboração da experiência pedagógica, do passado, e pela força do pensamento crítico auto-reflexivo informar algo a uma investigação empírica de processos educacionais escolarizados? Pode o ato de testemunhar, protagonizado por uma narradora que se encontra imiscuída ao objeto de estudo, dar elementos para o exercício da crítica imanente e da elaboração de um texto em práxis negativa? As perguntas parecem engendrar nuances da resposta; expor o enigma pode possuir a força de desfazê-lo. Penso a práxis negativa, também como um exercício de interação entre o histórico e a psicanálise, entre a elaboração e a pedagogia (negativa).

particular em interpretação particular, possibilitando a exposição de dados/enunciados e a aproximação do pensamento crítico auto-reflexivo.

O exercício de acrobacia cerebral que se inscreve no pensamento crítico auto-reflexivo gera vertigem por não se apoiar em fundamentos sólidos e absolutos. Opõe-se à tradição filosófica que propaga a verdade absoluta e os conceitos universais. Mas não se nega a relação filosofia e verdade: se formos fundo no particular podemos encontrar o todo, mas ao mesmo tempo não. Somente a filosofia que se liberta dessa ingenuidade – de monopolizar a totalidade como objeto – merece ser pensada como filosofia, pois aparência e verdade se entrecruzam, e, a aparência não se elimina por decreto ou pela afirmação. Para Adorno (2000), o processo interpretativo necessita de algo mais do que a experiência imediata do “dado”, requer a intervenção ativa do sujeito pensante. A verdade reside no objeto; porém, não está à mão - o objeto material necessita do sujeito racional para liberar a verdade nele contida. Interpretar é construir constelações ou tentativas de novas ordenações, fazendo interrogações ao objeto. O caminho da interpretação não é ir desvairadamente ao fundo para buscar o que está oculto. É necessário decifrar o enigma, expondo seu conteúdo de verdade e de inverdade e ao se expressar, talvez resolvê-lo.

Aqui, as fontes foram perscrutadas a partir do núcleo da interrogação feita ao projeto político pedagógico de matriz marxista proclamado transformador, progressista e emancipatório, estabelecendo relação com eixos temáticos/constelação que compõem um conjunto de três estudos.

No primeiro estudo, a narrativa histórica imanente ao projeto curricular e político pedagógico da FEF/UFG é tomada como objeto de crítica e reconstrução genealógica. Realizei uma travessia cotejando os dados e as interpretações realizadas entre os anos de 1993 e 2002, com o discurso atual sobre essa experiência de formação de professores de Educação Física. Trajeto em que perscrutei a narrativa histórica que se sedimenta nas narrativas orais, documentos e estudos, construindo a genealogia do projeto curricular da FEF/UFG, visando estabelecer os nexos com os interstícios da racionalidade social na pedagogia crítica de matriz marxista na Educação e na Educação Física. Busquei expor histórica e filosoficamente o enigma dos processos de formação objetiva e racionalidade social, acerca das pretensões e realizações do projeto curricular da FEF/UFG, retrazendo a crítica cultural e social à sua radicação na pedagogia marxista na educação e na educação física.

No estudo referente a segunda parte, busco fragmentar a história sedimentada do ‘bom projeto curricular’ com seus avanços e inovações, compondo o exercício de genealogia com a arqueologia do projeto curricular e político-pedagógico da FEF/UFG. Retorno às pistas da história de criação e constituição do projeto curricular e político-pedagógico da FEF/UFG encontradas nos dados e interpretações dos autores, que o assumem como objeto de estudo. Nessa travessia, a trilha se desenrolou na auto-reflexão crítica acerca da minha dissertação de mestrado, compondo uma interlocução com os dados objetivados nas outras pesquisas que tem a FEF/UFG como objeto de estudo. Na arqueologia da FEF/UFG, busco interpretar como a racionalidade objetivada trata suas dificuldades, frustrações e descabros enfocando a diagnose do estado do *chão* objetivo e subjetivo que calça esse projeto curricular de formação de professores de Educação Física.

Na terceira parte, retomei a interpelação do texto que atualmente regulamenta institucionalmente o projeto político-pedagógico da FEF/UFG, examinando filosoficamente a racionalidade histórica e social que prevaleceu nessa Reforma Curricular. Visei extrair desse documento da reforma curricular de 2005 e de narrativas emblemáticas das palestras da IX Semana Científica da FEF/UFG, realizada em 2006, elementos singulares e dispersos, que permitem retraçar nuances das contradições subjetivas e objetivas frente ao clima cultural contemporâneo.

Nas notas finais, ressalto que esse esforço investigativo foi feito na perspectiva de construir um instrumento crítico que possibilitasse acompanhar, examinar e confrontar por dentro do espírito objetivado, suas pretensões e realizações, seus fracassos e suas possibilidades. Argumento sobre a perspectiva de evitar a falsidade da harmonia aparente e da reconciliação forçada, que não contribuem com o projeto político-pedagógico emancipatório, mas sim comprometem ainda mais as possibilidades de sua realização. Frente ao estado de não-emancipação do contemporâneo, ressalto a pertinência de entrelaçar filosofia e educação, na forma de uma práxis negativa, que potencialize a dignidade da experiência de objetivação do projeto curricular emancipatório, ao se aproximar da auto-reflexão crítica e do tensionamento à absolutização, à reificação e ao fetichismo da teoria e da práxis. A práxis crítica incorpora-se na elaboração desse possível ensaio pedagógico e formativo, que não nega as contradições, os entraves, os tensionamentos, e, que nutre a esperança na utopia da redenção da humanidade e de pensar uma formação cultural digna.

À GUIA DE UMA CRÍTICA IMANENTE AO PROJETO CURRICULAR EMANCIPATÓRIO

I

Talvez fosse, mas não é desnecessário explicitar que o caminho da diagnose, interpretação e elaboração da crítica à experiência objetivada do projeto curricular emancipatório, de filiação marxista na Educação e na Educação Física, é aqui dialeticamente perseguido à luz dos estudos de autores da 1ª geração da Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt²³. A própria gênese do que veio a ser denominado de Escola de Frankfurt está enredada com o debate sobre a constituição do marxismo, em especial sobre seu significado e alcance como teoria concebida com a intenção de se efetivar como crítica e subversão da dominação em todas suas formas, e como práxis revolucionária que levaria à realização do projeto histórico transformador e emancipatório.

Os intelectuais que foram se aglutinando no Instituto de Pesquisa Sociais em Frankfurt nos anos de 1920²⁴, em sua maioria (nas suas diferenças e divergências), eram reconhecidos como marxistas não-ortodoxos, 'antibolcheviques', hostis tanto ao capitalismo como ao socialismo soviético. Em nota, menciono que esses intelectuais protagonizaram suas primeiras pesquisas e intervenções abordando a problemática gerada no contexto da derrota dos movimentos operários pós-Primeira Guerra Mundial, do colapso dos partidos de massa de esquerda na Alemanha - que se transformaram em reformistas ou dominados pelo Partido centrado em Moscou -, da degeneração da Revolução Russa com o Stalinismo e da ascensão do Fascismo e Nazismo. Bottomore (1988) explicita que esses acontecimentos dos anos de 1920 e 1930 suscitaram questões fundamentais para aqueles intelectuais do Instituto de Pesquisa Social em Frankfurt que "se inspiravam no marxismo, mas estavam dispostos a

²³ Ao mencionar Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt, estou me referindo ao pensamento de um grupo de intelectuais, alemães que, a partir dos anos 1920, desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, sociais, culturais, estéticos gerados pelo capitalismo. Esses pensadores constituem a chamada "Escola de Frankfurt", também por se estabelecerem enquanto grupo de pesquisadores nesta cidade alemã, criando o Instituto de Pesquisas Sociais, e, o órgão de divulgação de suas produções, a Revista de Pesquisa Social.

²⁴ O Instituto de Pesquisas Sociais (Institut für Sozialforschung) de Frankfurt, sede do que veio a ser conhecida, a partir da década de 1960, como Escola de Frankfurt (Frankfurter Schule), foi criado em 1923 e inaugurado oficialmente em 1924. Segundo Slater (1978), esse Instituto, na época o único do gênero, foi criado principalmente por iniciativa de Félix Weil, Friedrich Pollock e Max Horkheimer, que foi diretor do Instituto de 1930 até 1967. Além desses, os principais intelectuais que se reuniram em torno do Instituto, em sua primeira fase, foram: Theodor W. Adorno (diretor de 1967 a 1969), Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Friedrich Pollock, Leo Lowenthal, Franz Neumann, Erich Fromm, Otto Kirchheimer e Karl Wittfogel. O trabalho do Instituto se inicia no contexto de ascensão do nazi-fascismo, da segunda Guerra, do stalinismo, do "milagre econômico" do pós-guerra. Cf: Phil Slater. Origem e significado da Escola de Frankfurt, 1978 e Cf em Matos, O. C. P. A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo, 1993.

reconhecer como eram enganosas e perigosas às concepções dos que sustentavam que o socialismo era uma tendência inevitável do desenvolvimento da história ou que a ação social *correta* resultaria automaticamente da promulgação da linha partidária *correta*” (p.128).

Os projetos investigativos das primeiras décadas do Instituto em Frankfurt germinaram em solo marxista. Porém, o procedimento teórico-metodológico interdisciplinar, e muitas vezes pautado numa dada forma de crítica imanente, fez florescer respostas divergentes daquelas situadas nos matizes da ortodoxia²⁵. Mesmo assim, tais divergências não eram consensuais, pois os debates e cisões do marxismo reverberaram no Instituto de Pesquisa social nas suas primeiras décadas²⁶. Em geral, os membros do Instituto

²⁵ Conforme Bottomore (1988), Olgária C.P. Mattos (1993), Phill Slater (1978) os autores da Teoria Crítica da Sociedade se debruçaram sobre aspectos da obra de, entre outros, Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Bergson, Weber, Lukács e Freud. A perspectiva vinculava-se a lançar bases para a tematização, em um contexto de pesquisa interdisciplinar, de questões relacionadas às condições que tornam possível a reprodução e a transformação da sociedade, o significado da cultura e as relações entre o indivíduo, a sociedade e a natureza. Em suas pesquisas em que analisaram objetos como: a formação da identidade individual, relações familiares, burocracia, Estado, economia, cultura, partiram de axiomas marxistas conhecidos; porém, muitas conclusões contrariam a teoria marxista ortodoxa e/ou tradicional; por exemplo, suas constatações puseram em evidência muitos obstáculos à transformação social no futuro previsível. Bottomore destaca que nessas pesquisas os autores chegaram a uma constelação de elementos para explicar as tendências contemporâneas, por exemplo: a) a tendência para a crescente integração entre o econômico e o político; que resulta numa subordinação à burocracia, ao mercado no planejamento centralizado; com a difusão da burocracia e da organização há uma racionalização da vida social por meio da razão instrumental (uma preocupação com a eficiência dos meios com vistas a certos fins predeterminados); b) a extensão constante da divisão do trabalho fragmenta as tarefas, e na medida em que essas se tornam cada vez mais mecanizadas, há menores possibilidades do trabalhador refletir sobre a sofisticada divisão do trabalho e de organizar seu próprio trabalho; c) com fragmentação das tarefas e do conhecimento, a experiência de classe diminui e a dominação se torna impessoal (auto-domação em oposição à auto-emancipação); d) nesse processo as pessoas se transformam em meios para a realização de objetivos que parecem ter existência própria; o padrão particular de relações que condiciona esses processos – as relações de produção capitalista – é reificado, e, à medida em que um número maior de áreas da vida social assumem características de simples mercadorias, a reificação é intensificada, e as relações sociais tornam-se ainda menos compreensíveis.

²⁶ As cisões e divisões do marxismo remontam, por exemplo, aos debates teóricos da social-democracia alemã e do marxismo russo da passagem entre o séc. XIX e XX, que tinham como questão central o problema do colapso do modo de produção capitalista. Nobre (1998) cita que há uma influência de Pollock na elaboração da *Dialética do Esclarecimento*, via explicação da estruturação de um capitalismo de estado consolidado na Europa na transição das duas guerras mundiais/imperialistas – em que a dominação volta a ser eminentemente política e não mais estruturalmente econômica (capitalismo privado - concorrencial), havendo um recrudescimento da burocratização na relação entre o estado e o conjunto do processo produtivo. Para Pollock, nessa forma de capitalismo “Em primeiro lugar vem a sua forma totalitária, a Alemanha nacional-socialista. Teoricamente, a forma totalitária do capitalismo de estado não é o único resultado possível do processo de transformação atual” (POLLOCK, 1975; apud NOBRE, 1998, p. 23); é mais fácil analisá-lo do que a forma democrática. Há um primado da política sem que haja superação do modo de produção capitalista e um “plano geral dá a direção para a produção, consumo, poupança e investimento” (POLLOCK, 1975 apud NOBRE, p. 24). Segundo Nobre (1998), isso não pode ser conciliado com a letra do texto de Marx, pois significa alterar o próprio conceito de capitalismo sobre o qual repousa a teoria. Isso viria do debate frente às posições ortodoxas sobre as ‘transformações’ do capitalismo em Lukács e Lênin: Lukács não “vê” em ‘*História e consciência de classe*’ a perspectiva de um estado racionalizado e planejado que sobreponha o econômico; acredita na irracionalidade do conjunto do processo. Lênin acredita que o mais “alto estágio do capitalismo”, o imperialismo, expressa um capitalismo monopolista, agonizante (na verdade

opuseram-se à interpretação ‘determinista’ e ‘positivista’ do materialismo histórico com a ênfase que lhe é característica nas fases inalteráveis da evolução histórica (impulsionada por uma base econômica aparentemente autônoma) e à tendência de aplicação do modelo metodológico das ciências naturais à compreensão dessas fases históricas. Ou seja, eles se contrapunham aos ‘marxismos’ confinados à leitura mecanicista/determinista do *Capital* e engendrados por interpretações positivistas da teoria de Marx, que se entregavam cegamente à crença no declínio necessário do capitalismo por suas próprias contradições sistêmicas e que transformaram a exposição de Marx em ‘leis objetivas da história’.

Em dissonância com o marxismo ortodoxo, os autores da Teoria Crítica da Sociedade desconfiavam da premissa que apostava na contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, levando a uma trajetória pré-determinada para a crise do capitalismo, que após seu colapso, daria necessariamente no socialismo, e, enfim no comunismo²⁷. A Teoria Crítica da Sociedade, em gestação, entra nesse debate da constituição do marxismo com uma desconfiança generalizada quanto à estreiteza de uma história presa às profecias catastróficas do fim agonizante do capitalismo.

Os autores que foram compondo a Teoria Crítica da Sociedade prognosticaram, com certa sintonia a outros intelectuais do denominado marxismo ocidental²⁸, que o marxismo, em sua versão stalinista ou em outras formas de marxismos oficiais – engendrados como doutrinas de legitimação apologética de uma ordem ‘existente’ – tornaram-se uma ideologia repressiva. Nesse campo foram elaboradas críticas

é na agonia que ele se nutre para se regenerar mais forte). Lênin defende que a hipótese do capitalismo monopolista se estruturar de forma sistêmica é ideológica: “a eliminação das crises por meio de cartéis é uma fábula de economistas burgueses, que querem a qualquer preço poupar o capitalismo (...)” (Nobre, 1998, p. 24). No Instituto de Pesquisa Social havia um representante dessa posição ortodoxa: Henryk Grossmann. Ele e Pollock se dividiam em dois partidos e essa divisão, segundo Nobre (1998), é decisiva para compreender as diferentes interpretações do fenômeno fascista no âmbito do Instituto.

²⁷ No debate sobre o colapso do sistema (a primeira guerra interrompe o debate sobre a crise final do capitalismo), profetiza-se que o capitalismo iria desmoronar: “devido à escassez de mais-valia”. Rosa Luxemburgo dizia que seria devido a um excesso de mais-valia. Mas, “De todo modo estava mantida a perspectiva de um colapso sistêmico que fornece diretrizes para a ação político revolucionária” (NOBRE, p. 27).

²⁸ A denominação marxismo ocidental, geralmente, refere-se a uma contraposição do hegemônico no marxismo oriental. Esse último, entendido como tendencialmente situado no marxismo soviético que codificava as conquistas da Revolução Russa – sem estabelecer a auto-crítica necessária aos rumos da revolução, já que muitos estavam submetidos ao crivo coercitivo do partido e do Estado totalitário que exterminava os delatores e traidores da causa revolucionária (especialmente se a traição fosse denunciar o ciclo de barbárie do stalinismo); e que priorizavam a leitura do marxismo como economia política e do Estado. Assim o ‘movimento’ de contraposição, denominado marxismo ocidental, refletiu a experiência de não realização da revolução na Europa central e ocidental e deslocou o pensamento marxista para a cultura, a filosofia e a arte. Esse movimento reuniu um grupo bastante diferenciado de pessoas e correntes, como Gramsci na Itália; Lukács e Korsch na Europa central; a Escola de Frankfurt a partir de 1930; e, após segunda guerra, Sartre, Merleau-Ponty, Lefebvre, constituíram o marxismo ocidental Francês.

contundentes às organizações leninistas de vanguarda que reproduziam uma aguda divisão do trabalho pautada na burocracia, na liderança autoritária e na crença que a revolução vem de fora, como algo que deveria ser conduzido por eles à consciência de classe do proletariado²⁹. Crítica à vanguarda revolucionária que se auto-reconhecia como detentora das chaves que abririam as portas para o progresso, já que teriam condições de dar direção política e intelectual para o surgimento de relações de produção inovadoras e superiores.

Essa crítica insidia no problema da concepção de história que latejava dessa “filosofia progressista” de esquerda. Para Marx, o diagnóstico do capitalismo aponta para seu declínio, pois o avanço das forças produtivas (na forma da ciência e da tecnologia) agudizaria suas contradições, possibilitando a passagem para socialismo (ou para barbárie com a destruição das forças produtivas). Muitos marxistas, posteriores a Marx, aceitaram ou postularam mais explicitamente essa concepção de progresso, não só no discurso político cotidiano, onde expressões como ‘forças progressistas’, ‘movimentos progressistas’ são comuns, mas também em textos teóricos, de intelectuais que proclamavam como vanguardas revolucionárias.

Destarte, aos autores da ‘Teoria Crítica da Sociedade da Frankfurt’, sem confiança em partidos, vanguardas, heróis ou alguma teoria que orientasse a práxis justa, restava reexaminar o conceito de razão histórica próprio da teoria tradicional: o herói na história, a vanguarda ou o partido revolucionário são os supostos portadores de um saber capaz de controlar os rumos dos acontecimentos. O método dialético de interpretação da história não é o estabelecimento prévio de um caminho a ser seguido. Essa tendência de tratar a história configurou a *fetichização* da dialética, que significou sua petrificação positivista, mescla de marxismo e positivismo. Interpreta-se que essa teoria positivizante reduz os sujeitos históricos a objetos de uma verdade política pela qual seriam controlados. Dessa racionalidade social está excluída a contradição; tudo o que na história venha a contrariar a sequência rumo ao progresso é negligenciado. Tal racionalidade é fonte do irracional, pois converteria o opositor em inimigo a ser liquidado (MATOS, 1993).

²⁹ Nobre (1998) demarca a tensão entre concepção leninista e luxemburguista de partido em *História e Consciência de Classe* de Lukács: “É importante reter dessa discussão o caráter por assim dizer exterior da concepção de partido contida no ‘que fazer?’, onde a consciência de classe é introduzida de fora do processo de produção mais imediato, em contraste com o processo de formação, por assim dizer, ‘imaneente’ que tem a consciência em Rosa Luxemburg. (...) ao enfatizar o momento subjetivo da produção capitalista em detrimento, por exemplo., da dinâmica própria ao desenvolvimento das forças produtivas, ciência e técnica

II

Interessa-nos prosseguir tratando da forma investigativa dos autores da ‘Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt’. Dentre os pesquisadores da 1ª geração do Instituto de Pesquisas Sociais, as inferências que germinam e alimentam a objetividade da presente investigação na forma de um conjunto de estudos/ensaios estão balizadas nos escritos de Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer e Herbert Marcuse. Como sumariamente inferido na abordagem da formação da ‘teoria crítica da sociedade’ no debate do marxismo, a crítica imanente compôs o cerne da forma investigativa desses autores frankfurtianos.

Os projetos investigativos ensaiados na forma da crítica imanente por Benjamin, Adorno, Horkheimer e Marcuse se constituíram - mesmo que realizados com diferentes e até mesmo divergentes enfoques, questões e abordagens - na capacidade de esclarecer seu padrão de crítica a partir da própria racionalidade social, historicamente concretizada, e no apoio "imanente" (formação empírica objetivada numa base residual, ou até mesmo enquanto referência utópica) numa "forma de vida autêntica" para a reconstrução racional da realidade social. Essa concepção emerge da formação (tensão) dialética como referência metodológica para a tradição crítica.

Wolfgang Leo Maar (1993) explicita que, no caso dos intelectuais aglutinados nos anos de 1920 no Instituto de Pesquisas Sociais em Frankfurt, a recepção do livro ‘*História e Consciência de Classe*’, publicado em 1923, influenciou o programa de elaboração de uma Teoria Crítica nos marcos da dialética da racionalidade social. Segundo o autor, essa obra de Lukács impactou nas formulações e pesquisas da Teoria Crítica nos momentos iniciais de aglutinação em torno das problemáticas suscitadas pelo advento do nazifascismo, do marxismo de estado na formatação stalinista e da ideologia do anti-semitismo moderno. Os frankfurtianos seriam tributários da articulação original que Lukács faz nessa obra, do conceito de racionalização de Max Weber, do conceito de história como formação dialética de Hegel e do fetichismo da mercadoria desenvolvido na teoria do valor de Marx, para engendrar uma crítica imanente à dialética da racionalidade social, interpretada como reificação. Para Lukács esse conceito caracterizaria a inserção histórica da racionalidade social no capitalismo e a capacidade da mesma de superar suas próprias limitações.

perdem, para Lukács, o caráter potencialmente explosivo e emancipador que tinham em Marx para se tornarem obstáculos a revolução” p. 54

Em *'História e Consciência de Classes'*, Lukács faz um exercício para dissolver a rigidez das relações sociais reificadas (coisificadas), apostando na trilha da ambigüidade do trabalho social e da conscientização do proletariado como pretense sujeito histórico revolucionário. O autor se sustenta num modelo de unidade da racionalidade social, concretizada na “sociedade do trabalho”, fundamentada na diferenciação essencial estabelecida na crítica marxista da economia entre forma social do valor e substância do valor (valor de uso - trabalho vivo e valor de troca). Nesse modelo interpretativo, o trabalho social no modo de produção capitalista, alienador e produtor de uma racionalidade reificada (coisificada), também suscitaria uma crítica imanente que oportunizaria a possibilidade real de superação desta alienação no plano do trabalho social solidário.

Nobre (1998) pergunta-se por que Lukács de *'História e Consciência de Classe'* teve “de se debruçar sobre a categoria do trabalho para nela encontrar tanto o momento de reprodução do capital quanto o de sua possível destruição, fazendo, assim, com que a contradição sistêmica dependa teórica e praticamente de um sujeito que lhe dá vida, ou seja, submetendo o próprio sistema à categoria do trabalho” (p.106). Isso porque, para o jovem Lukács, a ciência e a técnica não representavam um inequívoco potencial transformador, como proclamavam determinadas alas do marxismo. Esse autor já interpretava que as forças produtivas vinham se transformando numa mediação instrumental eficaz de repressão social e, nesse sentido, o autor se vê em dificuldades para fundar a dialética do sujeito revolucionário. Segundo Nobre (1998), “a tensão entre as avaliações opostas do papel das forças produtivas pode ser um emblema que permite reconstruir o percurso teórico que leva do Lukács de *'História e Consciência de Classe'* até a “Teoria Crítica da sociedade” (p.182).

A noção de verdade, e a noção de vida de Lukács, acarreta um alargamento do conceito de imanência e, portanto, da própria idéia de ‘crítica imanente’, com conseqüências para o método dialético. Para Lukács (1974), os conceitos “falsos” são momento da verdade no método: “pois se os conceitos são apenas figuras em pensamento de efetividades históricas, então, a sua figura – falsa, abstrata, unilateral -, como momento da verdadeira unidade, pertence exatamente a esta mesma verdadeira unidade” (p 168). Já que para Hegel da Fenomenologia do Espírito “não se pode dizer que o falso constitua um momento ou mesmo um componente do verdadeiro” (NOBRE, 1998, p.42), a perspectiva de Lukács exige uma reformulação da noção de imanência num sentido que já não pode ser

assimilado sem problemas à dialética hegeliana, pois para ele o falso e o verdadeiro convivem lado a lado como realidades.

A crítica imanente em Lukács estabelece-se no estudo da relação entre “subjetividade” e “objetividade”, isto é, da política cultural e ideológica, sendo entendida enquanto confronto da cultura consigo mesma, de sua essência com sua forma fenomênica enquanto ideologia (consciência burguesa). O autor aposta suas fichas na crítica imanente à racionalidade reificada, sustentando a possibilidade real de superação da alienação no plano do trabalho social organizado. Acredita que a ideologia, enquanto idéias e representações culturais de classe, podem ser desveladas e a superação da reificação pode ser realizada. Assim, ao mesmo tempo em que Lukács aponta para uma ampliação do conceito de imanência, ele a trata na perspectiva da identidade hegeliana. O conceito, ao se identificar com o conceituado, se converteria em realidade objetivada.

A ‘Teoria Crítica da Sociedade’ rejeitou a solução lukácsiana de sujeito-objeto idêntico, como idealista e hegelianizante. Seus autores debatiam a pertinência do modelo de crítica imanente à racionalidade social, diagnosticada nos marcos da reificação e do fetichismo, porém, se opunham ao prognóstico da utopia calcada na ambigüidade do trabalho e no conceito de crítica a ideologia, enquanto diluidora da reificação e realizadora da emancipação.

Para os autores da Teoria Crítica, a sociedade do trabalho não corresponderia à situação social concreta. O trabalho social não pode ser entendido, em seu duplo caráter, na relação de intercâmbio dos homens com a natureza e entre si, de acontecimento formativo e produtor de valor – já que teria se refletido na forma social reificada da relação entre trabalho “morto” e trabalho “vivo” no modo de produção capitalista. Na formação social do capitalismo, o trabalho se constituiria essencialmente em atividade instrumental, tendencialmente aprisionada aos esquemas totalizantes da dominação da natureza externa e interna. Nessa forma, tende a esvaírem-se os “potenciais negativos” e “subversivos” do trabalho, tanto nas relações sociais pretensamente mediadas pela luta de classes, como no plano cultural e ideológico. Esses elementos estão presentes nas formas objetivadas dos ensaios frankfurtianos, que potencializam suas reflexões ‘marxianas’ com interlocutores como Kant, Hegel, Weber, Nietzsche e Freud.

Dentre os autores frankfurtianos, ressalto a ‘forma’ da crítica imanente objetivada nas obras de Theodor Wiesengrund Adorno. Na crítica imanente realizada por esse autor, configurada como ‘ontologia do estado falso’, a dialética é a teoria da não identidade de sujeito e objeto no interior da formação social, em que a lógica da dominação é exatamente

a da “ilusão necessária” da identidade de sujeito e objeto. Adorno não aceita o infinito da imanência hegeliana que tem por pressuposto exatamente o que não poderia ser aceito pela dialética: a redução do mundo a um pólo subjetivo fixo, ou seja, a determinação da filosofia como filosofia do espírito.

A crítica imanente para Adorno não significa comparação do conceito com o conceituado em vista da sua unidade (atual ou potencial), mas não-identidade de conceito e conceituado, tendo em vista a ilusão necessária de sua identidade real. Com isso, a crítica imanente é obrigada a acolher dentro de si o elemento material do conceituado que não pode ser absorvido pelo conceito. A confrontação com o conceito não significa carência do que é frente a seu conceito, não significa que o real é contraditório porque corresponde e não corresponde a seu conceito, pois, tal coisa pressupõe, de qualquer modo, o conceito como medida única do real e do racional. De modo que também ideologia (e sua crítica) não significa simplesmente o confronto da compreensão de si que tem a sociedade capitalista com o seu funcionamento concreto, pois, tal confronto continua pressupondo que possa haver, de alguma forma, identidade entre os dois momentos (NOBRE, 1998).

No ensaio ‘crítica cultural e sociedade’, em confluência às elaborações contidas na *Dialética Negativa*, Adorno explicita que o ‘procedimento imanente’ é aquele que:

Leva a sério o princípio de que a ideologia não é em si não-verdadeira, mas sim a sua pretensão de coincidir com a realidade efetiva. Crítica imanente de formações espirituais significa entender, na análise de sua configuração e de seu sentido, a contradição entre a idéia objetiva dessas formações e aquela pretensão, nomeando aquilo que expressa, em si, a consistência e a inconsistência dessas formações, em face da constituição do existente” (ADORNO, 1998, p.23).

Na presente crítica imanente, não existe a intenção de descobrir os objetivos reais do projeto curricular e político-pedagógico da FEF/UFG que estariam encobertos pelos objetivos emancipatórios proclamados/pre tendidos. Os objetivos proclamados são aqueles que ‘realmente’ se pretende alcançar na proposta curricular de matriz pedagógica marxista. À crítica imanente cabe percorrer o caminho de compreender os momentos de verdade de suas pretensões e de falsidade da experiência social, quando quer fazer coincidir forçadamente pretensão com realização, sujeito e objeto.

III

A empreitada da crítica imanente ao projeto curricular, que expressa pretensões emancipatórias na Educação Física, exige pensar a relação entre educação, emancipação e barbárie na formação de professores. Por forças objetivas e subjetivas, privilegio o estudo das contribuições pertinentes às questões educacionais da obra de Adorno. Ao tratar Adorno como interlocutor das questões educacionais, percorro a esteira de revitalização da “exigência de emancipação” (1995, p.169) e da “exigência que Auschwitz não se repita” (1995, p. 119). Tais exigências colocam a emancipação como o objetivo central da práxis educativa, que pode se desenvolver em torno do “poder educativo do pensamento auto-reflexivo”. Isso representa o que poderíamos chamar de eixo vital do “projeto pedagógico” de Adorno, qual seja, o objetivo da práxis educacional é a emancipação, que se dá pelo exercício do pensamento auto-reflexivo visando a resistência aos processos de reificação e de repetição da barbárie.

Essas exigências foram debatidas por Adorno na entrevista com Hellmut Becker transmitida pela Rádio de Hessen, na Alemanha em 1969, intitulada “*Educação e Emancipação*” e na palestra “*Educação após Auschwitz*”, transmitida em 1965. Essas e outras seis entrevistas e conferências relacionadas às questões educacionais (nas quais Adorno debate sugestões concretas sobre a relação teoria-prática na Educação) proferidas entre 1959 e 1969 foram publicadas em 1971 no livro *Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker*, traduzido no Brasil por Wolfgang Leo Maar e publicado em 1995, sob o título *Educação e Emancipação*.³⁰

Considerando que Adorno não escreveu nenhum livro específico sobre educação, no percurso de crítica imanente à formação de professores na contemporaneidade, pode-se percorrer as entrevistas e palestras reunidas em *Educação e Emancipação*, bem como uma outra conferência bastante significativa para compreender o pensamento desse autor sobre a Educação, publicada na coletânea ‘*Sociológica*’, denominada *Teoria da Semiformação* (ou *Teoria da Semicultura*)³¹. Mas, reconhece-se, a partir das constatações de estudos e pesquisas sobre o ‘potencial pedagógico da Teoria Crítica’, que são os textos em que Adorno não trata diretamente das questões educacionais que mais podem nos ajudar a pensar a Educação de

³⁰ As outras seis entrevistas e conferências publicadas neste livro são intituladas: "O que significa elaborar o passado"; "A filosofia e os professores"; "Televisão e formação"; "Tabus acerca do Magistério"; "Educação - para que?" e "A educação contra a barbárie".

³¹ O título original desse ensaio é 'Halbbildung'. No Brasil sua tradução foi feita por Newton-Ramos de Oliveira. Bruno Pucci e Cláudia B.M. de Abreu. Um versão foi publicada com o título de 'Teoria da Semicultura'. In: Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação, 56, Ano XVII, dezembro de 1996:388-411. Existe uma outra versão desta tradução no Brasil intitulada 'Teoria da Semiformação'.

nosso tempos e a implementar uma crítica imanente à formação de professores. No caso da presente pesquisa, resalto a tentativa de consulta em obras, como: a *Dialética do Esclarecimento - fragmentos filosóficos*, que representa uma das obras chaves da tradição frankfurtiana publicada em 1947; as *Mínima Moralia* de 1951; os ensaios da segunda parte das *Intervenções*, reunidos no livro *Palavras e sinais: modelos críticos* de 1969; os ensaios do livro *Prismas: crítica cultural e sociedade* publicado em 1969; a *Dialética Negativa* divulgada em 1966 e a *Teoria Estética*, publicada postumamente em 1970.

Na consulta a essas obras, reconhece-se que a constituição do termo Emancipação em Adorno está relacionada à tradição e à crítica ao conceito Kantiano de esclarecimento, entendido como “a saída dos homens de sua menoridade, da qual é o próprio culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu entendimento sem a direção de outrem” (KANT apud ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.81).

Esse termo é algo que torna atual o ensaio Kantiano “Sobre a Pedagogia”: em que o autor destaca a necessidade imperiosa da emancipação. Emancipação e autonomia são o mesmo termo em alemão: *Mündigkeit*. No Latim, o termo e-mancipar, significa “livrar da autoridade paterna” declarar maior idade. Há no termo em Latim, um tom de direito que se move dentro dos horizontes jurídicos. O conceito de autonomia ampliaria o termo indicando o exercício de normas próprias, individualizadas pela criação ou pela opção. O termo alemão, empregado por Kant, é mais sugestivo: a *Mündigkeit*, em que *Münd* indica boca, por extensão a voz. Portanto, o termo Kantiano indica a autonomia e maioridade, mas não se restringe nem a normas pessoais, nem a simples libertação: é voz, é fala, é direito de expressão pessoal e social, é direito à cidadania, à construção da polis. É atingir estágio em que se pode falar e ser ouvido; em que se abre diálogo com os pares e com a realidade (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1999). E, nessa perspectiva, é importante resgatar e frisar que educar deveria significar emancipar-se. É o que Adorno enfatiza em muitos de seus ensaios e estudos.

Inserida e tensionada por essa tradição Kantiana de defesa do esclarecimento, e de sua crítica imanente, que Adorno depreende a relação entre educação e emancipação:

De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade (...). A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além do well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 2000, p.143).

Ao problematizarem o significado da Educação enquanto emancipação, autores do

campo da ‘Teoria Crítica da Sociedade’ argumentam que a discussão sobre as possibilidades emancipatórias remete à reflexão acerca da objetivação da subjetividade e da própria racionalidade. No momento, evidencio um autor que nessa guisa apresenta questões que devem ser tratadas na crítica imanente às perspectivas emancipatórias no contexto da realidade social e educacional contemporânea:

É verdade que qualquer possibilidade de emancipação da condição de minoridade (...), implica na objetivação da subjetividade e, por que não dizer, da própria racionalidade. Contudo, o que dizer de uma realidade social em que a instrumentalização da razão, ao invés de propiciar a verdadeira emancipação do homem em relação à natureza e a si mesmo, promove um retrocesso das suas próprias capacidades, transformando-o numa coisa? O que dizer da produção simbólica que se realiza enquanto mercadoria, na medida em que depende da reprodução do preconceito, da desigualdade, do discurso dos mais fortes e do estranhamento – perverso – daqueles que não se submetem aos seus mandamentos? Questões como estas são cotidianamente evitadas pelos indivíduos (...) (ZUIN, 1997, p. 120-121).

A atual perda da tensão entre a dimensão de adaptação e de inadequação na relação entre educação e emancipação, cultura e razão, indivíduo e sociedade, em prol da evidente predominância da dimensão adaptativa, pode ser analisada no estudo do processo de conversão da formação cultural em ‘Semiformação’ generalizada. No capitalismo transnacional, a hegemonia da cultura transformada num valor de troca do ‘mercado global’, detona/implode as condições objetivas e subjetivas necessárias ao caráter crítico da formação cultural.

Adorno e Horkheimer (1985), ao analisarem, em 1947, o percurso dialético do esclarecimento na civilização ocidental, interpretaram a incapacidade do pensamento esclarecido moderno, de promover a saída dos homens da minoridade, e, a conseqüente danificação da cultura e da experiência formativa na cultura contemporânea, a partir da crítica imanente ao programa do esclarecimento, que pretendia promover a dissolução dos mitos e a substituição da tutela das crendices pelo saber. Os autores entendem que o percurso do esclarecimento da metafísica ao conhecimento científico se deu pelo viés da dominação da natureza externa, requerendo a dominação de nossa própria natureza como contrapartida. Neste trajeto, o pensamento científico é instrumentalizado sob a racionalidade positivizadora, assumindo dimensão mítica e totalitária: se conhece a natureza na medida em que se pode dominá-la objetivamente e pela indústria cultural, reificá-la subjetivamente.

Para esses autores, a indústria cultural não é mera entidade fenomênica que explica tudo, ela é a expressão objetivada do sistema totalizante que ao aspirar à integração vertical

dos seus consumidores, não apenas adapta seus produtos ao consumo dos indivíduos, mas acaba por determinar o próprio consumo. Ao reproduzir tecnicamente os bens culturais, ela se interessa pelos homens apenas enquanto consumidores ou empregados, reduzindo a humanidade, em seu conjunto e individualmente, às condições que representam seus interesses de consumo, lucro e alienação. Tornando-se forte aliada da ideologia capitalista, contribuindo eficazmente para falsificar as relações entre os homens, bem como dos homens com a natureza, caracterizando um processo de regressão da experiência formativa, ou no termo utilizado por Adorno, uma Semiformação cultural.

Conforme Adorno (1994), as produções do espírito concebidas sob a égide da banalização da cultura “não são mais *também* mercadorias, mas o são integralmente” (p 94; grifo do autor). Para os autores da *Dialética do Esclarecimento*, a indústria cultural exerce papel de fundamental importância no processo de domesticação da natureza crítica e rebelde da cultura, através da sua reprodução técnica e da indiferenciação padronizada e publicizada de seus produtos, que neutraliza a capacidade de reflexão do sujeito: “o espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio (...). Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 128).

Como mencionado, o “rebaixamento”, a coisificação/reificação, a mercadorização dos produtos simbólicos, diagnosticados por Adorno e Horkheimer têm como fruto direto a Semiformação. Conceito através do qual Adorno (1996) apontou a obliteração do canal crítico da formação cultural autêntica e a hipertrofia do seu pólo adaptativo, em decorrência da indústria cultural. Assim, o sujeito amolda-se às novas formas de produção e vivência da cultura tornada mercadoria, passando de um “não saber”, pleno de possibilidades de superação a um “saber danificado” que hipostasia a reflexão crítica e o reconhecimento dos seus próprios limites (PUCCI, 1998), substituindo a consciência pelo conformismo e negando-se como formação cultural (ADORNO, 1996).

Nesse ensaio *Teoria da Semiformação*, Adorno afirma que todos os campos e cantos do capitalismo monopolista foram conquistados por essa forma de esclarecimento mistificado, a indústria cultural - com ela, o pensamento tutelado e domesticado se generaliza: "no lugar da autoridade da bíblia se instaura a do domínio dos esportes, da televisão e das histórias reais" (ADORNO, 1996, p.393). É exatamente contra essa tutela que deve se insurgir o pensamento auto-reflexivo, visando ajudar o indivíduo a fortalecer sua capacidade de resistência e de enfrentamento, frente às investidas reificadoras da sociedade administrada.

Zuin (1998), em interlocução com a *Teoria da semiformação* de Adorno, diagnostica que a problemática da experiência formativa emancipatória no campo da formação cultural na educação, manifesta-se na dificuldade do exercício da reflexão e do discernimento, exposta, na aversão à teoria, na subordinação da teoria à prática imediata, naqueles que “conhecem de tudo um pouco”, mas que não possuem o tempo necessário para o aprofundamento, bem como, na configuração de comportamentos atrevidos pautados no autoritarismo, preconceito, discriminação, desrespeito; enfim, em atitudes de opressão e repressão social.

Reconhece-se a problemática das condições, no interior de uma sociedade sofisticadamente administrada, para os processos de reflexão e discernimento, para o doloroso processo de formação da autoconsciência e, conseqüentemente, para a formação cultural digna; que enquanto subjetivação da cultura via Educação envolve tanto um momento de adaptação ao mundo existente quanto de negação continua em busca de superações (ADORNO, 1996). E é a garantia dessa ambigüidade que incide no processo de educação emancipatória e na própria construção da experiência formativa.

Em *Educação após Auschwitz*, Adorno (1994) adverte que as condições objetivas que permitiram os horrores de Auschwitz ainda estão presentes e podem, a qualquer momento, gerar situações semelhantes. Numa sociedade danificada que pode, continuamente gerar manifestações de barbárie, só tem sentido pensar em uma educação como geradora de auto-reflexão crítica: educação que se desenvolva como esclarecimento geral, a começar pela infância, que ajude a criar um clima cultural que não favoreça os obscurantismos, os extremismos, a insensibilidade, a exploração das pessoas.

Daí a necessidade premente da análise dos elementos potencializadores da barbárie na educação contemporânea e da crítica imanente a experiências pedagógicas que se proclamam emancipatórias num estado de não-emancipação. Isso para ver se na escrita inversa, algo se salva, enquanto ruptura, descontinuidade dos processos de barbárie e se há possibilidade desse algo das pretensões emancipatórias se potencializar.

IV

No caso do presente trajeto de reflexão e crítica imanente, não intento cair na armadilha de procurar um receituário de projeto curricular e político pedagógico emancipatório na formação de professores e nem uma proposta de educação sistematizada numa dimensão conceitual, positiva, unitária e absolutizada. No percurso investigativo

acerca da tensa relação objetividade e subjetividade, racionalidade e cultura, imanentes à pretensão e realização dos objetivos educacionais emancipatórios, busquei me aproximar de estudos que se preocupam com a relação educação e emancipação sem se iludirem com as saídas fáceis, identificantes e, por vezes, ludibriadoras.

Nos atuais debates da Educação, observa-se um envolvimento crescente de pesquisadores interessados em investigar as reflexões dos já referidos teóricos frankfurtianos em relação à problemática educacional. Confirmando tal perspectiva, resalto a constatação de um pesquisador brasileiro que vem mobilizando a Teoria Crítica da sociedade da Escola de Frankfurt no seu percurso investigativo acerca da Educação:

Na Alemanha, atualmente, há uma forte tendência de se pesquisar quais seriam os subsídios teóricos de autores tais como Horkheimer, Marcuse, Benjamin, Habermas e, principalmente, Adorno, pertinentes para a construção de uma práxis pedagógica ancorada nesses constructos ou mesmo para uma concepção educacional que se fundamente nas categorias implícita ou explicitamente pedagógicas desses pensadores (ZUIN, 1999, 154)³².

No Brasil, vem se reconhecendo a fertilidade dessa teoria para a compreensão da tensa relação entre sujeito e objeto; subjetividade e objetividade; singularidade e totalidade; indivíduo e sociedade; racionalidade, tecnologia e cultura que permeiam os processos educacionais³³. Nesses primeiros anos do século XXI, percebe-se que o instrumental teórico-filosófico frankfurtiano encontra-se revigorado e re-significado como caminho investigativo livre, coerente e consequente para os marcantes desafios da realidade social e educacional, brasileira, em especial para a formação de professores.

É pertinente situar as pesquisas educacionais do autor alemão Andreas Gruschka. Zuin (1999) aborda o livro “*A pedagogia Negativa: uma introdução à Pedagogia com Teoria Crítica*”, em que Gruschka desenvolveria uma empreitada de pensar as contribuições de Adorno para as questões educacionais, principalmente a partir da obra *Dialética Negativa*, buscando extrair da Teoria Crítica um meio de conhecimento pertinente aos assuntos pedagógicos. Destaca-se que esse autor distingue explicitamente uma teoria pedagógica sistemática da teoria pedagógica ancorada nas contribuições

³² O autor destaca os trabalhos de Andreas Gruschka, Norbet Hilbig, F. Hartmut Paffrath, Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Helmut Peukert, Detlev Claussen, Cristoph Türcke, Werner Market, Helmut Thielen, entre outros, como exemplos dessas pesquisas.

³³ Com relação aos autores brasileiros, Zuin (1999) destaca “os escritos de Barbara Freitag, Olgária C.F. Matos, José Leon Crochik, Pedro L. Goergen, Eldon H. Mühl, Bruno Pucci, Belamino Cesar G. Da Costa, Newton Ramos-de-Oliveira, Antônio Álvaro Soares Zuin, Cláudia M. Abreu, Divino José da Silva, Waldair Casemiro, Sueli Soares dos Santos Batista, Nadja Hermann Prestes, Wolfgang Leo Maar, Iray Carone, Jeanne Marie Gagnebin, Willi Bolle, Henrique G. Sobreira, Wagner Luís Weber, Rodrigo Duarte, Douglas G. Alves Jr, Luiz Antônio Calmon Lastória, etc” (p. 152). Destaco ainda, Alexandre Fernandez Vaz, Jorge de Almeida, Luiz Hermenegildo Fabiano, dentre outros.

teóricas da *Dialética Negativa*. Para o autor, uma proposta pedagógica sistemática descreveria, construtiva e positivamente, aquilo que a educação pode realizar, ignorando os entraves e as contradições do processo educacional em nome de alcançar aquilo que foi proclamado teoricamente. Zuin (1999) explica a perspectiva de uma pedagogia negativa para esse autor:

Já uma pedagogia negativa investiga em cada momento específico a diferença entre a pretensão e a realidade dos objetivos educacionais, identificando a tensa disparidade entre a teoria e a práxis pedagógica, bem como que tipo de clima cultural imputa a construção de diferentes experiências pedagógicas e quais seriam as possibilidades de ser implementada uma práxis pedagógica comprometida com a sua auto-crítica e com a ciência de não se deixar absolutizar em relação à realidade (p.133).

Para o autor alemão, a pedagogia negativa configura-se “como uma crítica da pedagogia e como uma introdução na terminologia pedagógica” (GRUSCHKA, 1988, p. 36; apud ZUIN, 1999, p.133). Ele fornece pistas significativas para uma pesquisa teórica e empírica, operacionalizada numa crítica imanente à experiências de formação de professores, localizada em contextos de reformas educacionais.

Na atual investigação teórica e empírica no âmbito educacional, intento trilhar e reunir conceitos e dados em torno da experiência pedagógica de formação de professores de matriz marxista, com pretensões emancipatórias, para estimulá-la a falar sobre sua constituição objetiva e subjetiva; fazendo-a expor o enigma da imanência de sua inserção histórica e material, seus objetivos, realizações, pretensos avanços, frustrações, tabus, estereótipos, preconceitos etc. Isso porque, como explicam Pucci, Zuin e Oliveira no Livro “Adorno: o poder educativo do pensamento crítico”³⁴:

(...) a verdade, mesmo residindo no objeto, não está à mão; o objeto necessita do sujeito racional para liberar a verdade que está nele contida. O objeto não é um dado, uma forma pobre e cega; ele é muito mais do que pura “facticidade”. O primado do objeto é algo que deve ser construído criticamente e, mediatizado que é, não acaba com a dialética entre sujeito e objeto. Absolutizar o dado é coisificá-lo. E isso é falsa objetividade. E a consciência pode também ser constituinte de uma coisificação porque se encontra coisificada em uma sociedade já constituída. É por isso que as formas subjetivas de reação surgidas na apreciação dos componentes qualitativos do objeto necessitam ser corrigidas em confronto com este. E o instrumento fundamental para tal correção é a auto-reflexão crítica (1999, p.91-92).

³⁴ Neste livro os autores evidenciam que Adorno compõe e propõe a obra ‘*Dialética Negativa*’ como um método para se pensar e agir sobre a consciência reificada contemporânea:

A crítica por dentro do objeto precisa ser percorrida pelo caminho da reflexão filosófica e da construção de uma constelação conceitual que possa localizar e traduzir em palavras sua constituição objetiva e subjetiva. Fazer falar e decifrar o enigma da formação de professores com pretensões emancipatórias significa não deixá-la intacta, muito menos aos/às professores/as e alunos/as. Para Adorno (1998), “A constelação ilumina o que o objeto tem de específico e que para o procedimento classificatório se apresenta como indiferente ou como um peso.” (p.164). A constelação se refere à composição histórica de conceitos ao redor do objeto; coloca-os como chaves que abrem portas e que permitem adentrar nos meandros sedimentados do objeto; buscando acessar seus enigmas, alcançar suas fissuras, pegar no que emerge do diverso, da singularidade, da especificidade e da diferença. As constelações não se prendem em aceitar o que o objeto tem de comum, de similar, de universal, de compatível com os sistemas classificatórios da ciência calcada na racionalidade identificatória e instrumental; essa forma repugna, a prepotente pretensão de assimilar, de integrar e de classificar tudo em relação ao todo. A crítica imanente fundada na constelação, na experiência da reflexão filosófica, na auto-reflexão crítica é uma forma de práxis negativa, de intervenção cultural, que contrariando o objetivismo do pensamento científico hegemônico, não precisa de menos, mas sim de mais sujeito.

Pucci (2001), ao sistematizar "*Contribuições da Teoria Crítica para a formação de professores*", evidencia que o pensamento adorniano pode ser compreendido como a práxis negativa da educação, pois possibilita o acompanhamento crítico das formas históricas educacionais em especial sua configuração contemporânea. Dando-nos condições de indagar sobre as possibilidades de sua realização nos dias de hoje, transformando-se em uma práxis crítica, instigando o sujeito pensante a intervir no processo histórico da realização das configurações educacionais, pois possibilita examinar por dentro seus fracassos, suas causas, as possibilidades presentes e estabelecer eixos que norteiem a construção de ensaios pedagógicos e formativos bem como instrumentos críticos para acompanhar essas tentativas.

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt se move na crítica contundente à racionalidade moderna formatada no positivismo, porém sem desconsiderar a vitalidade da investigação empírica:

Ora, a própria história da chamada Teoria Crítica foi permeada por pesquisas empíricas que possibilitaram textos tais como ‘Autoridade e Família’ e ‘A Personalidade Autoritária’. Os dados coletados em pesquisas como essas foram essenciais inclusive no que concerne às alterações nas relações entre áreas de conhecimento aparentemente díspares, tais como o

materialismo histórico e a psicanálise. Adorno, Horkheimer e seus colegas perceberam que, se fosse possível estabelecer relações dialógicas entre os escritos de Marx e Freud, sem que suas identidades específicas fossem destruídas, os fenômenos empíricos poderiam ser explicados de maneira bem mais frutífera (ZUIN, 1999, p.121).

A valorização do empírico não quer dizer que deixa de haver uma oposição ao pensamento descritivo objetivista que não considera a tensão e as contradições (a não-identidade) da relação entre sujeito e objeto. Aí reside a radical defesa do pensamento auto-reflexivo, balizado na autocrítica, que aponta para a resistência de toda forma de fechamento do raciocínio, como aquele enraizado na cobrança do materialismo ortodoxo sobre quais seriam os agentes revolucionários na sociedade capitalista contemporânea: “Adorno preferiu argumentar que, se não podemos aduzir quais são as características da sociedade ‘perfeita’, podemos trabalhar na direção de identificação da barbárie atual, com o objetivo de poder transformá-la” (ZUIN, 1999, p.122).

A presente investigação histórica e empírica busca se inscrever nesta perspectiva de se objetivar numa crítica imanente e práxis negativa que acompanha a ‘elaboração e realização objetivada’ de uma experiência de projeto curricular e político pedagógico na formação de professores com pretensões emancipatórias, gestada no interior da pedagogia marxista da Educação Física, como é o caso do projeto da FEF/UFG.

O argumento que perpassa o estudo se sustenta no núcleo da obras *Dialética do Esclarecimento* e da *Dialética Negativa*, qual seja: o confronto entre a verdade do conceito e a falsidade de sua realização concreta. Aqui, esse argumento se operacionaliza na investigação de um dado momento da diferença entre a pretensão e a realidade dos objetivos educacionais emancipatórios, num percurso que reconhece a tensa relação entre a teoria e a práxis pedagógica, ao infiltrar-se na racionalidade e no clima cultural contemporâneo imanentes à construção da experiência do projeto curricular e político pedagógico da FEF/UFG. Assim, o exercício de crítica imanente passa por inventariar, mesmo que aqui sumariamente, o clima cultural de uma sociedade esportivizada, interpretando como a racionalidade social presente no projeto da FEF/UFG coloca-se frente à tendência de semiformação e deformação generalizada, engendrada pelos processos de mercadorização dos produtos simbólicos, da ciência, do conhecimento e das instituições educacionais.

Todavia cabe ressaltar que no presente caso, o foco da crítica imanente se move na crítica à uma experiência objetivada da pedagogia crítica de matriz marxista, enquanto uma

dada forma de apreensão do marxismo na educação e na educação física. A crítica se dá no campo epistemológico, histórico e cultural, tendo como fontes, as produções objetivadas acerca da experiência da FEF/UFG.

A crítica epistemológica e histórica germinou do exercício de auto-reflexão crítica à minha dissertação de mestrado. A investigação empírica da dissertação, em que me debrucei sobre a forma como se dava à organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG³⁵, motivou-se pela confiança epistemológica na apreensão da realidade e das possibilidades da práxis de integração ensino-pesquisa-extensão, com vistas a sua necessária efetivação enquanto experiência formativa inovadora, transformadora, emancipatória. Por força da engajada ‘identificação’ com a pedagogia marxista e de certo deslumbramento militante sobre as possibilidades desse currículo progressista na Educação Física, tive a intenção de confirmar e inflar suas potencialidades emancipatórias. Paradoxal é que essa intenção epistemológica e teleológica foi compartilhada com tensionamentos, estranhamentos, frustrações e sofrimentos vivificados no cotidiano da experiência do projeto curricular objetivado no curso de licenciatura em Educação Física do CAC/UFG e da relação entre os *Campi* do interior com a FEF-Goiânia. Daí a dificuldade de tratar a história das contradições imanentes que emergiram da construção e interlocução com os dados-concretos³⁶.

Naquela época, já avaliava que havia construído um caminho teórico-metodológico que me possibilitava contribuir com a compreensão acerca da constituição (enraizamento) sócio-histórico e cultural do projeto curricular da FEF/UFG; com a explicação das características da organização curricular e das necessárias condições para o trabalho pedagógico no campo da integração ensino-pesquisa-extensão no curso de licenciatura em Educação Física do CAC/UFG, bem como com a elaboração de seu significado frente às políticas educacionais neoliberais. Entretanto, identificava que uma limitação significativa daquele estudo estaria relacionada à interpretação dos dados empíricos referentes à objetivação da subjetividade (racionalidade social) dos professores e alunos num clima cultural configurado num estado de não-emancipação e de descalabro anunciados.

³⁵ Como já explicitado, nessa época, a denominação era *Campus* Avançado de Catalão. Atualmente a sigla CaC significa *Campus* Catalão.

³⁶ Dados empíricos inferidos e construídos nas entrevistas realizadas com professores e amostragem de alunos do curso de Educação Física do CAC/UFG em 1999.

Também por isso, a presente crítica imanente ao projeto curricular e político-pedagógico da FEF/UFG focar a crítica à racionalidade social contemporânea e à concepção de história, perpassando a questão do trabalho como princípio educativo, da relação teoria e prática, do progresso científico tecnológico e das utopias emancipatórias na educação; movendo-se na crítica à tendência da sociedade esportivizada. Os capítulos foram compostos nesse movimento de adentrar na história e racionalidade social do objeto e de confrontá-lo com a crítica epistemológica e a crítica social e cultural.

PRIMEIRA PARTE
PROJETO CURRICULAR DA FEF/UFG E PEDAGOGIA MARXISTA:
GENEALOGIA, HISTÓRIA E RACIONALIDADE

I

Na crítica imanente ao projeto curricular e político pedagógico da FEF/UFG, não se tem a pretensão de expor e decifrar o objeto de estudo de uma vez por todas, ora reduzindo-o a um amontoado de fatos, ora descrevendo-o de forma subjetivista. Para não desembocar no engodo das explicações apriorísticas, reducionistas e absolutizadas, o percurso investigativo necessita do incômodo de expressar os processos de radicação da racionalidade social e formação objetiva, sem cair nas armadilhas da definição conceitual apressada que a tudo quer capturar e amoldar.

Expressar o algo que perpassa e constitui histórica e materialmente o objeto, eis o percurso para fugir da captura dominante que nos leva à configuração de objetos *a priori* fundados em pré-conceitos e sistemas totalizantes. Nos meandros da *Dialética Negativa*, Adorno situa que esse algo nos põe em contato com a lembrança da sensação, da percepção, do somático, do corpóreo, que perfaz a objetividade. Entendendo assim, não se deixa de reconhecer que a objetividade do conhecimento requer, por sua vez, subjetividade, pensamento; mas, também, que a subjetividade não é explicável por si mesma: “O objeto só pode ser pensado através do sujeito, mas sempre permanece frente a este como um outro; e, no entanto, por sua própria natureza e antes de tudo, é também objeto. Nem mesmo como idéia, o sujeito pode ser pensado sem o objeto, enquanto que este existe sem aquele” (ADORNO, 1998, p.184). Para o autor, nessa materialista *Dialética Negativa*, a mediação do objeto significa que só em sua compenetração com a subjetividade é possível o conhecimento. Já, a mediação do sujeito implica compreender que, sem componente objetiva, não haveria literalmente nada. Isto é, a subjetividade, o pensamento, necessita alimentar-se organicamente de sua interpenetração nas camadas sedimentadas do objeto.

No exercício de retrazar a história e a racionalidade social do projeto curricular e político pedagógico do curso de licenciatura da FEF/UFG, realizo uma travessia cotejando os dados e as interpretações realizadas entre os anos de 1993 e 2002³⁷, com o discurso

³⁷ O período de 1993 a 2002 refere-se ao ano de defesa/publicação das pesquisas empíricas que compõem o conjunto de fontes que têm a experiência do projeto curricular e político pedagógico da FEF/UFG, perpassando o objeto de estudo: Linhares (2002), Moura (2001); Paula (1999); Oliveira (1999); Duckur (1998); Mello (1996) e Paula (1993). Além da minha dissertação de mestrado, que se constitui em fonte e referência para a narrativa histórica e para a auto-reflexão crítica.

atual sobre essa experiência de formação de professores de Educação Física. A elaboração da atual narrativa histórica encontra-se objetivada e sedimentada no documento do ‘Projeto político-pedagógico’ de 2005 e no registro de intervenções oralmente publicizadas num evento acadêmico público, intitulado IX Semana Científica da FEF/UFG de 2006³⁸.

Na reconstrução histórica do objeto, há quem tenda a percorrer o traçado de forma reta, linear, evolutiva, ou mesmo quem componha uma paisagem harmônica, repleta de cores vivas e alegres. A reconstrução pertinente à crítica imanente não é algo que possa ser feito com pontos de partida e chegada fixos e imutáveis, na convicta rota da demonstração da identidade sujeito e objeto, como se fosse possível controlar os acontecimentos históricos, postulando a homologia entre as pretensões e as realizações de uma determinada formação social e espiritual. Inscrevendo-me na filosofia da história, inspirada por Benjamin e Adorno, o percurso fértil e digno parece ser aquele sinuoso, tenso, sujeito a desvios, por vezes, até perigosos. Rota essa, eivada por processos de disputa da lembrança, da memória, do passado; que enaltecem alguns episódios e protagonismos e silenciam outros.

Com vistas ao contato com as permanências, mudanças e fissuras da narrativa histórica acerca das pretensões e realizações do projeto curricular emancipatório, os indícios genealógicos foram buscados na configuração mais atual que prevalece no projeto curricular da FEF/UFG. Isso pôde ser encontrado em narrativas emblemáticas extraídas de palestras realizadas no referido evento realizado em 2006. A narrativa conceitual e histórica construída pelo professor Nivaldo A. N. David³⁹, na palestra ‘As novas

³⁸ A IX Semana Científica FEF/UFG teve como temática *O ensino, a pesquisa e a extensão na formação de Professores de Educação Física*. As palestras públicas foram registradas em áudio e transcritas como fontes empíricas da presente pesquisa. Tais palestras foram aquelas proferidas por membros da FEF/UFG, que participaram das “Mesas Redondas” do evento: Prof. Dr Marcelo Guina Ferreira que participou da Mesa com a temática “Formação Permanente em Educação Física e a relação entre ensino, pesquisa e extensão” (21/11/06); e Prof. Ms Nivaldo Antônio Nogueira David e Profa. Ms Anegleyce Teodoro Rodrigues que abordaram “As novas configurações de formação em Educação Física: perspectivas para os cursos de licenciatura e graduação” (22/11/06). Com relação à mesa de abertura do evento, realizada dia 20/11/06, sobre a temática “Pesquisa e pós-graduação em Educação Física: realidade atual e perspectivas”, proferida pelos Professores Dr. Renato Sampaio Sadi e Dr Jocimar Daolio (FEF/UNICAMP) tendo como mediador o Prof. Dr Fernando Mascarenhas, foi registrado apenas o debate. Também houve o registro em áudio dos debates das outras mesas, com a transcrição das intervenções realizadas por membros da FEF/UFG.

³⁹ O Prof. Ms. Nivaldo A. N. David ingressou na UFG em 1980, na época, como professor da Coordenação de Educação Física e Desportos’ (CEFD/UFG). O referido professor foi protagonista na construção do ‘projeto curricular original’ e, conseqüentemente, na criação do curso de licenciatura em Educação Física na UFG; Diretor da FEF/UFG de 1999 a 2003; Integrou, em 1998, a ‘Comissão de Estudos Curriculares da FEF/UFG’, e, em 2004, a ‘Comissão de Reforma Curricular da FEF/UFG’. Constatou-se que a sua dissertação de mestrado é modelo conceitual, teórico e metodológico do projeto político-pedagógico da FEF/UFG. Com algumas modificações gramáticas e ortográficas e poucas mudanças no conteúdo, o capítulo IV da sua dissertação constitui um dos itens do ‘Projeto político-pedagógico da Licenciatura em Educação Física’.

configurações de formação em Educação Física: perspectivas para os cursos de licenciatura e graduação', oportunizou o contato com a racionalidade social que permeia e prevalece na "elaboração" da história do projeto curricular da FEF/UFG:

Eu estou pegando aqui uma frase do McLaren, exatamente, para mostrar que as nossas opções de olhar a história, também têm um viés pessoal e do lugar que você se posiciona. Portanto, nós podemos contar várias histórias aqui hoje e algumas delas podem ter caminhos comuns. E, no meu caso específico, eu sou quase que um patrimônio dessa história por dois momentos. Bom, o primeiro momento nosso de configuração do nosso currículo - que vocês devem ter observado pela fala de alguns convidados na nossa jornada, que se trata de um currículo de referência, que se trata de um projeto curricular reconhecido, que trata de um grupo de profissionais que dão conta de colocar esse currículo em ação. Portanto, há um respeito, há um reconhecimento externo de que nós temos um bom projeto curricular (DAVID, 2006, Anexo III).

Nesse momento de sua narrativa, o Prof. David chama Peter McLaren, autor que revisita e retorna ao marxismo fazendo ressalvas ao dogmatismo, para fundamentar seu conceito e forma de elaborar a história. Assim, ele situa sua posição por uma visão crítica de olhar a história, partindo da consideração do viés pessoal e do lugar temporal e espacial de sua elaboração, atribuindo, possivelmente, uma significação de perspectiva, de ponto de vista e de vínculo com a experiência social à sua narrativa histórica. O Prof. David operacionaliza seu posicionamento sobre a história, demarcando sua condição de narrador, evocada pela autoridade de ser portador de "várias histórias"; por representar um patrimônio institucional e histórico da FEF/UFG, por ter protagonizado, em dois momentos, a construção do projeto curricular e político-pedagógico.

Dessa forma, as "várias histórias" imanentes a narrativa do Prof. David são contadas pela autoridade de quem as protagonizou: o patriarca que carrega a memória, a lembrança, a herança do 'bom projeto curricular'; e que, endereça sua 'história crítica' do projeto curricular aos herdeiros - professores, funcionários e alunos da FEF/UFG, participantes da IX Semana Científica de 2006.

Ao situar o primeiro momento da história de configuração do projeto curricular, o narrador divulga ao público que se trata da história de um 'bom projeto curricular', reconhecido acadêmica e cientificamente, e que, existe um "grupo de profissionais que dão conta de colocar esse currículo em ação". A publicização do projeto curricular da licenciatura/graduação da FEF/UFG como modelo de referência no Brasil, é recorrente na narrativa de integrantes desse 'grupo de profissionais' feita no evento de 2006, como pode

Desta forma, a narrativa evocada consta de reconhecida autoridade no projeto curricular da FEF/UFG.

ser observado na fala do professor que fez a ‘mediação’ na mesa que tratou da ‘Pesquisa e pós-graduação em Educação Física: realidade atual e perspectivas’: “por isso gostaria Jocimar (professor vinculado a FEF/UNICAMP e ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da UNICAMP), que você falasse um pouco disso pra gente, pra uma instituição, que como você já disse é aí uma referência na graduação (...)” (MASCARENHAS, 2006, Anexo I; parênteses nossos).

Na sequência de sua narrativa, o Prof. David prossegue o delineamento da história do ‘bom projeto curricular’, com a contínua afirmação do modelo inovador de referência, que é respeitado pelo movimento crítico e progressista no campo da formação de professores/profissionais em Educação Física:

Agora, a história desse bom projeto curricular começa exatamente aí, que período é esse? É um período de transição entre o período autoritário e a constituição da sociedade democrática, que nós conhecemos a história no período aí, de Nova República ou período de transição democrática ou período de abertura política, é exatamente neste momento que nós conseguimos fazer essa faculdade dar um salto avante, um salto que a diferenciou dos demais currículos nesse país. Por exemplo, na década de 90 eu viajei pra vários estados pra falar disso. O movimento estudantil na época, o Guina, que está aqui presente, o Fernando, já reconhecia que aqui se gestava algo diferente do ponto de vista curricular, e é isso que eu quero mostrar aqui, o quê que se gestava (DAVID, 2006, Anexo III).

O narrador emite o depoimento de ter participado de vários eventos pelo Brasil, para anunciar a experiência do projeto curricular inovador que fez a FEF/UFG “dar um salto avante, um salto que a diferenciou dos demais currículos nesse país”. Modelo que segundo o narrador, merece ser divulgado e reverenciado em espaços dos movimentos críticos da área de educação física. Ele ressalta, a sua participação em espaços do movimento estudantil, e destaca o reconhecimento, naquela época, de quadros desse movimento; que, atualmente, compõe o quadro docente e, mais especificamente, o “grupo de profissionais” que dá conta de colocar o ‘bom projeto curricular’ da FEF/UFG em ‘ação’. Esse “grupo de profissionais” se auto-reconhece como vanguarda progressista da Educação Física brasileira: “E pensando, que o modelo hegemônico não é esse modelo, que nós desenvolvemos aqui, que nós somos mesmo vanguarda, que nós representamos a resistência, no que se refere à formação” (RODRIGUES, 2006, anexo IV).

O narrador, porta voz da vanguarda e/ou portador da memória do projeto inovador, delimita incisivamente a história de criação do curso e/ou do currículo de licenciatura em educação física na UFG:

O currículo tem essa história, quando nosso currículo foi aprovado no CEPEC, o relator fez uma piada pública comigo dizendo assim – ele aposentou, foi um grande marxista dessa universidade - e ele fez o relatório do nosso projeto lá na aprovação, ele disse assim: olha vou relatar um projeto de graduação, licenciatura, um dos mais interessantes que eu já vi até hoje. Aí fez o relato do nosso projeto: porque nós inovávamos no aprofundamento, nos campos temáticos, na intervenção, os nossos conceitos eram avançados. Portanto, nós tínhamos um grande curso. A única coisa que ele poderia fazer naquele momento, além de defender o curso, era perguntar pra mim que representava a faculdade naquela época, quem seriam as pessoas que iam lidar com aquilo? Tipo assim, você tem um bom projeto, mas quem é que vai lidar com isso? Quem são as pessoas que vão trabalhar com isso? Os seus colegas lá da Educação Física dão conta de fazer isso? Ou seja, é aquele velho xeque-mate, você tem o projeto formal, muito bonito, mas e na execução? Isso vai funcionar de que jeito? E, eu disse pra ele: como um bom marxista igual a você, a gente não condiciona a realidade a priori, a gente constrói um caminho, nós temos um projeto e as condições objetivas hoje nacionalmente e localmente, externo a nós inclusive, nos possibilitando isso (DAVID, 2006, Anexo III).

Nessa narrativa sobre a aprovação do “Projeto Curricular Original”, o Prof. David situa que o Relatório e o, conseqüente, Parecer favoráveis pela criação do curso no CEPEC/UFG foi elaborado e apresentado por um “grande marxista” da UFG. Aproveita para publicizar as inovações curriculares e os avanços conceituais e metodológicos do projeto curricular, e, para re-situar, no debate com esse relator, a sua posição marxista, também de história, e as condições objetivas para criação do curso e construção da hegemonia do projeto curricular; composta por membros internos do então Departamento de Educação Física da UFG (DEF/UFG) - em 1988, esse departamento era uma subdivisão da então denominada, Coordenação de Educação Física e Desportos da UFG (CEFD/UFG) -, por aliados de outros centros/departamentos da UFG, e, pelo contexto da movimentação progressista da área de educação física; reafirmando em seguida:

Tanto é verdade que a professora de Antropologia Social é fulana de tal, a de Anatomia é fulana de tal, de Educação Brasileira fulana de tal, quando eu mapiei o quadro, a resposta tava dada, ou seja, os aliados externos garantiam juntamente com alguns internos, e aí nós éramos minoria mesmo, o avanço daquele projeto. (...) Bom, então olha bem, o que que nós fizemos nesse momento? Uma ruptura, um avanço dentro das condições que eram favoráveis a nós, todos os ventos sopravam pra nós. A FEF, a FEF toda não, nós éramos 33 professores aqui, não é Marília? 33 por aí; mas, os que conseguiam discutir, os que conseguiam perceber o avanço que nós estávamos propondo eram poucos. A Lenir chegou uma vez a dizer que eram seis; criou a maior polêmica aqui dentro. E a gente achava que não era nem seis, mas, ela disse que tinham seis, só porque ela disse que tinham seis, a FEF, claro, entrou numa guerra total aqui. Mas, por quê? Porque nós tínhamos professores contrários a essa posição, tão contrários que nós aprovamos o projeto dez horas da noite depois de

um debate muito pesado aqui dentro, 24 horas depois o projeto entra na pró-Reitoria de graduação com outra cara, e foi o pró-Reitor de graduação, que acompanhava a nossa discussão, que nos chamou e disse olha: "é isso que vocês vão fazer lá na Educação Física?" Aí eu disse: "Não, isso é golpe, o currículo nosso é esse!" Então o pró-Reitor rejeitou aquele projeto na câmara e incorporou o outro que nós estávamos usando, para ver que nós fomos golpeados na boca da noite. Isso é história! Eu estou mostrando isso pra vocês verem o quanto é difícil você construir uma formação dentro de um momento que tinha o vento a nosso favor, mais com os todos os conflitos que estão sendo colocados (DAVID, 2006, Anexo III).

Aqui, apresenta-se a composição da vanguarda que tem condições 'intelectuais' de discutir e compreender os avanços que estavam sendo propostos pelos protagonistas do projeto curricular; aqueles, que possuem competência intelectual e política para dar direção do caminho correto a ser construído e seguido no projeto curricular e político-pedagógico da licenciatura em Educação Física da UFG. Expõe-se que essa vanguarda progressista, naquele momento da aprovação do projeto de criação do curso (1988), estaria formada por uma minoria de professores da FEF (no caso, aproximadamente seis, de um universo de 33 professores da CEFD/UFG) e pelos aliados dos outros centros/departamentos da UFG. Relata-se ainda, a existência de "professores contrários a essa posição" (pode-se inferir que seriam, aproximadamente, 26 professores da CEFD/UFG), que tentaram infligir um "golpe" à tramitação nas instâncias superiores da UFG, do projeto curricular democraticamente aprovado, após "um debate muito pesado" na CEFD/UFG. O autor narra essa experiência social de aprovação do "bom projeto curricular", como se estivesse contando a aventura ou, melhor, a epopéia dos poucos heróis/protagonistas do campo progressista no embate com os muitos vilões 'golpeadores', corruptores da democracia universitária; enredo que tem como desenlace, a brava vitória das forças progressistas do projeto curricular inovador e avançado.

Frente a essa narrativa anunciada, em 2006, como história, interrogo sobre as fissuras, as ruínas pessoais e coletivas, recalçadas no embate da "guerra total" da FEF/UFG (na época, CEFD/UFG) e no "debate muito pesado" pela hegemonia da aprovação interna, do projeto curricular de criação do curso de licenciatura da UFG.

Infere-se que a disputa pela hegemonia do projeto curricular da FEF/UFG, ainda permanece, passando, por exemplo, pela disputa da memória pessoal e coletiva. Ao se decretar o que deve ser reconhecido como história, também se marca o que deve ser recalçado, desconhecido, anulado e ignorado. A figura do narrador oficial/crítico, que autoproclama-se marxista, quando anuncia de forma contundente o que deve ser lembrado,

constrói o esquecimento. O anúncio da lembrança e reverência aos heróis/protagonistas da vanguarda progressista e da construção de uma força positiva e hegemônica que faz, acontece e realiza os avanços e inovações do projeto curricular, recalca e silencia os processos de racionalidade social e formação objetiva, que fazem com que algo seja assim e não seja de outra forma, no seio de elementos/tensões objetivos e subjetivos, controláveis e incontroláveis, conscientes e inconscientes.

Se o ponto de partida é construir a história crítica do “bom projeto curricular”, a narrativa resultante corre o risco de ser uma confirmação das escolhas realizadas antes mesmo de se começar a fazê-la. Nessa forma, um autor com pretensões de narrador, pode comportar-se diante da história, como pensador pragmático marcado pelo desejo, com inclinações ao denunciamento e à crítica ao hegemônico conservador, como meio para se alcançar e publicizar, de qualquer jeito, o novo hegemônico, positivo, transformador e revolucionário.

A narrativa comprometida com o que e quem quer defender, com seus heróis, sua política ou moralidade, subjaz um utilitarismo histórico, que se expressa no uso da história para legitimar posições e apresentar os inovadores projetos emancipatórios. Procura-se na história, os fundamentos do diagnóstico do presente e as ferramentas para dirigi-la na direção que se deseja. Mesmo, se a intenção for expor criticamente a formação objetiva dos processos sociais, se estiver subjugada a demarcar a posição inovadora e a dar visibilidade acadêmica às pretensões emancipatórias, o que sobressai é o caráter dogmático e instrumental, tanto na crítica aos projetos tidos como conservadores e retrógradas, assim como no elogio às realizações progressistas e emancipatórias.

A história feita assim, pode se enredar no desejo arbitrário do pensamento, de sua fetichização na dinâmica da síntese, análise e síntese propositiva e positivizada; que desconsidera determinados eventos, situações e restos desconfirmadores, adequadamente colocados no ‘lixo’ da história. Destarte, a pretensão de perspectiva e de ponto de vista da história crítica proclamada pelo “narrador” é renegada ao se tornar a ‘história oficial’, especialmente se estiver mimeticamente reverberada nas produções que retraçam a genealogia do projeto curricular e político pedagógico da FEF/UFG.

II

Avanço pela travessia de perscrutar e retrazar a genealogia da racionalidade social e histórica sedimentada na produção objetivada acerca do projeto curricular e político-

pedagógico da FEF/UFG. Na sua reconstrução genealógica, continuo na pista de retrair racionalmente, no tempo e no espaço, a elucidação teórica e empírica de sua radicação, ou seja, seus parentescos, tributos, protagonistas e antagonismos. Passo, também, a investigar, em que medida, os traços diagnosticados na narrativa histórica mais atual, publicizada na IX Semana Científica da FEF/UFG de 2006, encontra (ou não) reverberação no texto do projeto político-pedagógico de 2005, assim como nas investigações realizadas entre os anos de 1993 e 2002.

Intento fazer isso, na interlocução entre narradores, protagonistas e/ou autores, que se propõem a elaborar a história e a experiência social do projeto curricular da FEF/UFG. Essa interlocução pretende mover-se no confronto teórico e empírico, e na auto-reflexão crítica acerca da produção objetivada; não intenta se configurar em um debate “velado”, por isso a recorrência às denominações e caracterização dos autores; e, não o considero caduco, já que seus argumentos se reatualizam. A crítica imanente, então, busca estar filosoficamente orientada, envolvida e compreendida para que não se transforme em luta pragmática.

É nesta perspectiva que faço a interlocução, com: os documentos institucionais; a narrativa feita na entrevista, concedida, em 1999, e na palestra proferida, em 2006, pelo Prof. David; as monografias de graduação (LINHARES, 2002; PAULA, 1999) e de especialização (DUCKUR, 1998) orientadas pelo Prof. David; a monografia de graduação (OLIVEIRA, 1999) que teve como orientador o Prof. Mascarenhas; a monografia de especialização em ‘Metodologia do Ensino Superior’ (PAULA, 1993) orientada pela Prof^a Dr^a Sônia Maria D’Albuquerque (essa professora integrou o corpo docente da CEFD - FEF/UFG, nos anos 1980 e início dos anos 1990) e dissertação de mestrado em Educação (MOURA, 2001) orientada pela Prof^a Dr^a Maria Hemínia M. da S. Domingues, da Faculdade de Educação da UFG; assim como, a minha dissertação de mestrado (FERREIRA, 2000)⁴⁰.

Na investigação objetivada na dissertação de mestrado, realizada entre os anos de 1998 e 2000, - sob força de um olhar indiciário, mas também, tendencialmente identificante, positivizante, reconciliador e propositivo - a construção do projeto curricular e a, conseqüente,

⁴⁰ A monografia de graduação de Fábio Pereira Mello, defendida na FEF/UFG em 1996, compõe o conjunto de fontes que tem a experiência do projeto curricular e político pedagógico da FEF/UFG como objeto de estudo. Contudo, esse autor não faz menção à história de criação e realização desse projeto curricular da FEF/UFG. O seu argumento parte do pressuposto que a licenciatura da FEF/UFG possui um projeto progressista e inovador; entretanto, visa comprovar, empiricamente, que a FEF/UFG possui influência e prática pedagógica tecnicista.

criação do curso de Licenciatura em Educação Física na UFG foram reconhecidas como ressonâncias de movimentos progressistas e revolucionários do final dos anos 1970 e 1980, especialmente, por se constatar o engajamento de seus protagonistas nesses movimentos, em especial, no campo da Educação e da Educação Física. Tal reconhecimento encontra confirmação na narrativa do Prof. David, em passagens já citadas e interpretadas, e também, no trecho a seguir:

Então, vejamos bem, nós pegamos o período de transição, um período em que o Brasil através dos movimentos da sociedade civil, dos movimentos organizados, da luta pela liberdade, construía o movimento de mudança no país. Nessa época, esse é um período rico na reorganização do país também, a volta dos direitos civis, a reabertura do congresso, a democracia real no sentido de que as pessoas pudessem decidir sobre os rumos do país, a construção da nova Constituição da República, e assim por diante. Nós tínhamos um período de vácuo entre aquilo que não queríamos e aquilo que queríamos construir. Então, é nesse período de vácuo que ocorreu grandes mudanças nesse país, principalmente naqueles lugares que tinham potencialidades pra fazer avançar, então esse foi o momento que para a FEF foi muito importante (DAVID, 2006, Anexo III).

No percurso do enraizamento histórico e sócio-cultural retratado na dissertação de mestrado, passei pelo território demarcado pelas entidades e organizações que nas décadas de 1980 e 1990 articularam-se, especialmente em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), como CUT, ANDES, FASUBRA, UNE, UBES, ANPED, ANFOPE⁴¹; percorri, de forma um pouco mais demorada, a trajetória do movimento pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, institucionalizado desde 1990 na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Sobre esses argumentos, torna-se ilustrativo o depoimento feito pelo Prof. David, numa entrevista realizada em 1999, quando interrogado, na pesquisa empírica da dissertação de mestrado, sobre o significado/impacto do movimento pela formação dos

⁴¹ Nos anos 1980 e início dos 1990, as demandas relacionadas às políticas educacionais, como verbas públicas, ensino gratuito, novas legislações, novas estruturas de carreira para os professores, novas frentes de ensino e pesquisa para a universidade, novos modelos de escola para o 1º e 2º graus, ensino noturno, educação para deficientes físicos, educação infantil em creches e pré-escolas etc, foram pauta do processo de debate e aprovação da Constituição Brasileira de 1988 e, de forma mais efetiva, da elaboração, tramitação e votação da 'nova LDB'. Nesse processo, configurou-se o movimento do "Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública" (FNDEP), que no momento de pico/fluxo foi composto por 26 entidades entre as quais CUT, ANDES, CNTE, FASUBRA, UNE, UBES, ANFOPE, ANPEd, CEDES, ANPAE, ANDE etc. No final dos anos 1990 e primeiros anos do século XXI, a maioria dessas entidades que compunham o FNDEP participou ativamente da elaboração do Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira.

profissionais da educação, representado pela ANFOPE, bem como da reforma acadêmica da UFG de 1984 para o projeto curricular da FEF/UFG:

A ANFOPE, na década de 80, foi um dos espaços em que estava se discutindo formação de educadores, mas você tinha discussão de formação de educadores na CUT, você tinha nas CUT's estaduais, você tinha na ANDES, você tinha na ANDE, você tinha na ANPED, quer dizer em cada lugar estava se discutindo a formação do educador (...) a reforma acadêmica nossa foi o momento mais rico que nos trouxe competência para discutir currículo, foi essa discussão da UFG em 1984, com a reestruturação acadêmica (DAVID, 1999/2000; apud FERREIRA, 2000, p.120).⁴²

Nessa passagem, me detive na “gênese” do ‘movimento nacional pela formação dos profissionais da educação’, com a criação, em 1980, do Comitê Nacional Pró-formação do Educador sediado em Goiânia-GO. Trilha essa que me levou ao movimento da ‘Reforma Curricular e Acadêmica da UFG’, mencionada na resposta a pergunta feita, em 1999, ao Prof. David:

Apesar do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás ter sido criado somente no final dos anos 1980, mais especificamente em setembro de 1988, reconhecemos que seu projeto curricular foi gestado, nesse contexto de efervescência da discussão, em torno da reestruturação acadêmica na UFG, na medida em que alguns professores da Coordenação de Educação Física e Desporto [órgão que antecedeu a FEF; responsável pela prática esportiva na UFG] participaram efetivamente desse momento e de seus desdobramentos. Esses professores apontam o processo de reestruturação acadêmica de 1984 como extremamente significativo, na formação e qualificação para análise e proposição no campo do currículo (FERREIRA, 2000, p. 128; parênteses nossos).

O narrador, em 2006, volta a se referir ao contexto da ‘reforma acadêmica da UFG de 1984’ - que teria se contraposto à reforma universitária do regime militar -, como momento decisivo para a construção do ‘projeto curricular original’:

Segundo momento, nós tínhamos também uma discussão dentro da UFG, nesse vácuo, nesse buraco de constituição do processo democrático, a Universidade Federal de Goiás fez uma das coisas mais importantes na história dessas mudanças de universidades brasileiras a partir de 1968, que foi negar o sistema organizado pelo acordo MEC/USAID. Então olha bem, a década de 80 na UFG foi muito rica porque nós acabamos com essa estrutura baseada no sistema de crédito, inclusive em um dos pareceres do Ministério foi dito mais ou menos o seguinte, até que enfim a universidade brasileira pára de lamentar-se contra o MEC/USAID e assume a sua reforma, isso são os pareceres da história da UFG (DAVID, 2006, Anexo III).

⁴² Trecho retirado da entrevista realizada em 1999, com o então Diretor da FEF/UFG, Prof. Nivaldo Antônio Nogueira David, como fonte de dados da referida pesquisa empírica.

No conjunto das outras produções objetivadas que tiveram a experiência de formação de professores em Educação Física da FEF/UFG como objeto de estudo, somente uma autora, ao retratar a história da criação do curso de Licenciatura em Educação Física na UFG, faz referência ao ‘movimento nacional pela formação do profissional da educação’ e ressalta o significado da Reforma Acadêmica de 1984, para a reorganização curricular dos cursos de graduação da UFG, em especial, para o Projeto Curricular do curso de licenciatura em Educação Física da UFG:

Em 1984, na UFG, o regime de créditos, que fragmentava o conhecimento além de deixar as estruturas curriculares inchadas, foi substituído pelo regime seriado que tinha como objetivo [aqui a autora cita trecho do documento do Fórum de Licenciatura da UFG – Caderno nº 01 Pró-Reitoria de Graduação, 1993, p. 5]: “resgatar a unidade dos cursos, organizando as disciplinas em torno de um eixo epistemológico, que possibilitasse traçar, com maior clareza, o perfil do profissional, garantindo-lhe uma formação básica”. De acordo com Cappi (1993)⁴³ para que fosse efetivado esse regime seriado era necessário uma integração, interdisciplinaridade, e uma política de curso, que envolvesse os docentes e discente ao redor do eixo epistemológico, onde a grade curricular era um simples meio (LINHARES, 2002, p.37; colchetes nossos).

O território de constituição dos movimentos e entidades que influenciaram esse contexto da ‘reforma acadêmica da UFG em 1984’, encontrava-se marcado e significado pela luta contra o Estado militar e pela redemocratização do país, como campo conflituoso de re-constituição da esquerda brasileira, com significativa influência dos marxismos⁴⁴, advindos de referências da academia/universidade e/ou, mas especificamente da militância nos partidos políticos em reestruturação, como o PC do B, e em criação, como o PT. A argumentação sobre o impacto dos movimentos sociais e das teorias pedagógicas de matriz marxista, na inserção contextual da criação do projeto curricular da licenciatura da FEF/UFG, também foi feita por Linhares (2002), como preambularmente mencionado.

Perseguir aquele trajeto aproximou-me da relação que os estudos, debates e conflitos gerados nos movimentos de inspiração marxista tiveram com a configuração de teorias pedagógicas revolucionárias, progressistas e críticas em Educação, ressoando, por exemplo, na pedagogia histórico-crítica, e na área de Educação Física na pedagogia crítico-superadora.

⁴³ A autora cita: CAPPI, Antônio. Políticas e ações do Fórum. In: UFG. Fórum de Licenciatura. Caderno nº 1 Pró-Reitoria de Graduação. Goiânia, 1993.

⁴⁴ Marxismos engendrados nas versões sugeridas pelas “experiências” socialistas do leste europeu (marxismo oriental, por exemplo: stalinismo; leninismo, trotskyismo); da China (maoísmo), de Cuba e pelos debates do marxismo ocidental.

Trago à tona um depoimento do protagonista da pedagogia histórico-crítica no Brasil, Prof. Dermeval Saviani, num trecho em que ele objetiva uma exposição sobre a contextualização histórica e as bases teóricas dessa “concepção” pedagógica:

Em 1980, realiza-se a primeira Conferência Brasileira de Educação (I CBE)⁴⁵. A temática relativa à busca de alternativas fez-se presente, de maneira forte, em sua programação. Nesse período, a oposição ao Regime Militar já tinha conquistado algumas prefeituras e tinha feito experiência de políticas educacionais alternativas, como foi o caso de Lages e Piracicaba. E, restabelecidas as eleições diretas para governadores dos estados, tinham início, já em 1980, as campanhas para as eleições que iriam ocorrer em 1982. Assim, abria-se a perspectiva real de a oposição chegar ao poder nos estados, o que trazia a exigência de se formular uma política educacional consoante com o discurso da oposição. A CBE de 1980, de alguma forma, espelha esta problemática. Nessa conferência, participei do simpósio “Abordagem política do funcionamento interno da escola de primeiro grau”. (...) A exposição foi gravada e transcrita, dando origem ao artigo “Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara”, publicado, primeiro, no número 1 da revista ANDE e depois incluído no livro *Escola e democracia*. (...) no número 3 da revista ANDE foi publicado em 1982, o artigo “Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara”, que veio a constituir o capítulo III do livro *Escola e democracia*, cuja a primeira edição é de 1983. Nesse texto, estão esboçadas as linhas básicas daquilo que posteriormente viria a ser chamado de pedagogia histórico-crítica, que mantendo a terminologia utilizada no artigo anterior por razões polêmicas, aparecia sob o nome de pedagogia revolucionária. (...) Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental (SAVIANI, 2003, p. 137-141).

A experiência, as entrevistas, e outras fontes da investigação do mestrado, evidenciaram o engajamento de protagonistas da criação do curso de Licenciatura em Educação Física na UFG nas entidades, fóruns e eventos políticos e/ou científicos, supracitados pelo Prof. Saviani, nos quais as teorias educacionais do campo progressista e crítico eram gestadas, bem como em entidades e eventos da área de Educação Física, por exemplo: nos Encontros Nacionais e Regionais de Estudantes de Educação Física (ENEFF's e EREEF's)⁴⁶; nos Encontros das

⁴⁵ Saviani ressalta que no contexto do final da década de 1970, caracterizado pela de busca de alternativas, posteriormente à realização em 1978 de um seminário de educação brasileira em Campinas – em que a visão ‘crítico-reprodutivista’ era predominante (denominação cunhada pelo autor para se referir às teorias de inspiração predominantemente marxista, elaboradas nos anos 1970 por Althusser, Baudelot e Establet; incluindo a teoria de Bourdieu e Passeron, reconhecida por ele como de influência marxista, mas de orientação predominante em Weber) -, as três principais entidades da área de educação, que acabavam de ser constituídas, unem-se para organizar as conferências brasileiras de educação. Trata-se da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), surgida em 1978, do Centro de Estudos em Educação e Sociedade (CEDES), fundado em 1978, e Associação Nacional da Educação (ANDE), fundada em 1979.

⁴⁶ É pertinente situar o significado dos ENEFF's para a conformação da ‘Educação Física Progressista’. Trago uma ‘obra’ que reverbera o debate entre a Educação Física Conservadora e a Educação Física progressista, para ilustrar o significado atribuído ao Movimento estudantil na constituição desse debate e da produção no campo do pensamento progressista. No livro *Consenso e Conflito da Educação Física brasileira*, publicado em 1994, Vitor Marinho de Oliveira evidencia: “Criaram-se condições para o aprofundamento e a socialização de discussões que há tempo acompanhavam alguns setores da Educação

Associações de Professores de Educação Física (APEF's); nos Congressos promovidos pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)⁴⁷. Afora as fontes da dissertação, trago o depoimento atual do Prof. David, para ancorar essa assertiva:

Estou novamente falando de uma coisa que eu falo, pelo menos do ponto de vista do nosso currículo, há mais ou menos 26 anos. Desde o primeiro ENEEF [realizado em 1980], nós estamos discutindo a questão da formação. (...) Então, eu fico feliz de estar aqui nesse momento, acho que nós temos uma trajetória comprovada na prática, aqui na nossa ação, aqui no nosso envolvimento com esse tema, com essa discussão (DAVID, 2006, Anexo III).

Cito ainda outro trecho dessa narrativa, em que o autor se refere a conjunção do movimento renovador/crítico/progressista da educação física nos anos 1980, na composição de forças para se gestar o projeto 'diferenciado' da FEF/UFG:

Pegamos também a década de 80, na Educação Física, que alguns autores vão chamar de movimento renovador da Educação Física ou movimento crítico da Educação Física, ou de movimento de contestação da Educação Física autoritária. (...) Nós também participamos dessa luta, de propor uma discussão da Educação Física que fosse diferenciada, e isso também traz força para nós aqui na FEF na busca de aliados para constituir um currículo que fosse diferente (DAVID, 2006, Anexo III).

Física. (...) Para esse efeito, ressaltam-se os Encontros Nacionais de Educação Física (ENEEF's) (...). Essa iniciativa estende-se ao longo dos anos 1980, denotando sempre, preocupações fundadas na questão social. Os três primeiros ENEEF's (Salvador, 1980; **Goiania, 1981**; e Vitória, 1982) não tiveram um tema central, mas a preocupação com a conjuntura política nacional (...). Além da ação dos estudantes e do engajamento dos intelectuais de outras áreas, é inegável o crescimento teórico dos profissionais da Educação Física (...). Essa produção tem circulado pelas escolas que formam profissionais de Educação Física e representa uma intelectualidade que, sem descartar influências conservadoras, já revela a existência de um pensamento progressista" (OLIVEIRA, 1994, p. 24-26; grifos/negrito nossos). Interessante destacar um trecho da dissertação de mestrado de Róbson Loureiro, na qual o autor trata do "vínculo do livro Metodologia do Ensino de Educação Física [conhecido na área como publicação do 'Coletivo de Autores'; obra fundante da Pedagogia Crítico Superadora] com a pedagogia histórico-crítica" (1996, p.138). O autor destaca: "o movimento de educadores que retomam suas organizações de luta contra o sistema, nos fins de 70 e durante os anos 80, influenciou tanto professores como estudantes de Educação Física. Numa clara posição de crítica social, surgiram os Encontros Nacionais de Estudantes de Educação Física (ENEEF's), sendo o primeiro deles realizado em Salvador em 1980. Concomitantemente a essa movimentação estudantil, ocorreu um avanço dos estudos teóricos e dos cursos de pós-graduação na área" (1996, p. 139).

⁴⁷ Aproveito um trecho da análise do enraizamento do projeto curricular da FEF/UFG de uma das fontes, a dissertação de Sérgio de Almeida Moura, para expor a significação dada ao CBCE: "Buscar um novo modelo é desejar uma nova ordem que estabeleça marcos teóricos que venham a sustentar não somente os anseios de uma categoria profissional que começava a se organizar sistematicamente não somente em torno do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, mas também no âmbito dos movimentos sociais (...)" (MOURA, 2001, p. 25). O trecho a seguir foi citado em nota de rodapé desse parágrafo: "O CBCE, foi fundado em 1978, período em que a Educação Física vivia um processo de ebulição e contestação, movido pela insatisfação de diversos professores espalhados pelo país. É considerado como a maior instância da Educação Física, onde são socializados os conhecimentos, pesquisas e diversas experiências produzidas pelos profissionais da área no país. Além de reunir características específicas da Educação Física e Esportes, é também espaço político, pois trata também das questões inerentes à Educação, em especial às políticas públicas e diversos outros temas da atualidade que mantêm vínculos com a Educação Física" (MOURA, 2001, p. 25).

O percurso investigativo da dissertação me possibilitou, em alguma medida, alinhar as reverberações do movimento revolucionário, progressista, crítico na Educação e na Educação Física, que impactuaram na criação, aprovação e implementação do projeto curricular e político pedagógico da licenciatura em Educação Física da FEF/UFG. O alinhamento desse enraizamento, deu-se na costura de movimentos que, de forma mais próxima, circularam a UFG, nos anos 1980:

O contexto sócio-histórico-político e cultural constituído pelas discussões e proposições desenvolvidas no bojo do movimento dos educadores pela formação do profissional da Educação em Goiás, do processo de reestruturação acadêmica e curricular da UFG, da configuração do Fórum de Licenciaturas na UFG, da aprovação da lei de “reformulação” dos currículos dos cursos de graduação em Educação Física (03/87 do CFE), e da constituição de uma pedagogia crítico-superadora em Educação Física, construiu-se as condições necessárias para o processo de construção, aprovação e implementação do projeto curricular da Faculdade de Educação Física da UFG (FERREIRA, 2000, p.147-148).

Refazer esse percurso nesse momento, me põe em contato com os tensionamentos da racionalidade social e histórica do movimento revolucionário, progressista, crítico no âmbito da pedagogia marxista na Educação e na Educação Física, como super-estrutura, ideologia, campo de forças imanentes ao projeto curricular e político pedagógico da FEF/UFG, que se colocam como elementos pertinentes para a atual interlocução.

No conjunto da produção de conhecimento científico que trata do enraizamento sócio-histórico do projeto curricular da FEF/UFG, os autores - Linhares (2002), Moura (2001), Paula (1999), Duckur (1998), Paula (1993) - localizam principalmente as influências da resolução nº 03/87 do Conselho Federal de Educação (CFE) e da pedagogia crítico-superadora na Educação Física (vale ressaltar que a publicação matricial dessa teoria pedagógica de fundamentação marxista se deu em 1992). Apesar de Linhares (2002) apontar a reforma acadêmica da UFG de 1984 e os Seminários (posteriormente Fóruns) de Licenciatura da UFG, reconhecendo o significado das discussões e proposições da ANFOPE e do ENDIPE (Encontro Nacional de Prática de Ensino), como pano de fundo para a elaboração do projeto curricular da FEF/UFG, a autora acaba transferindo o foco argumentativo para o impacto da resolução 03/87 nessa elaboração.

Tais autores estabelecem os nexos do contexto mais ampliado da movimentação crítica na educação e educação física, com a criação e implantação do projeto curricular do curso de licenciatura da FEF/UFG; entretanto, o foco recai em relacioná-lo às condições oportunizadas pela resolução 03/87, como caixa de ressonância do campo progressista da educação física na

formação de professores/profissionais, fazendo a vinculação direta com os avanços curriculares, as ações inovadoras e de vanguarda. Nos documentos e estudos, esse traçado genealógico é reconhecido, repetido e divulgado em passagens emblemáticas:

Neste contexto surge o curso de graduação na Faculdade de Educação Física, onde existia apenas a prática esportiva na UFG. O currículo da Faculdade de Educação Física, da UFG, foi estruturado tomando como referência a Resolução 003/87, que rompe com o currículo mínimo, amplia o currículo para além de disciplinas, institui a monografia e o estágio curricular, não faz referência ao regime interno de organização curricular, propõe a organização por área de conhecimento e deixa o campo em aberto, dentre outras coisas. (...) Desfrutando de sua autonomia a construção do projeto político do currículo do curso de Educação Física segue princípios que superava as determinações gerais da resolução 003/87 (LINHARES, 2002, p. 38-39).

O palco das lutas por mudanças na Educação Física, pela afirmação coletiva da necessidade de revisão e alteração do paradigma da profissão e, conseqüentemente, no processo de formação, se confunde com os acontecimentos do processo de embates sociais pela democracia em nosso país. Diversos encontros de professores e estudantes de Educação Física, ocorridos desde o fim da década de 70, apontavam para a necessidade de mudança no paradigma de formação, a fim de atender as novas demandas da sociedade brasileira. (...) O processo [de criação do curso de Educação Física da UFG] inicia-se por um estudo preliminar realizado por uma comissão de professores, tendo em vista a elaboração e análise do projeto de criação do curso em 1987, terminando com a aprovação e criação do mesmo em 1988 e o início de seu funcionamento em 1989. (...) é percebida [pela comissão] a relevância da Resolução 03/87 (CFE) como resultado da movimentação da categoria de profissionais da Educação Física na busca por mudanças. (...) Um dos principais avanços na proposta de criação do curso refere-se ao fato da vinculação do mesmo com a Faculdade de Educação da UFG. (...) foi a área da Educação que redefiniria a orientação teórico-filosófica do curso, objetivando um distanciamento do modelo tradicionalmente ligado à saúde (MOURA, 2001, p. 23-29; colchetes nossos).

A década de 80 foi um período ímpar em análises críticas sobre a organização do trabalho, o tratamento dos conteúdos de ensino e a produção de conhecimento científico na área de Educação Física & Esportes no País. (...) Um dos resultados objetivos desse período foi a elaboração e, posteriormente, a transformação em Lei – sob forma de resolução (003/87 CFE) (...). Em Goiás, em particular na UFG, o curso de graduação surge já dentro destes novos horizontes e, talvez por se encontrarem até certo ponto isentos das questões polêmicas da formação profissional, já que existia apenas a prática esportiva na UFG, a construção deste projeto curricular tenha podido contemplar avanços significativos e inovações de cunho teórico-metodológico e conceituais na constituição de sua licenciatura, por parte do quadro de professores (PAULA, 1999, p.08-10).

No final da década de 70, e na década de 80, com a reorganização dos movimentos sociais, o debate a respeito da formação do profissional da

Educação Física é ampliado (...). Destacamos também que nesse contexto foram feitos seminários para discussão e posterior tomada de decisão que levaram a uma nova legislação, a Resolução nº 03/87, consubstanciada no Parecer nº 215/87 CFE/MEC, no qual foi descaracterizada a idéia de currículo mínimo de conteúdos estabelecendo apenas duração do curso de Educação Física de três a quatro anos, que formaria licenciados e bacharéis de acordo com a demanda e realidade social de cada instituição (...). Essa resolução avança, pois traz em si uma concepção mais aberta de currículo – uma visão crítica e política para o mesmo; tendo em vista que contempla aspectos humanistas e técnicos, numa visão de formação geral. Nessa perspectiva o currículo leva em consideração a função social do conhecimento, a qual considera os interesses do aluno, trazendo uma flexibilização do currículo (DUCKUR, 1998, p. 6 -7).

(...) os professores da CEFD [Coordenação de Educação Física e Desporto da UFG] acreditavam que construindo um novo curso, avançado numa perspectiva crítica e humanizadora, contribuiriam para superar o desafio do ensino de educação física. Atenderiam uma clientela que até então tinha por opção unicamente a Escola Superior de Educação Física de Goiás (ESEFEGO), cujo o vestibular, na sua prática, selecionava os alunos pela aptidão física e por certas habilidades motoras exigidas do candidato (PAULA, 1993, p. 18).

A história realizada pelos de dentro do projeto curricular da FEF/UFG, tende a procurar justificações, para a anunciação e defesa do projeto curricular inovador, avançado, transformador. Fazendo isso, no plano de uma racionalização, por vezes, mimética, por não querer contrariar, ou mesmo, por não ser voz dissonante no coro do anunciado modelo de referência na formação de professores de Educação Física. Isso é feito, também, por autores que não se propõe a retrair o contexto de criação do curso da FEF/UFG:

O currículo da FEF/UFG é considerado avançado não só pelas nossas análises, mas também, por outros estudos que identificaram elementos inovadores que possibilitam a ampliação da apreensão e construção do conhecimento; elementos como Monografia de final de curso como um dos pontos altos deste curso; atividades complementares obrigatórias (que possibilitam outras vivências como congressos, seminários, simpósios, palestras, encontros, mini-cursos etc); Oficina Experimental e a garantia de cursar disciplinas em outros cursos (OLIVEIRA, 1999, p. 41).

Nessas fontes, a história do projeto curricular da FEF/UFG é predominantemente racionalizada e mimetizada⁴⁸, demarcando um dado campo de construção, inovação e

⁴⁸ O conceito de *Mimesis*, como observado por Jeanne Marie Gagnebin no texto 'Do conceito de *Mimesis* no pensamento de Adorno e Benjamin' (In: Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005, p. 79-104), vai adquirindo diferentes ênfases desde a *Dialética do esclarecimento* até a *Teoria estética*. Na *Dialética do esclarecimento* prevalece um certo sentido de condenação da mimesis, ou seja, da atitude do particular que, para poder livrar-se do medo do desconhecido, primeiramente renuncia a diferenciar-se da entidade da natureza com a qual confronta o seu próprio ego e opta por imitá-la, negando a sua própria identidade. Não obstante, para que ocorra o progresso da cultura, há que se afirmar a negação

avanço da Educação Física brasileira. Demarcando uma dada memória sobre a construção do projeto curricular, como expressão de avanço e de progresso.

Os trechos descritos acima expressam traços da razão histórica prevalecente nas narrativas que contam às peripécias da criação do projeto curricular da FEF/UFG, exaltando-o e vangloriando-o como expressão do movimento crítico e progressista da Educação Física. Algo que pode ser advertido a essa forma de narrativa é que ao ontologizar a história de um objeto como totalidade, em forma de “historicidade” evolutiva e absoluta, perde-se a tensão específica entre interpretação e objeto, recaindo num historicismo positivizado possivelmente maquiado.

Há uma tendência do narrador, dos protagonistas e autores em ressaltar os aspectos positivos da resolução 03/87, que “deram” condição para a proposta progressista da FEF/UFG, como pode, também, ser observado no documento do Projeto Político-pedagógico de 2005, quando a Comissão da Reforma Curricular caracteriza as mudanças e implicações dessa lei, para a criação da licenciatura em Educação Física na UFG:

(...) a partir de meados de 1980, a formação de professores passa por momentos de profundas reflexões, culminando, inclusive, com a edição da Resolução n. 3/CFE/87 que rompe com o currículo mínimo nacional, com a formação exclusiva de professores (surge daí o polêmico bacharelado) e abre possibilidades para a constituição de propostas curriculares a partir de áreas/campos de conhecimentos. E ainda no sentido de superar a organização hegemônica centrada em grades curriculares e blocos de disciplina (...) a partir do final da década de 1980, especialmente em 1987, o modelo representa uma estrutura mais aberta (rompe com o currículo mínimo nacional) e a composição dos conteúdos não segue mais a dinâmica do modelo de grade de disciplinas, mas deve ser estruturado por áreas de conhecimentos acadêmico-científicas: conhecimento do homem, conhecimento da sociedade, conhecimento biológico e conhecimento técnico (UFG/FEF/CRC, 2005, p.10-11).

Como já mencionado, há no discurso oficial e científico local, que a promulgação da Res. 03/87 pelo CFE foi a condição *sine qua non* para a construção do projeto curricular da FEF/UFG, e conseqüente criação do curso no modelo inovador proposto. As ressalvas à essa lei presentes na história crítica da área, encontra-se, em certa medida, ausentes da narrativa histórica dos autores:

A história da Educação Física no país viveu grandes modificações a partir da metade da década de 80 do século passado. Diversos movimentos acadêmico-profissionais orientados por diferentes matrizes teóricas foram compondo o cenário nacional das faculdades de Educação Física. Os

dessa identidade prazerosa com o natural, engendrando mutilações no corpo e no espírito que engolfam tanto os oprimidos como os opressores.

debates sobre o papel da Educação Física na sociedade brasileira contribuíram inegavelmente para a elaboração da Resolução 03/87, do CFE, documento este que reestruturou os currículos e criou a possibilidade de um novo olhar sobre a formação do professor de Educação Física, mas tinham como interesse final, a prática profissional do licenciado e o bacharelado. (...) As mudanças na estrutura dos currículos de formação presentes na Resolução 03/87 e do Parecer 215/87, editadas pelo CFE, deram-se em razão das discussões e debates promovidos pelos estudiosos/intelectuais da área de Educação Física desde o final da década de 70, como mostra o início do texto do Parecer 215/87, onde faz referência às discussões ocorridas entre os profissionais da área, em torno da luta por mudanças curriculares desde 1978. Porém, estes documentos não superam a visão da Educação Física para o atendimento ao mercado, mesmo num processo de “democratização” (MOURA, 2001, p.17-25).

Nesse caso, o autor pontua restrições da Resolução 03/87, mas não deixa de prevalecer o reconhecimento do progresso no campo curricular: num embate entre direita e esquerda, conservadores e progressistas, o resultado foi à sistematização racional e evolutiva de avanços curriculares. O argumento interno é que os protagonistas do projeto curricular da FEF/UFG, não teriam ficado presos a letra da lei, e sim, potencializado o espírito crítico, na perspectiva desse curso se contrapor à tradição conservadora e reacionária da formação de professores na área educação física. Nas reformas educacionais, geralmente, está imbutida essa idéia de progresso, que toma conta tanto dos setores oficiais do governo, como dos setores progressistas envolvidos. A resolução 03/87 é considerada um progresso para a área, mesmo com as restrições ao bacharelado e as determinações/vínculo com o mercado de trabalho. Cabe ressaltar que na minha dissertação de mestrado, argumentei que não se compreende a radicação da fundamentação teórico-metodológica e conceitual do projeto curricular se as interpretações ficarem presas aos avanços da 03/87:

Constatamos que não encontraremos as explicações para a constituição do projeto curricular da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, se nos limitarmos à compreensão do “espírito” da lei 03/87 do CFE, no contexto do que predominou nas reformulações curriculares dos cursos de formação do profissional de Educação Física, deflagradas no final dos anos 1980 (FERREIRA, 2000, p. 121).

Acompanhar as inferências do enraizamento histórico e cultural do projeto curricular e pedagógico da FEF/UFG me levou ao engendramento das referências teórico-metodológicas e epistemológica da ‘tradição’ do movimento e do pensamento crítico na formação de professores, que marcaram a construção do currículo e a criação desse curso de Educação

Física, como objetivação de uma proclamada ‘vanguarda’ progressista e da perspectiva de hegemonia da pedagogia marxista na Educação Física.

III

Reconhe-se a relevância de mudanças realizadas no tempo e espaço da criação e consolidação do curso de licenciatura em Educação Física da UFG sob inspiração de proposições inerentes às teorias pedagógicas de matriz marxista na Educação e na Educação Física. Por esse reconhecimento, o exercício de confrontar a experiência de elaboração do projeto político pedagógico de formação de professores da FEF/UFG com o conceito emancipatório que ela pretende significar, necessita combater a fetichização de suas pretensões, buscando evitar a absolutização de suas representações, ações e realizações, de sua teorização e práxis⁴⁹.

Nessa trilha, passo a interrogar onde, com quem e a partir do que os objetivos emancipatórios, as inovações e ações de vanguarda publicizadas no projeto curricular e político-pedagógico da FEF/UFG entram no debate interno da Educação e da Educação Física brasileira. Busco esmiuçar, no diálogo com as fontes, a radicação dessa experiência de formação de professores no campo revolucionário, progressista, crítico da pedagogia marxista, expondo a racionalidade social e histórica de nuances e meandros emblemáticos da constituição desse campo de esquerda do ‘movimento nacional pela formação dos profissionais da educação’ e o nexos com as pretensões emancipatórias do projeto curricular da FEF/UFG, sistematizadas nas orientações epistemológicas, nos conceitos, objetivos, argumentos e eixos curriculares.

Na ‘formação de professores’, o campo fértil para o engendramento da pedagogia marxista deu-se na ‘trajetória do Movimento de Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação’. Já foram mencionados nuances do impacto desse movimento para a elaboração do projeto curricular da licenciatura em Educação Física na UFG. Entendo ser pertinente acompanhar a construção da racionalidade social do ‘movimento’ no seu engendramento com a pedagogia marxista e os vínculos e vincos com o projeto da FEF/UFG.

⁴⁹ Como não pretendo ‘jogar a criança com a água do banho’, a intenção é salvar o que se tem de significativo nessa experiência e potencializá-la numa autocrítica que auxilie nos processos de tensionamento e realização de uma formação humana emancipatória, imanente a uma vida digna com menos injustiça, tão distante.

Estudos que abordam a reconstituição da trajetória do movimento pró-formação do educador, como Brzezinski (1984, 1994, 1996), Taffarel (1993; 1996), Freitas (1996a; 1996b), Coêlho (1996), Silva (1995), Loureiro et al (1999), retraçam os princípios, pressupostos e indicações das políticas e diretrizes de uma ‘concepção básica’ de formação de professores, passando pelas formulações, atuações e transmutações da ‘Entidade Científica’ – da criação, em 1981, do ‘Comitê Pró-Formação do Educador’, transformado em 1983, na ‘Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador’ (Conarcfe), convertida, em 1990, na ‘Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação’ (Anfope). Evidencio o anúncio de alguns desses autores sobre a inserção de seus trabalhos/pesquisas nas inspirações e aspirações desse movimento:

O presente trabalho pretende registrar o movimento nacional dos educadores brasileiros para reformular os cursos de Formação dos Profissionais da Educação, principalmente no período de 1980 a 1992. Evidencia este estudo, o esforço de alunos e professores no sentido de promover a articulação das forças intelectuais das instituições educacionais, associações científicas, entidades sindicais e estudantis contra as imposições da legislação oficial autoritária que fragmentava a formação do educador em todos os níveis. Evidencia, ainda, a trajetória da construção do conhecimento referente a uma política de formação do profissional da educação, apontando princípios, pressupostos e indicações para reformulações curriculares que ocorreram no Brasil, sobretudo na década de 80 (BRZEZINSKI, 1996, p.13-14).

(...) localização do presente estudo dentro do debate, em curso no Brasil, sobre os problemas gravíssimos que afligem a educação no mundo inteiro e em especial na América Latina. A temática foi delineada dentro de um contexto mais amplo de discussões presentes, não só na produção acadêmica recente, nas áreas de Educação e Educação Física mas, também, nas reflexões críticas coletivas de Instituições voltadas para a defesa da Formação do Educador entre as quais a Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), bem como, a partir de discussões presentes em Entidades, que discutem condições postas à humanidade, nesse momento histórico de profunda e acentuada crise estrutural que atravessa o capitalismo real – que tem sua expressão nas políticas neoliberais para educação – e que postulam meios e fins de um projeto histórico alternativo (TAFFAREL, 1996, p. 93-94).

Este projeto inicial foi adquirindo um movimento peculiar, através dos anos, como resultado das diferentes concepções particulares e das diversas influências teóricas e práticas que o trabalho docente receberia. O movimento nacional dos educadores pela reformulação dos cursos de formação, organizado na Anfope, havia avançado em suas produções teóricas e apontava alguns caminhos a enfrentar, em moldes mais favoráveis, os problemas históricos do curso de pedagogia. Em seus documentos e resoluções, desenvolvia, de forma mais elaborada, a idéia de *base comum nacional* e de eixos curriculares que permitiriam, nos limites da estrutura dos cursos de formação, criar maiores possibilidades

de articulação teoria-prática e contribuir para alterar a forma como se produz conhecimento no curso de pedagogia, pela implementação da pesquisa e do trabalho interdisciplinar e, principalmente, colocando a ‘ênfase no trabalho docente como base da identidade profissional do educador e como fonte de articulação entre teoria e prática’ (ANFOPE 1990, p.7 apud FREITAS, 1996, p. 18).

Em torno dessas indicações [refere-se à aprovação em meados dos anos 1970 pelo MEC das Indicações de Valnir Chagas, na forma de resoluções sobre os cursos de magistério, pedagogia e licenciaturas] levantou-se uma acirrada polêmica envolvendo o MEC/CFE, as universidades, as sociedades científicas e os proprietários de escolas superiores. Diante da iminência de mudanças nos cursos de formação de educadores (...) os educadores procuraram se organizar e participar da definição dessa importante questão. Em abril de 1980, na ICBE, um grupo de educadores resolveu criar o Comitê Pró-Formação do Educador. Goiânia foi escolhida para ser a sede nacional da nova entidade e, na ocasião, fui indicado por colegas da UFG e da UCG para ocupar a presidência. (...) procuramos mobilizar educadores dos vários graus de ensino e Estados da Federação (...). Em 1981 o comitê nacional conseguiu enviar pelo menos um representante a todos os sete seminários regionais, promovidos pela SESU/MEC (...) sobre ‘Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação’. Como presidente do comitê nacional participei do seminário regional de São Paulo. Em todos os encontros defendemos a realização de um seminário nacional, admitido com muito custo pela SESu. E, assim, em novembro de 1983, realizou-se em Belo Horizonte o I Encontro Nacional (...) Nesse ínterim, a Pró-Reitoria de Graduação da UFG propôs e coordenou um debate sobre o ensino e o regime acadêmico. Num histórico simpósio, a universidade decidiu retomar o regime seriado anual em seus cursos de graduação, a partir de 1984, no bojo de um projeto que implicava repensar e reformular todos os currículos, à luz de princípios e critérios discutidos anteriormente e definidos no simpósio⁵⁰ (COELHO, 1996, p. 55-59).

Posso inferir que essas pesquisas (objetivadas em dissertações de mestrado, teses de doutorado, em *Memorial Acadêmico*, livros, artigos, etc) encontram-se engajadas ao conjunto de estudos/investigações radicados no interior da Anfope; auto-reconhecido e identificado como produções teóricas que, desde o final dos anos 1970, avançam no enfrentamento dos problemas relativos a uma política nacional de formação de professores. Tais produções apontam que o avanço dessa política se dá por meio da definição progressiva de uma *concepção sócio-histórica de educador*, da *base comum nacional*, de *eixos curriculares* para as reformulações (reconceptualização) dos currículos dos cursos de pedagogia e licenciatura, reconhecida como “proposta de solução para as questões relativas à formação dos profissionais da educação brasileira” (BRZEZINSKI, 1996, p.14).

⁵⁰ Sobre a reforma curricular e acadêmica da UFG em 1984 desenvolvi estudo sistematizado no capítulo III da minha dissertação de mestrado.

Esses estudos informam, fundamentam e se operacionalizam nos documentos-resoluções aprovados nas séries de encontros regionais e nacionais promovidos pelo movimento/entidade, como visto no documento “Por uma política global de formação dos profissionais da educação” de 1997 (que possui uma versão encaminhada a SESu/MEC em 1997 intitulada ‘Posição da Anfope sobre a Minuta de Portaria do Ministro da Educação que altera a Estrutura Atual das Licenciaturas’).

A luta por um projeto histórico apropriado pela categoria dos profissionais da educação em articulação com os movimentos sociais, que se contraponha ao projeto neoliberal gestado para dar conta das exigências criadas pela nova divisão internacional do trabalho é uma exigência imediata (...) firma-se a necessidade de definição de uma política nacional para a profissionalização do magistério, uma das preocupações centrais que tem movimentado a ANFOPE. (...) Durante este período, tem se dedicado a estudar, aprofundar, debater aspectos relativos à estrutura dos cursos de formação bem como propor alternativas para a definição de uma política nacional de formação dos profissionais da educação. (...) A trajetória é um caminho de luta e de mudanças, (como também aponta o documento da Profa. Bernardete Gatti) de propostas inovadoras que tratam a formação de professores como prioridade. (...) Pensar uma política global de formação de professores implica, portanto, em tratar simultaneamente e com a mesma seriedade, a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada. A formação de profissionais da educação para todos os níveis de escolaridade deverá ter como pressuposto a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender a natureza e a especificidade do trabalho educativo (ANFOPE, 1997, 1- 2).

Os estudos e documentos radicados na Anfope perfazem e registram sua história de formulação e proposição, no campo político e acadêmico que constrói sua hegemonia postulando meios e fins de um projeto histórico alternativo – com referências da pedagogia marxista - no intuito de fomentar projetos inovadores no âmbito da formação de professores, especialmente nas faculdades de educação das universidades públicas brasileiras.

Na ‘tradição’ do pensamento marxista na educação⁵¹, os/as autores/as, de forma geral, incorporam concepções e matrizes teóricas do materialismo histórico para abordar os

⁵¹ Carmen Sylvia V. Moraes no Capítulo intitulado *Marx, Engels e Educação* (do livro “*Marx e Engels na História*” – Organizado por Osvaldo Coggiola; fruto de um Simpósio realizado no Departamento de História da FFLCH/USP em 1995), evidencia que na obra de Marx e Engels a questão da educação e do ensino é tratada de maneira fragmentária e ocasional. A autora ressalta que, “no entanto, apesar de seus escritos não conterem estudos específicos a respeito da temática educacional, podem ser encontrados textos explicitamente pedagógicos, cuja importância reside no fato de se apresentarem integrados à crítica radical das relações sociais capitalistas e à necessidade de sua superação para a construção da nova sociedade e do novo homem. (...) Nesta perspectiva, importa perceber como, a partir dos pressupostos teóricos e

problemas pedagógicos. Abordagens que podem dar-se tanto na ‘crítica à escola capitalista’ (por exemplo, as denominadas Crítico-Reprodutivistas: Althusser; Baudelot e Establet), como coadunadas à elaboração de concepções teóricas de educação, sistematizadas em teorias pedagógicas que positiva e propositivamente apontam metodologias de ensino, que elencam seus objetivos educacionais vinculados à emancipação, à transformação social, à revolução; como é o caso na educação brasileira, entre outras, das já referidas pedagogia histórico-crítica e da pedagogia crítico-superadora na área de Educação Física.

As referências do campo hegemônico do ‘Movimento de Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação’ estão engendradas na mescla, de diferentes concepções marxistas de história (Ponce; Manacorda; Snyders), do ‘trabalho como princípio educativo’ (Gramsci), da ‘Escola do trabalho’ (Pistrak)⁵², da ‘Filosofia da Práxis’ (Gramsci; Vasquez; Labriola), da Escola soviética (Makarenko; Vygotsky); e de outras referências também advindas das “atuais” tendências do pensamento pedagógico marxista no Brasil, que no debate da formação de professores (em confluência com as discussões da ‘Didática e Prática de Ensino’). Há o engajamento de protagonistas da pedagogia marxista, como Demerval Saviani e José Carlos Libâneo no campo da pedagogia histórico-crítica, e na dissidência, Luis Carlos Freitas e Helena Costa L. de Freitas.

Saviani (2005) entende a “pedagogia histórico-crítica enquanto expressão teórica do marxismo no campo da educação” (p.223). Ao tratar da ‘concepção marxista de

metodológicos de Marx e Engels, podemos compreender os processos educativos na realidade social. O relevante é que a análise marxista ou marxiana da realidade social expressa uma visão determinada de homem e de sociedade, e, portanto, apresenta uma concepção de educação” (MORAES, 1996, p. 479).

⁵² Pela recorrência, a obra de Pistrak ‘*Fundamentos da Escola do trabalho*’ na pedagogia socialista brasileira, vale à pena destacar um trecho do prefácio de Maurício Tragtenberg intitulado ‘Pistrak: uma pedagogia socialista’: “Através de Pistrak, tem-se o projeto da revolução soviética no plano da educação, especialmente no nível do ensino primário e secundário. No entanto, muitos educadores na época acharam que poderiam desenvolver nas velhas formas pedagógicas os novos conteúdos revolucionários (...). Para fugir de hibridismos e acomodações, Pistrak preferiu optar pela criação da nova instituição no lugar da transformação da velha estrutura. Para isso utilizou dos meios de que dispunha: a ênfase nas leis gerais que regem o conhecimento do mundo natural e social, a preocupação com o atual, as leis do trabalho humano, os dados sobre a estrutura psicofísica dos educandos, o método dialético que atua como força organizadora do mundo. A ‘Escola do Trabalho’ estava definida. (...) Pistrak privilegia a teoria marxista como uma nova arma capaz de garantir a transformação da escola, desde que oriente a prática do trabalho escolar; ela se tornará ativa na medida em que o professor assumir os valores de um militante socialista ativo. (...) Pistrak concebe a Escola do Trabalho como um instrumento que capacite o homem a compreender seu papel na luta internacional contra o capitalismo, o espaço ocupado pela classe trabalhadora nessa luta e o papel de cada adolescente, para que cada um saiba, no seu espaço travar a luta contra as velhas estruturas. A Escola do trabalho fundamenta-se no estudo das relações do homem com a realidade atual e a auto-organização dos alunos” (1981, p. 8-10).

homem’ e da ‘concepção socialista de educação’, que informam a ‘pedagogia histórico-crítica’, esse autor explicita noções acerca dos conceitos de trabalho, práxis e escola:

Nos *Manuscritos* econômico-filosóficos, redigidos em 1844, Marx procura entender em que consiste a essência humana (...). E a resposta que encontra para a pergunta formulada é o trabalho. O conteúdo da essência humana é o trabalho. Portanto, já se apresenta aí de forma clara a idéia que será desenvolvida depois de forma sistemática, objetiva e científica: o ser do homem, a sua existência, não é dado pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens. (...) Precisa [O homem] agir sobre a natureza transformando-a e ajustando-a às suas necessidades. Em lugar de adaptar-se à natureza, tem de adaptá-la a si. E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho. Portanto, é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos. Logo o que o homem é, o é pelo trabalho. (...) Na passagem dos *Manuscritos de 1844* para as *Teses de Feuerbach* e *A ideologia Alemã* o conceito de essência humana passa a coincidir com a práxis, ou seja, o homem é entendido como ser prático, produtor, transformador. (...) Prosseguindo no deslineamento do sistema de ensino em perspectiva socialista, propomos uma educação de nível médio que, centrada na idéia de politécnica, permita a superação da contradição entre o homem e o trabalho [inerente ao capitalismo] pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens. (...) O conceito de politécnica está no centro da concepção socialista de educação. Implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo (SAVIANI, 2005, p.225; grifos em itálico do autor, parênteses e colchetes nossos).

A união identitária entre escola e trabalho é eixo vital da pedagogia marxista, elaborada no conceito do trabalho como princípio educativo, articulador entre teoria e prática. Entretanto, esse âmbito é fonte de polêmica e discordância teórico-metodológica. Na produção dissidente da ‘pedagogia histórico-crítica’, o trato das matrizes e fundamentos teóricos do materialismo histórico está referendado, entre outros, em autores do marxismo oriental como: Karel Kosik (1976), A. Cheptulin (1982), P. V. Kopnin (1972; 1978). Esse é o caso dos referenciais teórico-metodológicos, dos escritos de Luis Carlos de Freitas e de Helena Costa Lopes de Freitas na Educação, especialmente nas áreas de Didática e ‘Formação de professores’. Freitas (1995) na construção da crítica a pedagogia histórico-crítica, expõe a concepção de emancipação do homem:

Para a Pedagogia Histórico-Crítica a emancipação do homem, passa, também pelo domínio do saber historicamente acumulado, sendo esta uma contribuição da escola –como instância mais desenvolvida de difusão do saber – ao processo mais global de transformação de uma sociedade de classes em uma sociedade sem classes – socialista (p.28).

O autor delinea o projeto histórico socialista, como finalidade e condição do campo de aliança à pedagogia histórico-crítica:

Nosso projeto histórico assume algumas linhas demarcatórias: defende o socialismo e, portanto, tem uma plataforma anticapitalista, traçando uma fronteira nítida com a social-democracia, rejeitando-a⁵³. Não queremos “humanizar” a exploração do homem pelo homem, queremos a acabar com a exploração. Não queremos “reformular” o capitalismo, queremos a sua superação por um outro modo de produção mais avançado. No campo educacional, procuramos estar próximos da Pedagogia Histórico-Crítica (FREITAS, 1995, p.57; nota de rodapé do original).

Evidencio a relação trabalho, educação e produção de conhecimento, que perfazem a concepção de homem, de mundo e de história dessa pedagogia socialista:

A relação trabalho-educação (...) encontra no marxismo suas formulações mais precisas. Marx e Engels colocaram o trabalho produtivo no centro de suas formulações teóricas porque, para eles, o trabalho constitui-se na fonte de compreensão da realidade, na fonte da produção de conhecimento. Explica-se o homem pelo seu trabalho, pela atividade prática, pela sua atividade real. Pelo trabalho o homem se apropria da natureza, produz a vida material, a sociedade e produz a si mesmo. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o homem objetiva-se nessa transformação e tal atividade torna-se atividade humana objetivada. (...) No processo de objetivação e apropriação, o homem, ao transformar a natureza imprimindo-lhe suas marcas, cria um mundo humano, cria cultura e, neste ato, [de] constante movimento, transforma-se. É nesta relação dialética com a natureza, pela sua atividade prática, pelo *seu trabalho*, que o homem produz conhecimento, constrói as relações entre os fatos e produz a história. Portanto, se concordarmos com o fato de que a escola é, hoje, um local privilegiado onde o conhecimento pode ser produzido e socializado, se entendemos que a socialização de conhecimento é campo de ação privilegiado da escola e se o conhecimento é produzido pelos homens em seu trabalho, por meio da atividade prática, é possível que esta relação escola-trabalho possa se realizar, sob determinadas condições, no espaço específico do processo de formação do professor (FREITAS, 1996, p.49; grifos em itálico da autora, parênteses e colchetes nossos).

IV

Na história relatada nos estudos e documentos, de 1980 a 1982, os seminários e encontros regionais sobre ‘reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos da educação’ foram organizados pelo MEC com participação de representantes do ‘Comitê pro-formação do Educador’. Segundo Brzezinski (1996), “Os resultados dos seminários foram publicados [pela SESu/CFE/MEC], em 1982, com a função de facilitar e promover uma nova fase de consulta dos educadores à documentação existente” (p. 18); a autora destaca que, nesse período, “o movimento de educadores desenvolvia estudos e pesquisas,

⁵³ “Nosso projeto está consubstanciado no programa do Partido Comunista do Brasil (PC do B)”.

cujos resultados eram absorvidos como produção científica, tanto pelo Comitê quanto pelo MEC.” (p. 18). Na citada narrativa do Prof. da UFG, Ildeu Coêlho (1996), ele relata que, como presidente do ‘Comitê Nacional’, participou dos seminários regionais: “em todos os encontros defendemos a realização de um seminário nacional, admitido com muito custo pela SESu” (p.56). Brzezinski (1996) já evidencia que “Após a divulgação da síntese dos resultados dos seminários regionais nos Estados da Federação, a Secretaria de Ensino Superior do MEC decidiu pela realização do Encontro Nacional, em 1983” (p. 18). Noto nessas narrativas uma oscilação entre a demarcação do poder (da liderança/vanguarda) do movimento dos educadores e a centralização do poder oficial-estatal; todavia percebe-se explícito em ambas o vínculo institucional do ‘Comitê Pró-Formação do Educador’ com a SESu/MEC para responder militantemente à demanda de debates, pesquisas, proposições sobre reformulação dos currículos do curso de Pedagogia, posteriormente expandida para as licenciaturas e mesmo outros cursos ‘liberais’.

Relata-se que o Encontro Nacional, realizado em 1983, aconteceu num contexto de tensionamento entre as posições do movimento dos educadores e o projeto dos órgãos oficiais, eclodindo na transformação do ‘Comitê’ em ‘Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador’ (Conarcfe), numa anunciada intenção de romper com as ‘amarras’ do Estado: “O início do desatrelamento das ‘amarras’ oficiais está evidenciado no Documento Final do I Encontro Nacional, no qual se encontram as exigências feitas ao Estado pelos educadores, que são consideradas fundamentais e indispensáveis ao desenvolvimento de propostas de reformulações de cursos” (Brzezinski, 1996, p.19).

Evidencia-se que durante os sete anos de trabalho da ‘Comissão Nacional de Reformulação’ foram organizados cinco Encontros Nacionais (inicialmente realizados bianualmente; entretanto, a Constituição Federal e a LDB demandam a realização dos Encontros de 1988, 1989 e 1990), além de Encontros Regionais e Seminários. Nesses encontros, os documentos finais, aprovados em assembléia, definiam progressivamente ‘Princípios Gerais’, bem como diretrizes e alternativas progressistas para as reformulações curriculares; como se a cada novo ‘documento final’ se chegasse a conceitos mais elaborados e avançados: “Na mesma linha progressista dos Princípios Gerais, o Documento de 1983 aponta os caminhos para a formulação de uma concepção de educador sócio-histórica avançada” (BRZEZINSKI, 1996, p.20). A síntese objetivada no documento

final do IV Encontro Nacional de 1989 apresenta a *concepção de educador sócio-histórica* formulada no I Encontro Nacional de 1983:

É nesta concepção que se evidencia:

- a docência como base da identidade do profissional da educação; - a teoria e a prática como núcleo integrador da formação do educador; a formulação da Base Comum Nacional dos Cursos como uma “concepção básica de formação do educador” e definida por “um corpo de conhecimento fundamental”, que não se concretiza somente em um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas; - o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa propiciados pela estruturação dos cursos; - a prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa.

A partir dessa concepção pode-se afirmar que o educador, enquanto profissional do ensino, é aquele que:

- tem a docência como base da sua identidade profissional; - domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo ocorre; - é capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere (ENCONTRO NACIONAL DA CONARCFE, 1989, p.13).

Estudos, mobilizações e relatórios finais, vinculados aos Encontros da Conarcef defendem que os *Princípios Gerais, Concepção de educador e base comum nacional*, elaborados em 1983, foram ‘evoluindo’ passando por versões aprimoradas até chegar à definição propagada no documento do V Encontro Nacional de 1990⁵⁴. Enfatizam que no encontro de 1983, ainda não havia uma menção direta ao que é *base comum nacional* e a sua relação com os eixos curriculares. No documento final de 1989, destaca-se que já havia um salto na evolução desse conceito nos debates do III Encontro Nacional em 1988⁵⁵:

Por sugestão de trabalhos apresentados por pesquisadores no III Encontro Nacional [1988], a Base Comum Nacional começa a configurar-se sob a forma de eixos curriculares que perpassariam todas as disciplinas e criariam campos de ação nos quais, embora fossem mantidas as especificidades de cada disciplina e de seus professores, propostas coletivas poderiam ser desenvolvidas em equipe. Os eixos curriculares permitiriam também a seleção dos conteúdos essenciais. É prudente

⁵⁴ Brzezinski (1996b) ressalta que "a evolução dos estudos sobre base comum nacional, com polêmicas e impasses entre as questões conceituais e as operacionais, permitiu que ela fosse tomando conotações diferenciadas, reflexo de um trabalho de construção coletiva. Então, ora ela era concepção, ora princípio, ora diretriz, ora instrumento de luta pela valorização do profissional da educação. Em certo momento, propunha-se que ela se desdobrasse nas dimensões: epistemológica, política e profissional" (1996b, p. 176).

⁵⁵ Aqui, a autora enfatiza que “durante o III Encontro Nacional (1988), que contou com a participação de alguns especialistas em currículo, convidados especialmente para tratar da base comum nacional, surge a idéia de torná-la operacional mediante eixos curriculares. Essa seria uma maneira de criar espaços coletivos de discussão e ação durante o processo de implantação dos currículos”(Brzezinski, 1996:177).

explicitar que tal trabalho coletivo não pressupõe a homogeneização de posições entre seus participantes. O trabalho coletivo não pressupõe a eliminação das diversidades teóricas e metodológicas (ENCONTRO NACIONAL DA CONARCFE, 1989, p.18).

Nesse patamar de sistematização, localizado na transição da Conarcfe para Anfope, a '*Base Comum Nacional*' para os cursos era entendida enquanto um conjunto de diretrizes que demarcam o núcleo essencial da formação do profissional da educação, organizada em cinco eixos curriculares que se concretizam nas formulações/concepções de (a): trabalho; formação teórica, gestão democrática; compromisso social e interdisciplinaridade. (BRZEZINSKI, 1996(a) e (b); TAFFAREL, 1993, 1996; FREITAS, 1996).

No documento do IV Encontro, em 1989, postula-se que essas formulações norteiam a mobilização da Conarcfe, via Comissões Estaduais, junto às Instituições de Ensino Superior, Associações Científicas, escolas, Entidades e outros segmentos representativos. As discussões e estudos desse período (1980 a 1990) influenciaram reformulações curriculares em universidades, institutos e centros universitários, com a implementação de "propostas inovadoras que tratam a formação de professores como prioridade" (ANFOPE, 1997, p.02). No caso do processo de reforma curricular e acadêmica da UFG, em 1984, já argumentado e também ilustrado nas narrativas dos professores Nivaldo David (1999 e 2006) e Ildeu Coêlho (1996) e nas pesquisas de Linhares (2002) e Ferreira (2000), protagonizou-se uma das 'experiências inovadoras' reconhecida pelo movimento dos educadores.

Na minha dissertação de mestrado, numa abordagem sobre o '*processo de construção da reestruturação curricular dos cursos de Licenciatura da UFG*', afirmo:

Temos reconhecido na literatura e nos dados levantados, que no final dos anos 70 e início dos anos 80, paradoxalmente a um contexto extremamente conservador, elitizante e autoritário no Estado de Goiás, configuraram-se o envolvimento e a participação efetiva dos educadores goianos no movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Temos reconhecido, ainda, a relação e os nexos do movimento dos educadores em Goiás, com a construção das condições sociais, políticas e culturais que possibilitaram a elaboração e implementação do projeto curricular da Faculdade de Educação Física da UFG (FERREIRA, 2000, p.121).

O projeto curricular da FEF/UFG radica-se nesse processo de reformulações curriculares, fomentado na relação/tensão/reconciliação entre Estado (MEC/CFE/SESu) e movimento dos educadores, tanto no que se refere a reforma 'inovadora' da UFG em 1984,

como no que tange a já mencionada legislação curricular específica da área de Educação Física, materializada na Resolução 03/87 do CFE.

Segundo momento, nós tínhamos também uma discussão dentro da UFG, nesse vácuo (...). Então olha bem, a década de 80 na UFG foi muito rica porque nós acabamos com essa estrutura baseada no sistema de crédito, inclusive em um dos pareceres do Ministério foi dito mais ou menos o seguinte, até que enfim a universidade brasileira pára de lamentar-se contra o MEC/USAID e assume a sua reforma, isso são os pareceres da história da UFG. Então naquela época nós tínhamos aí o que? Dez anos de boa discussão, principalmente entre 84 e 88, uma boa discussão sobre qual universidade que queremos, qual é a universidade que vamos construir nesse momento, abrimos a estatuinte interna, reformulamos os currículos e trabalhamos no sentido de construir um currículo a partir de campos epistêmicos. Olha bem, é nesse movimento que a universidade adquire uma força política muito grande pra mudar currículo, qual era a crítica na época? Acabar com a fragmentação dos currículos, diminuir os currículos que nós denominamos na época de "árvore de natal", quer dizer, tem enfeite pra todo lado mas não dá formação nenhuma, acabar com o excesso de departamentos; reconstruir a democracia interna; enxugar os currículos dando formação de profundidade nos currículos, e um currículo que tivesse uma linha de orientação, que nós passamos a chamar de currículo epistêmico. Então olha bem, nesse momento a universidade entra em discussão, e nós aprovamos na UFG uma reforma universitária que foi importante pra muitos cursos, e nós pegamos o que? O ponto da reforma universitária, sem o ranso da existência de um curso anterior, então isso facilitou também pra gente avançar na constituição de um currículo que fosse diferente a nível nacional, e que nós construímos um currículo baseado no sistema anual, depois Maringá seguiu nosso exemplo, depois tem outros modelos aí que foram copiando os procedimentos que nós estávamos tomando aqui na época (DAVID, 2006, Anexo III).

Os contornos formalizados nos documentos institucionais, que regulamentam o projeto curricular da FEF/UFG, encontram-se colados às discussões e proposições da Conarcfe/Anfope, como já indicado, também ‘materializando’ princípios da resolução 03/87 do CFE. A ‘concepção sócio-histórica de educador’, propagada pela ‘Comissão Nacional’ calça a definição da concepção (perfil) do professor de Educação Física, formulada na forma de objetivos no Artigo 2º das resoluções que fixaram o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da FEF/UFG, da sua criação em 1988 até 2004. Essa reconhecida ‘concepção’ propagada no interior do Movimento Nacional pela formação dos educadores na forma de BCN, encontra reverberação nos espaços e eixos curriculares do projeto curricular da FEF/UFG.

Em relatórios de espaços pretensamente destinados à discussão/construção coletiva do projeto curricular e político-pedagógico da FEF/UFG, como as ‘Semanas de Planejamento

Pedagógico’ (do início dos anos 1990 até 2000 eram realizadas no começo do ano letivo entre a FEF-Goiânia e os *Campi* do interior) e as ‘Semanas Científicas da FEF/UFG’ (foram realizadas bianualmente entre a FEF-Goiânia e os *Campi* do interior, no período de 1992 a 2004), encontram-se sistematizados princípios e eixos curriculares, como: - a docência como base da identidade do professor de Educação Física; - a formação crítico-reflexiva de professores para atuarem na escola; - a sólida formação teórico-metodológica; - a escola como espaço privilegiado de intervenção social e produção de conhecimento; a pesquisa e a produção de conhecimento científico - o trabalho como princípio educativo; a prática social, educativa e interdisciplinar deve pautar-se na transformação social (FERREIRA, 2000).

Brzezinski reconhece “Por força das evidências, até o presente momento, a operacionalização da BCN permanece em situações experimentais com projetos assumidos por universidades públicas federais e estaduais” (1996, p.26). A experiência de formação de professores de Educação Física da FEF/UFG (como dos cursos de pedagogia, licenciatura e outras graduação da UFG nos anos 1980 e 1990) pode ser considerada uma expressão da operacionalização (projeto curricular e político-pedagógico como forma de objetivação e experimentação) da *BCN*. Uma outra confluência para essa configuração da experiência do projeto curricular e político-pedagógico da FEF/UFG, encontra-se radicada nas proposições teórico-metodológicas da pedagogia crítico-superadora, na área de Educação Física.

V

A pedagogia crítico-superadora na área de Educação Física engaja-se, no início dos anos 1990, às experiências do Movimento Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, e, conseqüentemente, aos estudos e proposições em torno da *BCN*. Uma das protagonistas desse campo na ‘temática’ da formação de professores, a partir de sua pesquisa de tese (doutoramento), em que abordou a experiência do projeto curricular da FEF/UNICAMP, considera e indica:

Como possibilidades concretas e de essência para saltos qualitativos no processo de formação do profissional de Educação Física, com implicações na organização do processo de trabalho pedagógico e na produção e apropriação do conhecimento científico – elementos que materializam um currículo de formação profissional – reconhecemos o que vem sendo expresso e defendido no interior de movimentos sociais organizados, que lutam em defesa da formação do educador, a saber:- a definição de uma “base comum nacional”, que se caracteriza como conjunto de diretrizes que demarcam o núcleo essencial da formação, núcleo este que pode ser reconhecido a partir da análise da natureza e do

processo de intervenção social para novas aprendizagens sociais do profissional de Educação Física; - o reconhecimento do ato pedagógico – ensinar – como elemento constitutivo essencial da natureza e processo de intervenção social do profissional de Educação Física – no âmbito laboral, educacional, lazer, saúde e outros; - a delimitação de eixos curriculares, que admitem o curso como instância de produção do conhecimento científico, garantindo-se a indissociabilidade entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa e a qualidade da formação teórica; - a gestão democrática, que interfere nas relações de poder e hierarquia e na organização do processo de trabalho pedagógico, pois a produção do conhecimento não é alheia às relações de poder; um projeto político-pedagógico de formação profissional que mantenha inerente a si a unidade metodológica; - a auto-organização dos alunos; - a ação comunicativa, interativa, interveniente, problematizadora, na perspectiva de um projeto histórico emancipatório;- a formação acadêmica para o mundo do trabalho na perspectiva da emancipação humana, superando-se a perspectiva de formação para o mercado de trabalho, cujas leis são as “leis do mercado” (TAFFAREL, 1996, p. 101-102).

Esses apontamentos constituem os pressupostos da pedagogia crítico-superadora em Educação Física, especialmente no que se refere às proposições acerca do currículo dos cursos de formação de professores. O marco dessa perspectiva foi a publicação, em 1992, do livro *Metodologia do ensino da Educação Física por um Coletivo de Autores*⁵⁶. Integrantes desse *Coletivo de Autores* possuem aproximações e afinidades teórico-epistemológicas e políticas com o movimento e com lideranças da Conarfe e posteriormente da Anfope. Estudos de autores desse campo abordam e propõem a construção de uma *Base Comum Nacional* com eixos curriculares, inseridos num projeto político-pedagógico que articule a unidade metodológica, a auto-organização e o trabalho cooperativo na produção de conhecimento, a integração ensino-pesquisa-extensão e a integração graduação/pós-graduação (TAFFAREL, 1993). Nessa proposição, os currículos de formação de professores de Educação Física devem se constituir num processo de formação humana, em que a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no âmbito da integração ensino-pesquisa-extensão, qualifiquem a prática pedagógica dos professores na apreensão de práticas corporais historicamente construídas e

⁵⁶ Com relação às peculiaridades e singularidades do trajeto das experiências científico-acadêmicas e políticas dos professores/pesquisadores/militantes que integram o denominado Coletivo de Autores, posso destacar que os mesmos participaram em gestões de Secretarias de Educação e/ou Esporte e Lazer de municípios e Estados brasileiros, bem como em assessorias ao Ministério da Educação; a participação em entidades como CUT, ANDES, ANFOPE, etc; a participação na constituição de entidades científicas da área como o CBCE. É a aproximação, naqueles primeiros anos de 1990, em torno de fundamentos filosóficos e histórico-sociais afins, especialmente relacionados aos referenciais da pedagogia histórico-crítica (Savianni; Libâneo) em Educação e do referencial teórico-metodológico-epistemológico do Materialismo Histórico-dialético; constituindo a pedagogia crítico-superadora em Educação Física.

culturalmente acumuladas, ou melhor, que se apropriem e intervenham na cultura corporal enquanto conhecimento objetivo da área. Isso numa organização curricular que garanta experiências formativas que tratem da construção histórica da nossa corporeidade, enfocando o acervo de atividades expressivo-comunicativas, com significados e sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, místicos, agonistas – ou de outro âmbito subjetivo – que apresentam como característica comum serem apropriadas/consumidas no ato da sua produção cultural (ESCOBAR, 1995). Essa proposição teórico-metodológica indica que o currículo de formação, em geral, e em especial, o de formação de professores de Educação Física, deve articular-se ao eixo da transformação social. Esse eixo curricular deve ser desenvolvido no âmbito de um trabalho coletivo e de uma auto-organização dos estudantes que explicitem os problemas e as contradições do modo de produção capitalista, vislumbrando contribuir com as possibilidades de superação da exclusão e alienação social, econômica, política e cultural (TAFFAREL, 1993).

Na pedagogia crítico-superadora, a Educação Física é reconhecida enquanto prática social e educativa e disciplina curricular, que trata pedagogicamente da área de conhecimento referente à cultura corporal (Soares et al, 1992; Escobar, 1995). Como eixo das sistematizações e proposições dessa teoria pedagógica, aponta-se para a prática pedagógica (ato pedagógico) como essência social, histórica e culturalmente construída nos campos de intervenção social da Educação Física: o educacional, o lazer, a saúde, o treino competitivo e o comunicacional (Taffarel, 1993; 1996). Com relação ao conceito de cultura corporal, compreende-se enquanto uma estratégia conceitual e metodológica, que confronta o paradigma da aptidão física em Educação Física; paradigma esse que se encontra pautado na esportivização sob bases filosófica-epistemológica e ideológica positivista e liberal⁵⁷. Nessa teoria pedagógica, o conceito de ‘Cultura Corporal’ compreende uma reflexão pedagógica e curricular, inserida na construção de um “novo projeto histórico”:

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, (...) busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: Jogos, Danças, Lutas, Exercícios Ginásticos, Esporte, Malabarismo, Contorcionismo, Mímica e outros, que podem ser identificados como forma de representação simbólica de realidades

⁵⁷ Segundo Assis de Oliveira (2001), atualmente os principais articuladores do paradigma da Aptidão física (paradigma da saúde): Dartagnã Guedes e Joana Guedes, e mais recentemente, Adroaldo Gaya.

vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES et al, 1992, p. 38).

Amplia-se o conceito de “Cultura Corporal” situando a Educação Física, pedagogicamente, sob os pressupostos da pedagogia crítico-superadora a qual aponta para a construção de uma nova qualidade no desenvolvimento da prática pedagógica, advinda do conteúdo e forma dessa cultura que emerge do movimento da existência social, à luz de um novo projeto histórico (ESCOBAR, 1995, p.91).

Escobar (1995) apresenta a caracterização epistemológica, filosófica e pedagógica, ao tratar das “Tarefas da Educação Física” quando se é filiado à pedagogia crítico-superadora:

A nossa adesão à pedagogia crítico-superadora deve ser compreendida menos como recusa ou desaprovação radical de outras propostas, a exemplo da Pedagogia Histórico Crítica, do que explicitação do “lugar” em que falamos, do projeto histórico que defendemos. (...) A pedagogia crítico-superadora subjaz o projeto histórico marxista, projeto que, segundo Manacorda (1991), deve ser considerado de modo orgânico no contexto de uma rigorosa crítica às relações sociais próprias do modo de produção capitalista. A partir dessa posição, uma educação “transformadora” pode ser tida como tal, somente quando profundamente ligada a um projeto revolucionário de sociedade que, em consideração à realidade atual, reconheça a luta de classes como instância de superação das estruturas sociais e tenha na classe operária a base de suas transformações. Como revolucionária, essa educação só pode ser vinculada a uma Pedagogia claramente socialista que se alicerça no materialismo histórico-dialético e no marxismo como concepção de homem e de história comprometidos com a práxis revolucionária (ESCOBAR, 1995, p. 92).

Essa perspectiva pedagógica radica-se aos idos de 1980 no que era denominado de Educação Física progressista e/ou revolucionária⁵⁸. Na Educação Física os estudos que abordam o contexto dos anos 1960, 1970 e 1980, reforçam o mote da razão histórica que vem se evidenciando: “O movimento de educadores que retomam suas organizações de luta contra o sistema, nos fins das décadas de 70 e durante os anos 80, influenciou tanto professores como estudantes universitários de Educação Física” (LOUREIRO, 1996, p. 139). Esse autor afirma, em seguida: “Numa clara posição de crítica social, surgiram os Encontros Nacionais de Estudantes de Educação Física (...). Concomitante a essa movimentação estudantil, ocorreu um avanço dos estudos teóricos e dos cursos de pós-graduação na área” (LOUREIRO, 1996, p. 139).

⁵⁸ Por exemplo, os remanescentes do ‘Coletivo de Autores’ trabalharam no primeiro curso de Especialização em Educação Física Escolar da FEF/UFG (Goiânia) em 1997/1998.

O contexto da movimentação progressista nessa área significou nos primeiros momentos: a crítica às heranças ditas conservadoras e alienadas que identificam a Educação Física ao discurso positivista, higienista, eugenista, esportivizado; a crítica a obrigatoriedade da Educação Física regulamentada/formalizada em leis do governo como expressão de interesses do modo de produção; a contestação de uma área de conhecimento identificada mais como prática e atividade do que como componente curricular; a repulsão de uma ‘produção de conhecimento’ marcada pelo pragmatismo do “que fazer” - súmulas prescritivas de Treinamento esportivo, indicações “didático-metodológicas” para a Educação Física escolar, produzidas na forma de manuais de exercícios ginásticos, descrição de jogos, atividades recreativas, demarcando a estrutura de aula, e “produções” de cunho técnico-desportivo amarrado a um biologicismo. Representou uma produção no campo da teoria pedagógica que se apresentou como possibilidade de avanço e transformação da Educação Física, ao conferir legitimidade e pertinência social e científica, por se colocar como leitura sociológica e filosófica do contexto histórico, e de ser sistematizada como caminho para a transformação social revolucionária via educação:

Esse exercício crítico e auto-avaliativo foi concretizado, em maior parte, através de estudos muito peculiares que buscaram apresentar Tendências e Concepções pedagógicas que a Educação Física brasileira teria adotado nos diversos períodos históricos do país. Exercício que não terminava por aí. Ao analisar o que a Educação Física tinha sido, esses estudos diagnosticavam o surgimento de uma nova tendência pedagógica capaz de superar todas as suas predecessoras e de erigir uma nova Educação Física, revolucionária e progressista (LOUREIRO, 1996, p. 140).

Um livro emblemático para essa historicidade da área é intitulado “Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira”, de Paulo Ghiraldelli Júnior, prefaciado por José Carlos Libâneo, em fevereiro de 1988. Nas primeiras linhas da introdução, o autor evidencia que “Desde o início dos anos 80 (...) pululam núcleos empenhados na rediscussão de temas que vão desde a redefinição do papel da Educação Física na sociedade brasileira até questões ligadas às mudanças necessárias ao nível da prática efetiva (...)” (GUIRALDELLI, Jr, 1988, p. 15). Logo em seguida, ele situa que essa discussão não surgiu casualmente: “Ela é reflexo de uma discussão maior que envolveu o país a partir do abrandamento do sistema repressivo instaurado pela Ditadura Militar, situação essa que se verificou com maior ênfase após a Anistia (...)” (GUIRALDELLI, Jr, 1988, p. 15).

O livro em questão é apresentado pelo autor como ingrediente substancial para engrossar o caldo das discussões desse movimento crítico, no campo da produção teórica e da intervenção social na Educação Física. Nele, ressalta-se, enquanto conhecimento objetivado, a lacuna de não existirem, até então, “esforços teóricos no sentido de compor um quadro classificatório (...) sobre as tendências e correntes norteadoras da Educação Física brasileira” (GUIRALDELLI, Jr, 1988, p. 15). A empresa para “suprir” essa lacuna é exposta por Ghiraldelli Júnior como resultado de uma pesquisa em que se debruçou, juntamente com um grupo de alunos, na análise de fontes relativas a periódicos relacionados à Educação Física, publicados entre os anos de 1930 e 1980, bem como de livros lançados no decorrer dos anos 1910 e 1920⁵⁹. Destaca-se que, a partir da análise dessas fontes, foi possível resgatar e sistematizar cinco tendências da Educação Física brasileira. Tal interpretação evidenciaria que quatro dessas tendências estariam intimamente ligadas às concepções ideológicas dominantes, iniciando pela Educação Física Higienista, que iria dos anos finais do Império até 1930; passando pela Educação Física Militarista, de 1930 a 1945; pela Educação Física Pedagogicista 1945 a 1964; até a Educação Física Competitivista no pós-golpe militar de 64. Além dessas, o autor ressalta uma quinta tendência e/ou concepção que, “Ao contrário das concepções anteriormente citadas, a Educação Física Popular não revela uma produção teórica (livros, periódicos, teses, etc) abundante e de fácil acesso” (GUIRALDELLI, Jr, 1988, p.21). Essa concepção estaria expressa na prática de Educação Física autônoma dos trabalhadores que, “veio historicamente se desenvolvendo com e contra as concepções ligadas à ideologia dominante” (GUIRALDELLI, Jr, 1988, p. 21), e que, segundo o autor, serviria de inspiração para a Educação Física progressista.

No referido estudo, a Educação Física progressista viria como ápice de uma evolução, entendida como progresso educacional e histórico, colocando-se como contraponto a uma Educação Física, identificada com as pretensões de se edificar, como: “Agente de saneamento público” capaz de livrar a sociedade das doenças infecciosas e dos

⁵⁹ De acordo com Paulo Ghiraldelli Júnior, as fontes e análises para composição desse quadro classificatório sobre as correntes e tendências na Educação Física brasileira foram mobilizadas numa pesquisa de dois anos desenvolvida na UNESP-Rio Claro; num primeiro momento, em conjunto com os alunos Pedro Ângelo Pagni, Wanderley Marchi Júnior, Wilson Akira Nakata e Paulo Marcos Coelho, e, posteriormente num ciclo ampliado de discussões que tematizavam a possibilidade (nos termos usados pelo autor) de uma “nova Educação Física”, ou seja, uma “Educação Física Crítico-Social dos Conteúdos”. O autor explica os procedimentos investigatórios ressaltando que “Tal pesquisa responsabilizou-se pela análise de 1863 artigos, publicados nos principais periódicos de Educação Física do país dos anos 30 até os dias atuais. No período anterior, ou seja, nos anos 10 e 20, a análise foi feita a partir da leitura dos livros da época, já que não foi

vícios de caráter (Higienista); “Mecanismo disciplinar de depuração da raça” que colabora com o “processo de seleção natural de elites condutoras”, eliminando os fracos e premiando os fortes (Militarista); prática eminentemente educativa, que visa uma “educação integral”, para que a juventude possa “melhorar sua saúde, adquirir hábitos fundamentais, preparo vocacional e racionalização das horas de lazer” (Pedagógicista); “Sinônimo de desporto” e de “verificação da performance”, operacionalizada no Treinamento Desportivo informado nos estudos da Fisiologia do Esforço e da Biomecânica, capaz de melhorar a técnica desportiva e de estimular a competição e a superação individual como valores fundamentais (Competitivista).

Engendrada nas discussões de “práticas alternativas” e em Encontros de profissionais e estudantes da área, nos anos de 1970 e 1980, a Educação Física Progressista foi diagnosticada neste livro, como em outros estudos desse campo, como a “Educação Física crítica”, capaz de superar as tendências e/ou concepções que a precederam. A Educação Física progressista deveria reconhecer os méritos da Educação Física Popular, mais especialmente representar um projeto de avanço e superação:

O nosso projeto de Educação Física, que se pretende continuador das diretrizes da Educação Física Popular, também deseja ultrapassá-la e superá-la. Por isso, não basta manter os princípios de ludicidade e solidariedade entre trabalhadores próprios da Educação Física Popular. Também não basta utilizar a Educação Física como instrumento de organização dos trabalhadores. É preciso mais. O que desejamos é que a prática da Educação Física na Escola Pública encontre fórmulas ricas capazes de utilizar o *trabalho corporal e movimento*, próprios à aula de Educação Física, como aríetes⁶⁰ contra a ideologia dos dominantes. Só assim, a Educação Física estará contribuindo para a agudização das contradições citadas anteriormente e, ao mesmo tempo, servindo ao homem concreto, ou seja, aquele homem inserido no contexto social e que, certamente, é vítima do atual sistema de organização da produção (GHIRALDELLI JR, 1988, p.50).

Numa crítica a dimensões da Educação Física de contornos humanistas, denominada de popular, ele ressalta a necessidade de um avanço em direção à apropriação

possível encontrar periódicos desses anos” (p.16).

⁶⁰ *Aríete* significa máquina de guerra usada na Antiguidade e na Idade Média para abrir brechas em muralhas ou portões de castelos e povoações fortificadas. Os assírios empregaram-no com muita perícia. Alexandre, o Grande, usou-o em suas conquistas. O *aríete* sobreviveu até o séc. XV, quando foi substituído pelos grandes canhões de sítio. O *aríete* era uma trave comprida e pesada. Em uma extremidade, havia uma enorme cabeça metálica de carneiro, usada para derrubar um muro ou portão. Alguns *aríetes* eram transportados sobre os ombros de centenas de soldados, que batiam com eles nos obstáculos. Outros pendiam de cordas ou correntes, ou ficavam assentados em plataformas sobre rodas. Enquanto os soldados batiam com o aríete contra o obstáculo, em geral uma muralha, um teto de madeira ou de metal protegia-os contra projéteis e

do marxismo para se chegar ao ápice da Educação Física progressista de roupagem “crítico social dos conteúdos” que representaria a práxis revolucionária, pautada na concepção gramsciniana do intelectual transformador, como realização da superação de suas contradições e de seus problemas de legitimação.

O quadro classificatório apresentado nesse livro influenciou a militância e o engajamento do movimento revolucionário e progressista na Educação Física. O autor procede à caracterização das tendências, de seu fundamento filosófico e epistemológico, de sua constituição histórica, advertindo, de forma branda, que o quadro classificatório não pretende ser uma súmula absoluta e fechada:

É preciso ter claro que essas classificações não são arbitrárias; elas procuram revelar o que há de essencial em cada uma dessas tendências. Também é necessário ressaltar que a periodicidade exposta deve ser entendida com cautela. Isso porque, de fato, tendências que se explicitam numa época estão latentes em épocas anteriores e, também, tendências que aparentemente desaparecem foram, em verdade, incorporadas por outras. Mais complicada ainda é a relação dessas concepções encontradas e a prática cotidiana da Educação Física, principalmente da Educação Física Escolar. Nem sempre alterações na literatura sobre a Educação Física correspondem a efetiva mudança ao nível da prática (GHIRALDELLI JR, 1988, p. 16).

Apesar da consideração do autor, o livro acabou contribuindo para a assimilação de uma concepção simplista, linear e etapista de história. As tendências foram de alguma forma, incorporadas nas cabeças dos professores; na forma de um amálgama e/ou numa forma dogmática de olhar direcionado para a classificação, ou melhor, a rotulação dos professores no enquadramento de determinada tendências. Apesar das ponderações sobre as influências e permanências das tendências é como se caminhássemos (marchássemos) para a corrente que vai garantir o esplendor da transformação social e cultural. Essa forma de ‘história crítica’ desenvolveu-se com força no final da década de 1980, e chega aos nossos dias, informando as produções de conhecimento, principalmente estabelecendo periodizações para intervenção no campo da educação física, descrevendo e avaliando intenções e valores dos atores e pensando a intervenção a partir de sua funcionalidade com a economia e a política. A partir dessas análises procuram-se legitimidades e fundamentos para uma ação transformadora ou emancipadora.

VI

Os Apontamentos da pedagogia crítico-superadora, militam no conjunto de estudos da *BCN*, nos marcos do movimento da Conarcfe/Anfope. Brzezinski (1996a) destaca que “Uma incursão histórica pelo conhecimento construído desde a instalação do Comitê (1980) até a Anfope (1992), destaca a evolução da *BCN*, que vem sendo estudada intensamente por mais de uma década” (p.24). Os estudos e *Documentos Finais* dos Encontros Nacionais evidenciam que na transmutação da Comissão Nacional (CONARCFE) em Associação Nacional (ANFOPE) no ano de 1990, a *Base Comum Nacional* continuou a ser processualmente estudada, defendida e sistematizada em suas ampliações e variações, tornando-se um mote central da política nacional de formação dos profissionais da Educação. No acompanhamento dos estudos e documentos que relatam a organização e intervenção da Anfope, constato, em alguns contextos, que a *BCN* passa a servir de *slogan* ‘inovador’ e ‘avançado’ na intervenção política dessa nova ‘Entidade Científica’⁶¹. A *BCN* funcionou como uma incisiva e impactante linguagem propositiva da Conarcfe/Anfope, na atuação militante de análise, formulação e proposição às políticas educacionais dos anos 1990, como a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior.

Como intelectual orgânica do movimento, Brzezinski (1996)⁶² trata num item de seu texto da “consolidação da militância da comissão nacional”, explicitando que foi no contexto, no qual o “descompasso entre a legislação educacional vigente e as imposições da nova Constituição Brasileira promulgada em outubro de 1988, instigava os educadores para se reunirem com o propósito de apresentar emendas constitutivas ao Anteprojeto de LDB que tramitava no Congresso Nacional” (BRZEZINSKI, 1996, p. 23) que colocou-se na pauta de Encontros Nacionais a apreciação sobre a necessidade de transformar a Comissão Nacional (Conarcfe) em uma ‘Entidade Científica, Civil, sem fins lucrativos’. A construção da *BCN*, as demandas de organização e mobilização para responder as exigências de formulação da LDB, coadunadas ao debate em torno do perfil de atuação da

frente, ser vanguarda revolucionária contra os inimigos ideológicos.

⁶¹ A Anfope passa a ter existência jurídica como associação em 26 de julho de 1990. No Art 3º de seu Estatuto, define-se que é uma “entidade científica, civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso e nem político-partidário, e independente em relação ao Estado”; No Art. 4º, reza que a entidade é composta por “pessoas e instituições interessadas na questão da formação profissional da educação, integrantes do Sistema Nacional de Formação de Educação”.

⁶² A Profa. Iria Brzezinski teve uma militância ativa no movimento pró-formação do educador; por exemplo, ela compôs a Diretoria da Conarcfe no período (1989/1990) de transmutação da Comissão para Associação Nacional, e foi presidente da Anfope na gestão de 1994/1996.

Conarctfe - frente aos ataques dos órgãos oficiais, que buscavam minar e deslegitimar a sua atuação junto às instituições de ensino formadoras de profissionais de educação, “descaracterizavam as conquistas feitas pela comissão ao definir uma concepção progressista de formação do educador” e “exigiam eficiência e produtividade na condução da reformulação dos cursos” (Brzezinski, 1996, p.21) - conformaram a pauta dos Encontros Nacionais de 1988 e 1989. No documento final do IV Encontro de 1989, evidencia-se:

Cerceada em seus recursos e com a tarefa de mobilizar um país com as dimensões do Brasil, a atividade da comissão não podia constituir-se somente por avanços. Os erros, recursos, dificuldades, boicotes faziam parte de seu dia-a-dia. Esta incompreensão fez com que vários companheiros se afastassem do trabalho. Alguns simplesmente desistiram, outros se converteram em críticos implacáveis. Os setores menos politizados foram os primeiros que se afastaram (...) Simultaneamente, as entidades e associações da área educacional foram fortalecendo-se ao longo desses anos e surgiu a argumentação de que a comissão estaria superpondo suas atividades às destas entidades e associações. Várias vezes apareceram sugestões para que ela fosse incorporada a outras entidades sob a argumentação de evitar fragmentação. Mas os que continuaram militando no movimento permaneceram fiéis ao postulado da necessidade de uma comissão autônoma que mobilizasse e acompanhasse as questões específicas da reformulação dos cursos de formação do educador (ENCONTRO NACIONAL DA CONARCTFE, 1989, p.8).

Os erros e equívocos, bem como as incompreensões no interior da Conarctfe/movimento são, em grande medida, atribuídos a problemas no engajamento e no “afastamento” da militância. Expõe-se uma sintomática angústia da militância (liderança) frente a desmobilização (da base). Queixa-se da debandada dos ‘críticos’, dos divergentes e dos não-críticos (a-críticos, a-políticos). O calmante no prognóstico é a busca reconciliadora da ‘unidade na diversidade’; buscada muitas vezes num ‘centralismo democrático’; como conceito identificatório e método que “gera” a reconciliação forçada. A diferença é transformada em unidade, pela figura do intelectual orgânico; que transfere a racionalidade da militância no partido revolucionário para a entidade científica revolucionária na Educação. Nesse caso, a produção de conhecimento científica, com carga militante, carrega positivização, totalização e identificação para seus pressupostos na narrativa histórica:

Para recuperar a história real de constituição dos cursos de Pedagogia, é preciso que nos remetamos também às experiências dos cursos nas diferentes IES, reconhecidos como experiências inovadoras no campo da formação (...). A sua história e as reformulações que se sucederam na década de 80 e 90 confundem-se de forma positiva e significativa com as

lutas do movimento dos educadores, pela sólida formação dos profissionais da educação entendidos aqui os pedagogos e os licenciados, pela democratização da sociedade e pela valorização da educação e da escola pública (ANFOPE, 2000, apud FREITAS, 2005).

A conformação da Anfope se dá nessa racionalidade, que demandou para o V Encontro Nacional realizado em 1990: “discutir a questão da base comum nacional na formação do profissional da educação, examinar o Projeto de LDB recentemente aprovado pela Comissão de Educação da Câmara, e estudar a viabilidade de se transformar a CONARCFE em uma Associação Nacional”. (CONARCFE, 1990, P.01).⁶³ Nesse V Encontro Nacional, delibera-se pelos objetivos que conformam a institucionalização da Conarfce em uma entidade científica que represente o movimento Pró-formação do Educador junto aos órgãos oficiais e às outras Associações e Entidades Científicas e políticas.

A Anfope potencializou a institucionalização do movimento, ao integrar o Fórum Nacional em defesa da Escola pública, no processo de acompanhamento e tramitação da LDB, instalando-se em caráter permanente no Congresso Nacional. Afirma-se que esse ciclo de reorganização “vem confirmando o status da Associação como Entidade na constelação das Associações Científicas Nacionais” (BRZEZINSKI, 1996, p.23). Concomitantemente, constata-se uma tendencial burocratização da ‘Associação Científica Nacional’: “uma vez que suas bases assentaram-se nacionalmente em cinco Coordenações Regionais e vinte Comissões Estaduais, vinculadas hierarquicamente à Coordenação Nacional” (BRZEZINSKI, 1996, p.23). A Coordenação Nacional da Anfope, como em outras Entidades, personificou-se na figura do(a) presidente⁶⁴; identificada e representando um campo teórico, epistemológico e político da entidade⁶⁵.

⁶³ Nessa época, a gestão da Conarfce teve na Coordenação Nacional Luiz Carlos de Freitas; nas Coordenações Regionais: Alcides Genero, Fernanda Griz G. Cavalcanti, Iria Brzezinski, Maria Cândida Mendes Forte, Olga Molina. Nesse V Encontro, os Coordenadores dos Grupos de Trabalho foram Deise Miranda Vianna (Licenciaturas Específicas), Célia Frazão S. Linhares (Pedagogia 1), Iria Brzezinski (Pedagogia 2), Maria Cândida M. Forte (Pedagogia 3) e Nilda Alves (Escola Normal). A equipe de redação do Documento Final foi composta por: Albene de Menezes Bezerra, Ana Rosa Brito Gomes, Antonio Carlos Caruso Ronca, Bertha de Borja Reis do Valle, Célia Frazão S. Linhares, Deise Miranda Vianna, Iria Brzezinski, Ivany Rodrigues Pino, Lea da Cruz, Luiz Carlos de Freitas, Maria Cândida Mendes Forte, Maria Cecília A. Moreira, Nilda Alves, Raquel Volpato Serbino, Vera Lúcia de Freitas Silva, Yacy de Andrade Leitão. E como um dos participantes o Prof. Luis Carlos Libâneo (Conarfce, 1990, p.01).

⁶⁴ A sede da Anfope acompanha a IES na qual se vincula a presidência: 1990-1992 - Prof. Luiz Carlos de Freitas (UNICAMP); 1992-1994: Profa. Nilda Alves (UERJ); 1994-1996: Profa. Iria Brzezinski (UCG); 1996-1998 e 1998-2000: Profa. Helena Costa Lopes de Freitas (UNICAMP); 2000-2002 - Profa. Leda Scheibe (UFSC); 2002-2004: Profa. Márcia Ângela Aguiar (UFPe); 2004-2006 e atual gestão 2006-2008: Profa. Helena Costa Lopes de Freitas (UNICAMP). No exercício de mapeamento da radicação desse

Nos dezesseis anos da Anfope, a professora Helena C. L. de Freitas exerceu a presidência da Entidade por sete anos. Numa homenagem⁶⁶ à professora realizada em 2004 na UNICAMP, ressalta-se:

Durante a solenidade, realizada no salão nobre da FE, foram enfatizados nos discursos algumas qualidades da docente como dedicação, responsabilidade e espírito de luta em defesa da melhor formação dos professores no País. “Na mala de Helena, está sempre a preocupação com os princípios básicos da profissão, unidade entre teoria e prática, compromisso social e ético, trabalho interdisciplinar, e articulação da formação inicial e continuada”, constata Leda Scheibe, professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). (...) Helena é assistente social de formação e optou pelo movimento educacional brasileiro. Este movimento, segundo Leda, deu os primeiros passos a partir de 1978, contra o regime militar da época. A homenageada teve participação ativa na Anfope, no Conselho Nacional de Educação e no Ministério da Educação. Sempre fez questão de participar de reuniões de interesse dos educadores e de registrar alguns consensos em boletins brasileiros, a fim da profissionalização dos educadores. De acordo com Leda Scheibe, Helena sempre defendeu o ensino público e a criação de um fórum em defesa da formação de professores. “O papel da Anfope não se desvincula de Helena, como intelectual, política e educadora. Ela conduz uma luta, quase uma obsessão, pela socialização do conhecimento. Muitas de suas propostas estão contidas no Plano Nacional de Educação e nas políticas públicas do Brasil”, relembra. Marcou ainda presença nas atividades da Anped, da Cedes e do Conselho Municipal de Educação de Campinas (GARDENAL, 2004, s/p).

Em maio de 2005, no Boletim Eletrônico da Entidade, a presidente Profa. Helena Freitas apresenta: “A ANFOPE realiza seu VII Seminário Nacional, em conjunto com a ANPed, FORUMDIR e CEDES (...) Após 6 anos de embates e discussões sobre as Diretrizes de Pedagogia, elaboradas pelo movimento nacional em 1999, volta à cena essa

movimento, constata-se que a presidência da Anfope foi preponderantemente assumida por quadros militantes do PC do B, e ora de “correntes de esquerda” do PT.

⁶⁵ Há um campo de forças em tensão na pedagogia marxista engendrada no movimento pró-formação do educador. Algumas lideranças estabelecem críticas à Pedagogia Histórico-crítica, como evidenciado na ‘análise crítica’ e ponderações de Luis Carlos de Freitas, Helena C. L de Freitas, e de Micheli Ortega Escobar e Celi N. Z. Taffarel – orientandas no doutorado do Professor Luis Carlos de Freitas.

⁶⁶ As inferências e citação encontram-se numa nota/artigo publicada no Portal da UNICAMP em agosto de 2004: “A professora Helena Costa Lopes de Freitas foi homenageada segunda-feira pela Faculdade de Educação (FE) da Unicamp, pelos seus familiares e amigos. Aposenta-se da Universidade, mas continuará como professora convidada da faculdade, e será reconduzida à função de presidente da Anfope (Associação Nacional de Formação de Professores) até 2006, a mesma que já exerceu no período de 1996 a 2000 (...) Casada com o professor Luiz Carlos de Freitas, ex-diretor da FE e da Diretoria Geral de Recursos Humanos da Universidade, Helena foi contratada pela Unicamp em 1979. Foi chefe do departamento de Metodologia do Ensino (Deme), coordenadora do curso de Pedagogia (cumprindo mais de um mandato) e presidente da Adunicamp. “Estive com Helena nas horas tristes e alegres. Ela carrega consigo a sede do conhecimento e a busca por melhores condições de trabalho”, destaca Eloísa de Mattos Hofling. Helena ministrou somente, no último ano, 116 palestras sobre a formação de professores”. In: GARDENAL, Isabel. Reconhecimento. Artigo publicado no Portal da UNICAMP sobre homenagem a Professora em 23 de agosto de 2004. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/divulgacao>. Acesso em: 10 de maio de 2007.

discussão, após o CNE colocar em debate uma Proposta de Resolução” (FREITAS, 2005, s/p); a presidente convida os ‘educadores comprometidos’ a participarem do evento e unirem-se “na construção de alternativas que possam garantir os princípios norteadores para a formação do educador comprometido ética, solidária e politicamente com a transformação da escola, do ensino e da educação básica em nosso país e com a construção de uma sociedade justa e igualitária” (FREITAS, 2005a, p. 01). Num documento-relato do evento, Helena Freitas ressalta que o VII Seminário Nacional, em Brasília, realizado em conjunto entre as entidades da área⁶⁷: “Com mais de 200 educadores presentes, foi o momento mais importante de mobilização da área nos últimos anos, para a discussão das Diretrizes”, e enfatiza: “Conseguimos construir, entre as entidades, um documento unitário, o que se configura para nós todos e para a área, um momento especial onde garantimos os princípios de formação construídos pelo movimento ao longo dos últimos 25 anos” (FREITAS, 2005b, p.01). E ainda:

É importante dizer que nos encontramos ali, naquele momento, os históricos do movimento, que desde o final da década de 70 se inserem nessa luta pela formação de professores profissionais da educação. Da parte do CNE, Prof. Ronca, Profa. Beatriz e Profa. Clélia, que acompanharam as origens do Comitê Nacional. De nossa parte, Márcia Ângela, Marcia Melo, Iria, Ivany, Erasto e eu. Não foi sem emoção que relembramos este fato. (...) Devemos aprimorar nossos estudos, ampliar nossas discussões, pensando efetivamente nas concepções que temos construído até o momento, de que a discussão das Diretrizes da Pedagogia se inserem no campo da formação de todos os profissionais da educação, professores, educadores, na direção de uma política nacional de formação e valorização do magistério e um sistema nacional de formação de professores que contemple transformações no âmbito da educação básica - muitas delas já em curso pelo MEC - definição de princípios e percursos de formação inicial e continuada, para além, portanto, do já definido pela Rede de Formação Continuada e da licenciatura à distância (Pró-licenciatura) (FREITAS, 2005b, p.01-02).

A crítica cultural e social que busco trilhar ajuda a antever as formas positivizadas de tratar a história. Benjamin (1993; 1985) expõe sua angústia com as sobrevivências do positivismo, que povoam mesmo as concepções históricas da esquerda. Esse autor refere-se à concepção de história de um materialismo vazio de sentido, oco, que se perde nas “leis

⁶⁷ No contexto da formulação e proposição da LBD, a produção radicada na Anfope interfere no FNDEP; posteriormente mantém a relação com Entidades Científicas, como CEDES, ANPED, em especial no GT Formação de professores. Com a institucionalização no FNDEP, dá-se a formação de um fórum específico com outras entidades do campo educacional (ANFOPE, ANPAE, ANPED, FORUMDIR, FORGRAD). Na discussão das Diretrizes Curriculares e a imposição da aprovação do “Curso Normal Superior” pelo MEC, leva a aproximação da Anped, Anfope, Anpae, Forumdir; em 2001, tiram um posicionamento conjunto das entidades.

da história”. Tira-se daí a advertência a uma historicização marxista que pode perder-se no anúncio do progresso e da vanguarda que levará à inevitável realização e vitória de um projeto histórico e/ou político-pedagógico. O materialismo que se devaneia com inovações e avanços progressistas, e que não se detém na interpretação da objetivação da subjetividade (nas formas contemporâneas de fetichismo e reificação) e de suas regressões, pode não possuir chances reais no campo do progresso da humanidade enquanto emancipação. Perseguindo a trilha da crítica cultural e da composição do objeto, vê-se a possibilidade de ocorrência de outras histórias paralelas àquela anunciada:

Sob a história conhecida da Europa corre, subterrânea, uma outra história. Ela consiste no destino dos instintos e paixões humanas recalçados e desfigurados pela civilização. O fascismo atual, onde o que estava oculto aparece à luz do dia, revela também a história manifesta em sua conexão com esse lado noturno que é ignorado tanto na legenda oficial dos Estados nacionais, quanto em sua crítica progressista (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 215-216).

A existência de uma história subterrânea nos remete pensar nas dimensões recalçadas, nas narrativas não ditas, que poderiam evidenciar fissuras, descabros da experiência de elaboração do projeto curricular de matriz marxista. A história repetidamente contada pode desenrolar-se num enredo que anuncia glórias e recalca possíveis ruínas pessoais e políticas. A história que se repete, geralmente é a história do vencedor e não das vítimas; é a narrativa que se faz prevalecer no silêncio dos vencidos, fazendo-se passar por definitiva. Repetição de uma história que pode sedimentar dispositivos conformadores de memória, tramados na evidência de uma harmonia militante encobrendo desvios, diferenças, sofrimentos e vítimas; pode amalgamar uma forma fetichista, que confere ao currículo, mágicos poderes de inovação e transformação social; pode ser uma forma de estetização do projeto curricular e político-pedagógico revolucionário, visibilizando-o na luta pela existência acadêmica no universo de uma Educação Física progressista.

O desejo e o tributo do poder de ‘transformação da educação e da sociedade capitalista’, atribuído às inovações e avanços do projeto curricular da FEF/UFG, tende a ofuscar a realidade, fazendo com que se veja aquilo que se gostaria que algo fosse, mas que de fato nem sempre o é:

Destacamos a nossa intenção em buscar articular as políticas do governo para a formação de professor e a realidade da FEF/UFG, que tradicionalmente vem conseguindo lutar por condições objetivas que conduzam a uma transformação da educação mais democrática e uma

sociedade mais compromissada com a justiça social (LINHARES, 2002, p. 59).

Assertivas como essa, que reafirmam a luta de um projeto curricular via ações inovadoras e avanços, como criadora de condições objetivas que conduzem a transformação educacional e social, podem resvalar na petrificação da história e/ou da racionalidade, caindo nas formas de fetichização do marxismo. Podem se consumir em formas de pensamento que levam à perda da capacidade de interpretação dialética, do tensionamento, da radicalidade (no sentido da crítica e da denúncia) e da auto-reflexão (que não pode ser reduzida à crítica ao que é externo). Formas reificadas que racionalizam narrativas sobre caminhos a serem seguidos, em favor de uma totalidade social divulgada como história crítica de realização da superação do positivismo, do reacionário, do conservador na Educação e na Educação Física. Racionalidade marxista que acaba recaíndo numa teoria tradicional, que apesar de querer se afastar, ao estabelecer proposições sistematizadas ditas como infalíveis, aloja-se no pensamento não contraditório e na identidade sujeito e objeto. Quando se deixa petrificar, a racionalidade perde a capacidade de auto interrogar-se. Com isso, o fetichismo aflora na omissão à história social da produção e realização do projeto curricular, que aparece como força-em-si, ou como força movida pela vanguarda que resguarda sua identidade e elimina suas contradições.

SEGUNDA PARTE

ARQUEOLOGIA DO PROJETO CURRICULAR DA FEF/UFMG: ESPERANÇA EMANCIPATÓRIA E O REVÉS DE UM DESCALABRO

I

A racionalidade que perfaz a história crítica e/ou oficial da FEF/UFMG encobre traços que a crítica imanente exige expor, como condição para decifrar o enigma do confronto entre as pretensões emancipatórias do projeto curricular de matriz marxista na formação de professores de Educação Física e sua realização objetivada na sociedade contemporânea. No primeiro ensaio, dediquei-me a retrair fragmentos expressivos do percurso de radicação do projeto curricular da FEF/UFMG, na racionalidade da pedagogia marxista na educação e na Educação Física e de seus tensionamentos subjetivos e objetivos. Na presente variação, busco fragmentar a história sedimentada do ‘bom projeto curricular’, com seus avanços e inovações, compondo o exercício de genealogia com a arqueologia do projeto da FEF/UFMG. Assim, ao remexer nas fontes e re-examinar ruínas e vestígios em decomposição, investigo como se conforma a racionalidade social e histórica frente aos impasses da realização do ‘projeto curricular original’ da FEF/UFMG e dos elementos da diagnose cultural, que historicamente gravitam e sedimentam a área acadêmica e profissional da Educação e da Educação Física; vendo se algo fica em pé como possibilidade emancipatória e resistência à barbárie na educação.

No exercício de retrair a arqueologia do projeto curricular e político pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física da FEF/UFMG continuo tratando, não sem hesitações, da memória do que se passou e que as barreiras egóicas e de autopreservação social e universitária indicam recalcar: traços *mnemônicos*, vinculados, por exemplo, à pretensiosa e, ao mesmo tempo, ingênua empolgação com o ‘ingresso’ na carreira docente em universidade pública, movida por crenças, apostas, investimentos em elevados projetos de formação social e cultural, frustrados pelos desgastes com a precarização do trabalho docente, com as disputas políticas, epistemológicas e de outras ordens, com a produtividade elevada à norma moral, etc.

Processos de elaboração da história de formações objetivas com os quais se possui vínculo, pessoal e social, exigem enfrentar a lembrança, a narrativa e a interpretação de algo, numa cultura que quer incessantemente negligenciar a experiência individual/coletiva e esquecer sua memória. A história elaborada na narrativa de singularidades e fissuras de uma experiência pessoal e social pode nos aproximar do que não foi dito no pensamento

convencional, e/ou, do que foi omitido na história oficial e mesmo na dita história crítica. A narrativa de algo, não é simplesmente relatar fatos linearmente. Ela perpassa pela exposição do que é desconhecido e pode causar estranhamento, choque, decepção, crise, danificação e perturbação; pelo incompreensível, que deve ser remetido à auto-reflexão crítica, no sentido de pensar contra si mesmo. O exercício de retraçar formações objetivas e subjetivas pode ser dolorido: “O que a Dialética tem de dolorido é a dor desse mundo elevada a conceito” (ADORNO, 1998b, p.05).

Na práxis negativa, a dimensão corpórea do ato de conhecimento explicita a inverdade da pretensão do conhecimento sistematizado de reproduzir, numa progressão discursiva de etapa em etapa, exatamente como se realizasse o processo identificante do real no pensamento, pois: “(...) os conhecimentos não caem do céu. Ao contrário, o conhecimento se dá numa rede onde se entrelaçam prejuízos, intuições, inervações, autocorreções, antecipações e exageros, em, poucas palavras, experiência, que é densa, fundada, mas de modo algum transparente em todos seus pontos” (ADORNO, 1993, p.69). Para o autor, existe inquietude e sofrimento (corporal) no percurso de conhecimento; é isso que lhe dá alguma esperança de mudança: “O momento corpóreo transmite o conhecimento de que o sofrimento não precisa existir, de que deve ser transformado” (ADORNO, 1998b, p.204). Aqui, o ato de narrar à experiência da inserção pessoal nos processos de objetivação do projeto curricular e político pedagógico da FEF/UFG se deu no entrecruzamento do caminho de penetrar nos textos e de elaborá-los na práxis negativa da escrita investigativa e auto-reflexiva, como esperança de transformar o sofrimento e a ruína ao fazerem-nas emergir.

II

Retorno às pistas da história de criação e constituição do projeto curricular e pedagógico-pedagógico da FEF/UFG, encontradas nos dados e interpretações dos autores que assumem o projeto curricular e político-pedagógico da FEF/UFG como objeto de estudo: Paula (1993), Mello (1996), Duckur (1998), Oliveira (1999), Paula (1999), Ferreira (2000), Moura (2001), Linhares (2002); bem como nas narrativas publicizadas nas palestras da IX Semana Científica da FEF/UFG.

Pode-se inferir, por indicações já citadas e agora revigoradas, a existência de uma forma de prática social e cultural da Educação Física na UFG, que antecede a criação do curso de licenciatura, e, conseqüentemente, a institucionalização de uma Faculdade de

Educação Física: “Neste contexto, surge o curso de graduação na Faculdade de Educação Física, onde existia apenas a prática esportiva na UFG” (LINHARES, 2002, p. 38); “Em Goiás, em particular na UFG, o curso de graduação surge já dentro destes novos horizontes (...) já que existia apenas a prática esportiva na UFG” (PAULA, 1999, p. 10); indicação que é reafirmada pelo Prof. David, como um dos argumentos vincado às condições favoráveis para a aprovação do ‘Projeto Curricular Original’ e criação do curso de licenciatura na FEF/UFG:

Nós não tínhamos um curso de graduação, nós tínhamos a prática desportiva com mais de 2600 alunos, se tiver algum professor aqui da época, eu posso chamar pra confirmar esses dados. Então, a Marisa tá lá no fundinho. Então, olha bem, nós tínhamos a prática esportiva, portanto não havia uma tradição da constituição de um currículo de formação, a não ser alguns colegas nossos que trabalhavam aqui e que trabalhavam na ESEFEGO. Então, isso já minimiza alguma resistência que nós vamos mostrar como é que isso aconteceu (DAVID, 2006, anexo III).

Paula (1999) e David (2006) argumentam que a não existência de um curso de licenciatura em educação física na UFG, no período da reforma acadêmica da UFG de 1984 e antes da Resolução 03/87 do CFE, foi fundante para que o Projeto Curricular Original’ da FEF/UFG pudesse avançar e inovar, sem os ransos e vícios da educação física no campo da formação de professores, diferenciando-se, e se constituindo num modelo de referência para os outros cursos de licenciatura no Brasil:

Em Goiás, em particular na UFG, o curso de graduação surge já dentro destes novos horizontes [refere-se às condições oportunizadas pela Resolução 03/87 do CFE] e, talvez por se encontrarem até certo ponto isentos das questões polêmicas da formação profissional, já que existia apenas a prática esportiva na UFG, a construção deste projeto curricular tenha podido contemplar avanços significativos e inovações de cunho teórico-metodológico e conceituais na constituição de sua licenciatura, por parte do quadro de professores. Pelo menos uma constatação se torna evidente em Goiás: o currículo da graduação contemplado pelo projeto de formação de professores da UFG difere, em muito, do currículo da ESEFEGO (PAULA, 1999, p.10; colchetes nossos).

Então olha bem, nesse momento a universidade entra em discussão, e nós aprovamos na UFG uma reforma universitária que foi importante pra muitos cursos. E nós pegamos o que? O ponto da reforma universitária, sem o ranso da existência de um curso anterior, então isso facilitou também pra gente avançar na constituição de um currículo que fosse diferente a nível nacional, e que nós construimos um currículo baseado no sistema anual. Depois Maringá seguiu nosso exemplo, depois tem outros modelos aí que foram copiando os procedimentos que nós estávamos tomando aqui na época (DAVID, 2006, Anexo III).

Dentre as fontes, Paula (1993) e Moura (2001) demarcam nuances da história desse momento anterior à aprovação do projeto curricular original do curso de licenciatura na UFG, que evidenciam marcas, que não são “apenas” irrisórias, da Educação Física na UFG.

Paula (1993), ao retrair o “Histórico da Unidade de Ensino” - referindo-se à historicidade da ‘Coordenação de Educação Física e Desporto’, que de 1988 a 1996, era a denominação oficial da Unidade de Ensino que sediava o curso de licenciatura em Educação Física na UFG, evidencia que:

Em 11 de outubro de 1973, o então sub-Reitor Prof. José Cruciano de Araújo, pela Resolução 060 criou a Associação Atlética Universidade Federal de Goiás, como órgão supervisor da prática de Educação Física (...). Cabia à Associação Atlética incentivar os campeonatos, torneios, competições de representação e intercâmbio, demonstrações e excursões de caráter formativo. Competia-lhe, entre outras atividades, promover a organização e fiscalizar o funcionamento dos clubes esportivos, promover a prática de educação física, incrementar os desportos, prestar assistência técnica e administrativa aos clubes esportivos, elaborar e aprovar o seu regimento e o dos clubes filiados (PAULA, 1993, p. 10).

Na narrativa dessa autora, consta que “Foi a partir desse decreto, em seu artigo 7º, que se tentou a prática de educação física obrigatória, para os alunos que ingressavam na Universidade, a partir de 1972” (PAULA, 1993, p. 10). A prática da Educação Física para os alunos dos cursos de graduação na UFG, como em outras universidades, era denominada de ‘prática desportiva’. A Resolução 60 de 1973 que normatiza a criação da ‘Associação Atlética UFG’ como entidade institucional, promotora e militante do esporte universitário, também prevê na estrutura dessa Associação a ‘Divisão de Educação Física’⁶⁸, como instância responsável pela prática desportiva dos alunos matriculados na UFG. Essa normatização demandou um remanejamento interno de professores, bem como a contratação de novos, para comporem a coordenação e o quadro docente desse Órgão e de sua “Divisão”:

A coordenação da Divisão de Educação Física era exercida pelo Prof. Silas Ribeiro de Moraes, numa salinha onde hoje funciona o prédio da Polícia Federal. Foram colocados à disposição da Divisão de Educação Física os professores Murilo Santana, pertencente à Escola de Agronomia, e Elírio Galdino Bezerra, do Hospital das Clínicas. Foram contratados para ministrarem aulas os seguintes professores: José Aparecido dos Santos, e posteriormente Zilda da Silva Pedroso, Isaura Rodrigues da Silva, Fátima Bonifácio Guimarães, Lenir Miguel da Silva, logo a seguir, Paulo Gonçalves e Mário Pedroso (PAULA, 1993, p.11).

⁶⁸ ‘Divisão de Educação Física’, também era a denominação do órgão federal responsável pelas políticas de Educação Física e esportes do governo militar.

As aulas de Educação Física, ministradas por esse peculiar quadro de professores; eram trabalhadas predominantemente na forma de modalidades esportivas, facultativas e realizadas no período noturno⁶⁹: “As modalidades esportivas mais difundidas eram o futebol de salão, o voleibol, o basquetebol, a natação (...). As equipes mais representativas eram: Engenharia, Agronomia, Veterinária, Medicina e Odontologia” (PAULA, 1993, p. 11). A criação e a organização da ‘Divisão de Educação Física’ na UFG, inscrevem-se tendencialmente, mesmo com escapes, na política e no modelo do esporte universitário promovido pelo governo militar.

Em 1977, a prática de Educação Física na UFG passa a ser regulamentada pela Resolução nº 113, que dispõe no seu artigo 1º: “a prática da Educação Física será obrigatória para todos os alunos cadastrados na Universidade” (PAULA, 1993, p.12); a partir dessa resolução, a ‘Divisão de Educação Física’ não mais se vincula à ‘Associação Atlética UFG’. A partir dela, os alunos da UFG, obrigatoriamente, deveriam se inscrever na ‘Divisão de Educação Física e Desportos’ do Departamento de Assuntos Acadêmicos, e comparecer a duas atividades desportivas por semana em dias alternados. A autora explica que “O total das sessões no semestre (sistema de créditos), para cada aluno, valia dois créditos. (...) Essas regras, embora o regime tenha passado para seriado (01 ano), vigoram até hoje” (PAULA, 1993, p.12). As aulas de Educação Física, nesse modelo esportivizado, são, também, reconhecidas como sessões, – por se constituírem na forma cíclica e ritualística do treinamento esportivo, em parte inicial (aquecimento), parte principal (fundamentos técnico-táticos de determinada modalidade esportiva) e parte final (volta à calma). Para validar os dois créditos no seu ‘histórico escolar’, o aluno deveria obter frequência igual ou superior a 75% nessas sessões. Essas regras, que coadunavam o informal com o formal na “Educação Física da Prática Esportiva”, continuaram a vigorar de 1977 até o início dos anos 1990⁷⁰; isso, mesmo com os aclamados impactos da reforma acadêmica de 1984 para a organização curricular da UFG. Apesar das proclamadas mudanças e inovações em 1984, que se contrapuseram à reforma universitária do regime

⁶⁹ O parágrafo único do artigo 7º da resolução 060 diz: “É facultada a participação nas atividades físicas: a) aos alunos dos clubes a que estiverem filiados; b) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a 6 (seis) horas diárias; c) aos alunos maiores de 30 anos; d) aos alunos que estiverem prestando serviço militar; e) aos alunos amparados pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21.07.69, mediante laudo do Setor Especializado. (Portadores de doença ou incapacidade física, mediante dispensa do médico da Divisão). Essas normas que permitem ao aluno ser dispensado da prática de Educação Física permanecem até hoje [refere-se ao período anterior a promulgação da LDB - Lei 9.394/96]” (PAULA, 1993, p. 11-12).

⁷⁰ A LDB - Lei 9394/96 – normatiza a não obrigatoriedade da Educação Física no Ensino Superior.

militar, como por exemplo, o regime seriado anual, a organização dos cursos num eixo epistemológico, ‘a pesquisa e o trabalho como princípio educativo’, a Educação Física como prática/atividade curricular obrigatória carrega a organização por crédito e os “conteúdos programáticos e metodologias” da reforma educacional dos anos 1960 e 1970.

Em 05 de dezembro de 1979, há um ‘reforço’ compulsório da obrigatoriedade dessa atividade curricular, a partir da normatização prevista na Resolução nº 141, com a qual “a Educação Física passou a integrar, obrigatoriamente, como atividade regular, os currículos de todos os cursos de graduação ministrados na UFG” (PAULA, 1993, p. 12). Essa ‘atividade curricular obrigatória’ foi chamada de ‘Educação Física, Desportiva e Recreativa’ e caracterizava-se por práticas de natureza predominantemente desportiva “preferencialmente as que conduzem à manutenção e aprimoramento das aptidões físicas, à conservação da saúde, à integração do estudante na vida universitária e à consolidação de uma política de esporte universitário” (PAULA, 1993, p. 12). Essa mesma Resolução transformou a ‘Divisão de Educação Física e Desportos’ em ‘Coordenação de Educação Física e Desportos’ (CEFD), vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.

O órgão e a denominação oficial ‘CEFD’, permaneceram até a institucionalização, em 1996, da Unidade Acadêmica, FEF/UFG. A área do espaço físico da atual FEF/UFG é a mesma daquela destinada, na época, ao CEFD. Paula (1993) apresenta os seguintes dados: “A CEFD possui uma área de 150.000 m² de espaço físico, localizado no *Campus II* - Samambaia, onde funciona a Prática Desportiva dos universitários, da comunidade, as aulas de Educação Física e Desporto do Colégio de Aplicação e o curso de licenciatura em Educação Física” (p. 13).

Os professores que ingressaram, a partir de 1973, na forma de remanejamento interno ou de concursos públicos, na Divisão de Educação Física da ‘Associação Atlética UFG’ (transformada em 1977, na ‘Divisão de Educação Física e Desportos’ do Departamento de Assuntos Acadêmicos, e transmutada em 1979 na CEFD), que demandaram, elaboraram e propuseram a criação do curso licenciatura/graduação em Educação Física na UFG. Paula (1993) informa que em 1993 “a CEFD conta com 31 docentes, sendo 23 da área de Educação Física e mais 08 professores de outras áreas que ministram aulas no curso de licenciatura” (p. 14). Destarte, a autora apresenta a forma como se organizava a CEFD em 1993, com a implementação do curso de licenciatura: “A CEFD está dividida atualmente em dois departamentos: o Departamento de Educação Física – DEF que coordena e dirige o curso de licenciatura em Educação Física e o

Departamento de Atividades Desportivas e Recreativas (DADR) – que coordena a Educação Física da Prática Desportiva e desenvolve também um projeto de atendimento à comunidade (...)” (PAULA, 1993, p. 13).

Além da antepassada filiação à ‘Associação Atlética UFG’, algo que não aparece nos dados sobre a radicação e a história de criação do curso, e, conseqüentemente, do ‘projeto curricular original’ da FEF/UFG, construídos e interpretados na minha dissertação (Ferreira, 2000), na monografia de Paula (1993), bem como nas monografias de Mello (1996), Duckur (1998), Paula (1999), Oliveira (1999) e Linhares (2002), e que também se encontra ausente na história narrada nos documentos recentes e no discurso atual da FEF/UFG, é a existência de dois momentos, assim como de proponentes/protagonistas e perspectivas ‘distintas’, de elaboração e proposição do curso de licenciatura em Educação Física na UFG.

Moura (2001), em sua dissertação de mestrado, retraza a historicidade demarcando a inserção da Educação Física na UFG, na forma de disciplina ministrada aos alunos dos cursos de graduação, pelos professores lotados na ‘Divisão de Educação Física’. O autor ressalta que professores dessa ‘Divisão’ elaboraram projeto para criação de um curso de licenciatura em Educação Física na UFG, que foi encaminhado para apreciação das instâncias superiores em 1980. Nessa época, o que existia era a ‘Coordenação de Educação Física e Desporto’, com seus ‘Departamento de Educação Física - DEF’ e ‘Departamento de Atividades Desportivas e Recreativas - DADR’. Entretanto, Moura (2001) faz seu registro com a denominação ‘Divisão de Educação Física’; sinal que pode representar simplesmente a reverberação da denominação que prevaleceu de 1973 a 1979, e que a sigla ‘DEF’ permitia a sua permanência e continuidade:

A UFG, como instituição de Ensino Superior, mantinha a Divisão de Educação Física (DEF/UFG), departamento que congregava os professores que lecionavam a disciplina Educação Física para os alunos dos diferentes cursos da instituição. Em março de 1980, a DEF/UFG encaminha à Pro-Reitoria de Graduação um projeto sobre a criação do curso de Educação Física na UFG. Este foi iniciado [refere-se ao início do processo de tramitação do projeto de criação do curso] em março de 1980, através do Ofício 012/80 que apresentava as seguintes justificativas para a criação curso: 1) que a maioria dos municípios goianos não possuíam professores de Educação Física com Licenciatura Plena; 2) o aumento de escolas de iniciação esportiva em Goiânia e no interior com o conseqüente aumento da procura de professores de Educação Física; 3) que a ESEFEGO não conseguia atender à demanda do mercado e; 4) que o governo federal iria implantar até 1986, no Estado de Goiás, vários módulos esportivos que iriam absorver um grande contingente de

professores de Educação Física (MOURA, 2001, p. 22; parênteses nossos).

O autor expõe uma síntese, do ofício 012/80, situando a demanda das escolas e dos espaços informais de Goiás - 'escolas de iniciação esportiva', 'módulos esportivos' - por professores formados em Educação Física; afirmando que o curso de Educação Física da ESEFEGO não atenderia a essa demanda do mercado. Na região centro-oeste, dos anos 1960 até o início dos 1970, existia apenas o curso de licenciatura oferecido pela Escola Superior de Educação Física de Goiás (ESEFEGO - instituição pública Estadual, localizada em Goiânia). Em Goiás, prevaleceu somente o curso da ESEFEGO até a criação da licenciatura em Educação Física na UFG em 1988.

Antes de abordar "o primeiro projeto de criação do curso na UFG" (p. 21-23), Moura (2001) trata dos 'primórdios da Educação Física [institucionalizada] em Goiás', situando o contexto da criação do curso de licenciatura da ESEFEGO, em 1962. Nessa abordagem, Moura (2001) fundamenta-se na dissertação de mestrado de Lenir M. de Lima (1992)⁷¹, intitulada '*Os militares, o populismo e suas influências na Educação Física em Goiás*'. O autor inicia fazendo comentário sobre uma mensagem do então Governador Mauro Borges, encaminhada à assembléia legislativa em 1961, em que esse dirigente político discursava a respeito da importância da Educação Física e da necessidade da organização de práticas esportivas para a população:

O governante estaria disposto a criar as condições para o desenvolvimento da Educação Física, tendo o esporte como fator indispensável não somente para os profissionais ou clubes de pessoas abastadas, mas prometia também, levar a cultura física e os prazeres da prática esportiva às grandes massas da população. Propunha construir praças de esportes populares providas de todas as instalações modernas, com piscinas, quadras de tênis, vôlei, basquete e campo de futebol, para uso de qualquer cidadão, onde em cada praça haveria um técnico em Educação Física para orientar a juventude nos modernos padrões da cultura física (MOURA, 2001, p. 19-20).

Enfatiza-se que "a formação militar do dirigente político influenciou bastante a organização das instituições responsáveis pela política esportiva do estado" (LIMA, 1997, p. 469 *apud* MOURA, 2001, p. 20). Considerando os dados apresentados pelo autor, vê-se que as demandas construídas por uma política 'social e cultural' militante, comprometida

⁷¹ A Prof^a Lenir Miguel de Lima integrou/integra o quadro docente da DEF- CEFD - FEF/UFG desde 1973. Ela foi contratada pela UFG quando da Criação da 'Divisão de Educação Física' da 'Associação Atlética UFG'. A professora integrou a comissão que propôs o 'projeto curricular Original' do curso de licenciatura

com a massificação do esporte operacionalizada na arquitetura, na prática e no treinamento esportivo, são determinantes para a criação do primeiro curso de graduação/licenciatura em Educação Física de Goiás. Como ‘publicizado’ pelo governador, houve a criação das praças de esportes nos bairros e da ‘Fundação Estadual de Esportes’, em 1961, e por conta também da necessidade de professores formados para fomentar tal política de esportes do estado de Goiás, foi criada a ESEFEGO, em 22 de outubro de 1962. Afirma-se que “Além da influência militar e médico-higienista na origem da ESEFEGO (...) também estava presente o modelo esportivista que era um dos pontos fortes dentro da tendência tecnicista⁷² na Educação Física” (MOURA, 2001, p. 20); e que “eram objetivos para compor o perfil do professor de Educação Física em sua formação, os ideais dos atletas e das equipes esportivas fundadas no princípio da competição (...). A formação do professor tinha como prerrogativa a aptidão física para criar treinadores de seleções de talentos para o Estado e País” (MOURA, 2001, p. 20).

Parte considerável dos professores que integravam o quadro docente do Departamento de Educação Física (DEF) da CEFD/UFG – tanto na época de elaboração e tramitação do primeiro como do segundo projeto de criação do curso de licenciatura na UFG - formou-se na ESEFEGO. Considerar a possibilidade de reminiscências, reverberações e ressonâncias, bem como de rupturas e discontinuidades, do modelo da Educação Física/esporte universitário e da ‘tradição’ de formação de professores em Educação Física, representada pela ESEFEGO, nos projetos de criação do curso de licenciatura do DEF/CEFD/UFG, ajuda a expor algo do não-idêntico, e a decifrar dissonâncias, fissuras e disputas de poder, na construção da hegemonia do projeto curricular progressista e da vanguarda revolucionária que afirma pôr esse ‘bom projeto curricular’ em ação.

Moura (2001) parece querer fazer esse exercício quando argumenta que “Ao pensar a formação do professor de Educação Física em Goiás, não podemos desconsiderar as influências até aqui citadas, mas questionar e contextualizar a formação do professor através das práticas curriculares das instituições formadoras” (p.21).

da FEF/UFG.

⁷² Cito a nota de rodapé, inserida por Moura (2001): “O modelo tecnicista refere-se às concepções filosóficas de Educação que se caracterizam: 1) por embasar-se na teoria do capital humano; 2) projeta a organização escolar à linha produtiva fabril (capitalista/linha de produção fordista-taylorista); 3) profissionalização destituída de formação humanística – técnica (eficácia = produtividade) ≠ conhecimento (processo, construção)” (p.20).

No caso de Moura (2001), essa perspectiva converteu-se em atribuir o impacto das influências, da ‘formação militarista e tecnicista’ da Educação Física em Goiás e na ESEFEGO, ao projeto que tramitou em 1980, situando o contexto da ‘tradição’ na formação de professores em Educação Física, anterior à Resolução 03/87 do CFE, como determinante para sua elaboração: “O modelo dominante nos cursos de formação de professores em Educação Física até 1987, estava voltado para uma perspectiva que evidenciava o valor da técnica e da repetição de movimentos para a formação de atletas e atendimento do mercado de trabalho” (p.21). E que, “A fundamentação teórico-filosófica (dos cursos de formação) orientava-se pela concepção médica ou biológica do corpo, onde sustentava o modelo da aptidão física e o professor de Educação Física era considerado como um treinador de atletas ou técnico de equipes” (p.21; parênteses nossos). Apesar de proclamar a pertinência de interpretar as permanências, continuidades e rupturas na formação de professores, o autor acaba caindo na fórmula mágica de atribuir o impacto do ‘tradicional’ ao primeiro projeto, e uma perspectiva de ruptura e mudanças ao segundo projeto, o ‘projeto curricular original’, com a “busca de um novo modelo”, que se conseguiu garantir com a criação do “curso de Educação Física/UFG”.

Insinua Moura (2001), que os professores proponentes do projeto de criação do curso de licenciatura apresentado pela DEF/UFG, em 1980, carregavam a perspectiva do modelo da aptidão física na sua elaboração; como se na posterior proposição do ‘projeto curricular original’ essa configuração se esvaice. O autor ressalta que o projeto apresentava um regimento que regulamentaria a estrutura do curso, da dinâmica curricular às questões administrativas, passando pela normatização esmiuçada dos critérios para inscrição e realização do processo seletivo para o ingresso no curso:

Art.116º- As inscrições nas disciplinas que visam o diploma de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos pelo CEFD ficam condicionadas: 1- À aprovação nos testes de Aptidão Física, onde será constatado, além das condições satisfatórias de saúde, a suficiente coordenação motora e resistência cardio-vascular; será exigida, também uma prova de natação que comprove segurança na água; 2- Às provas psicológicas de personalidade; 3- À apresentação de documento que prove o candidato, estar assegurado contra acidentes ocorridos em aula; 4-Ao atendimento das disciplinas pré e co-requisitadas conforme anexo II; 5-À existência de vaga (Projeto de Criação do Curso de Educação Física n. 002874/1980, p.43; *apud* MOURA, 2001, p. 22).

O autor enfatiza os aspectos excludentes, estigmatizantes e esportivizantes do ‘teste de Aptidão Física’ no vestibular para o curso de Educação Física, que pré-selecionava o candidato/atleta competente, bem como, as dimensões sexistas e segregacionistas da

organização curricular: “O teste de aptidão física para o ingresso nos cursos era uma forma de discriminar e selecionar os mais preparados fisicamente, fator que destoava do objetivo de formar o professor, e aproxima-se da idéia da formação de atletas ou competidores. A divisão do currículo em duas partes: uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino” (MOURA, 2001, p.22). Parece haver uma explicitação exacerbada desses aspectos conservadores, atrelados a imperativos físicos e morais, do projeto de 1980, como forma de demarcação de sua distinção frente às ‘ações inovadoras e de vanguarda’ do projeto que prevaleceu em 1988: “supressão, de forma pioneira, do processo seletivo (vestibular) baseado na aptidão físico-orgânica dos candidatos com o deslocamento do corte avaliativo do vestibular (centrado na área biológica) para a área de história e língua portuguesa (UFG/FEF/CRC, 2005, p.01-02).

Conclui Moura (2001) que, a “proposta inicial de criação do curso na UFG, em nada modificava a forma como até aquele momento, configurava-se o processo de formação de professores de Educação Física. Pelo contrário, possivelmente seria apenas mais uma escola de formação no Estado de Goiás, orientada pelo modelo de aptidão física” (p. 23).

Informa-se nessa dissertação que o projeto de criação do curso de Educação Física não foi aprovado em 1980 pelas instâncias superiores da UFG, segundo o autor, “alegando motivos de ausência de estrutura física (equipamentos, instalações, entre outras) da instituição, conforme resposta à Portaria 390/80-PRG/UFG” (MOURA, 2001, p. 23). Torna-se curiosa a alegação de falta de estrutura física para a CEFD, já que se oferecia nesse espaço físico a Educação Física como atividade curricular obrigatória aos alunos matriculados em todos os cursos de graduação da UFG desde 1977. Em 1980, havia uma grande área destinada às aulas da ‘Educação Física da Prática Esportiva’⁷³. Talvez, a motivação para os Conselhos Superiores da UFG, rejeitarem o projeto apresentado pela DEF/CEFD em 1980, possa ser encontrada em outros “campos” de força que não os da estrutura física. O DEF/CEFD carregava, em alguma medida, por *mimesis* e racionalidade, a identificação com a perspectiva da esportivização e do ‘paradigma da aptidão física’. A UFG, na época, já possuía vínculos com os movimentos de redemocratização e era sede do

⁷³ Já foi indicado que “A CEFD possui uma área de 150.000 m² de espaço físico, localizado no *Campus II - Samambaia*, onde funciona a Prática Desportiva dos universitários, da comunidade, as aulas de Educação Física e Desporto do Colégio de Aplicação e o curso de licenciatura em Educação Física” (PAULA, 1993, p. 13).

movimento pró-formação do educador. Alguns ‘poucos’ professores da época da ‘Divisão de Educação Física’ da ‘Associação Atlética UFG’ e professores recém-ingressos no quadro docente do DEF/CEFD se encontravam engajados às aglutinações iniciais de movimentos de esquerda, internos e externos à UFG; mas, não perfaziam os protagonistas desse primeiro projeto de 1980. Esse estado de coisas tendeu a barrar institucionalmente, naquele momento, o projeto de curso de licenciatura do DEF/CEFD, em que se reconhecia a filiação à ‘tradição’ conservadora, reacionária e autoritária da formação de professores na Educação Física.

Além da narrativa pessoal, dados que podem inferir e dar suporte a essas suposições foram encontrados no depoimento da queixa feita, em 2006, pelo protagonista/narrador do ‘projeto curricular original’ sobre a comentada tentativa de ‘golpe’ para barrar a aprovação daquele “projeto coletivo e democrático” na calada da noite. Como já interpretado, a história publicizada, sobre essa passagem, parece narrar os feitos de uma epopéia da aprovação do bom, correto e coerente projeto curricular. Na guerrilha acadêmica do campo de forças, vem se indicando no percurso retraçado, que a batalha pela aprovação do projeto curricular inovador foi vencida na racional articulação com os aliados externos, com a aliança da Educação Física progressista, com as condições da 03/87 do CFE. Parece que na tramitação do projeto de 1980, a maioria dos professores do DEF/CEFD (vale retomar que, segundo Prof. David, em 1988, somente seis dos 33 professores do DEF/CEFD, tinham competência para compreender e defender o projeto progressista) não conseguiu articular um campo de alianças externo ao DEF/UFG, que garantisse a aprovação de sua proposição.

Narra-se o embate do projeto progressista e inovador, contra o conservador e reacionário, realizado no complacente e legítimo espaço da disputa democrática, no qual prevalece a argumentação incisivamente coesa daqueles que sabem ‘o que fazer’. Aqueles que não conseguiam perceber, compreender, ter consciência do avanço que representava o ‘bom projeto curricular’, de acordo com a narrativa, deveriam se resignar ou sucumbir, frente à argumentação sem fissuras, ao discurso coerente do caminho a ser seguido, sem desvios. Expõe-se assim, o trajeto de eliminação do incômodo não-idêntico, com vistas à identificação com o ‘bom projeto curricular’, numa forçada reconciliação entre sujeito e objeto, pretensão e realização.

Os golpes, disputas, artimanhas, conspirações parecem compor os cenários da paisagem democrática da universidade. Nas disputas acadêmicas, vitórias são construídas

arruinando social e culturalmente o projetopositor. Edifica-se o vencedor sobre a ruína pessoal e coletiva de grupos ou indivíduos vencidos. Essas práticas podem não fugir do círculo mítico da racionalidade que ludibria e quer fazer-se impor e prevalecer. Principalmente quando a conquista não é elaborada e mediada, mas, forçada. Aquela “tradição” conservadora e reacionária, que se quer negar, pode se fazer presente nas práticas que, intentam a todo custo garantir a implantação do projeto curricular no dito paradigma inovador e avançado. A crença no intelectual dom premonitório, do “bom caminho” que deve ser seguido e vangloriado, faz recair nos esquematismos que não deixam pensar já que dão a resposta pronta: é só ler a cartilha do bom projeto curricular e segui-la.

Argumento que existem momentos de verdade nas proclamadas pretensões emancipatórias, pois houve nuances de rupturas e descontinuidades no movimento de criação, aprovação e implantação do “projeto curricular original” do curso de licenciatura da FEF/UFG; até mesmo porque, naquele contexto de 1988 ainda se vivia em um clima de reminiscências, mesmo que bastante esmaecidas, de resistências a “integração total” à sociedade administrada. Entretanto, as possíveis descontinuidades podem ter se enfranquecido pela continua projeção (falsa projeção) que se fazia do campo de lutas contra os inimigos ‘de classe’ ou da ‘segurança nacional’, nas assembléias, nas disputas por posições de poder e hierarquia, no âmbito dos projetos curriculares e político-pedagógicos. Por isso, a intenção da investigação também foi de ver e ajudar a salvar algo que se manifeste enquanto ruptura e descontinuidade dos processos de barbárie, especialmente aqueles no interior da universidade.

III

A história crítica e/ou oficial do ‘bom projeto curricular’ da FEF/UFG parece não saber muito bem o que fazer com os traços antepassados de sua história. Os autores que desenvolvem suas investigações não citam, recusam-se a interpretar, e/ou emudecem quando aparecem fissuras e descabros. Há mais quebras e fraturas do que o pensamento homogêneo e identificante quer admitir. Por isso, a perspectiva de trazer marcas dos conflitos e descompassos da criação e implantação do curso de Educação Física na UFG, para possibilitar à história recordar e elaborar o que foi deixado de lado.

As narrativas encontradas na monografia de Paula (1993) e na dissertação de Moura (2001) são, em grande medida, negligenciada pelos outros autores, e principalmente

pela historicidade oficializada nos documentos institucionais da FEF/UFG (pós-1996). As inferências à criação do curso de licenciatura e a nomeação de 'Faculdade de Educação Física/FEF' em substituição à CEFD são reconhecidas e defendidas por Paula (1999) e por David (2006) como marcos de refundação da Educação Física na UFG, ou mesmo, de reinauguração da área na UFG.

Tal reconhecimento também é sugerido pelo autor a seguir: "A Faculdade de Educação Física da UFG, criada em novembro de 1996, só que existente desde 1989 com seu curso de graduação, mas somente em 1996 com a reforma estatutária da UFG que assume o direito da configuração definitiva de Faculdade de Educação Física" (OLIVEIRA, 1999, p. 38). Na época relatada pelo autor, não havia uma 'FEF/UFG', e sim a CEFD/UFG. Evidencia-se que movimentos de luta por hegemonia necessitam de refundações; talvez, seja nessa perspectiva que se deu a edificação da entidade FEF/UFG, como ensígnia e emblema de uma Educação Física progressista. A unidade FEF/UFG foi oficializada em 1996; mas o fetiche da "Faculdade de Educação Física da UFG" vem de tempos e espaços anteriores:

O curso de Educação Física foi inicialmente vinculado à Faculdade de Educação da UFG. Hoje, somos uma unidade independente em relação à administração e ao ensino ministrado. Mas, continuamos Coordenação de Educação Física e Desportos, participando de todos os fóruns da UFG, sem direito a voto, até que os conselhos superiores, ao discutirem o Estatuto da Universidade, redefinam a questão. Em outubro de 1991, foi realizado concurso para escolha do nome da Unidade. Foi escolhido através de eleição: Faculdade de Educação Física da UFG. Este nome, embora conhecido e utilizado por toda comunidade acadêmica, ainda não foi oficializado (PAULA, 1993, p.27).

Afirmar que a FEF/UFG se funda livre dos preconceitos e polêmicas da formação profissional, não a faz escapar de sua genealogia e de suas ruínas arqueológicas. Somente a produção militante que carrega a ânsia pela correspondência sujeito e objeto, e entre teoria e prática, força uma reconciliação na interpretação da história e/ou da realidade, pois, faz eliminar aspectos que expõem suas fraturas, contradições e eventos desconfirmantes.

Na impossibilidade temporal e espacial de retrair e embrear pelos processos das pesquisas teórico-empíricas realizadas pelos autores vinculados à experiência de objetivação do projeto curricular da FEF/UFG, expõe-se algumas passagens de análises e interpretações, em que tais interlocutores deixam expressar eventos, constatações e afirmações desconfirmantes e descompassadas, frente às tentativas recorrentes e incisivas de reconciliar positivamente a história e a realidade:

Entre os atuais alunos houve o maior índice de respostas negativas. Como não houve grandes mudanças didáticas e estruturais no curso desde a saída dos ex-alunos, o que também explicaria a rejeição dos professores, acredita-se que a faculdade ainda está bastante afastada das expectativas pessoais e dos ideais de quem nela entra pensando numa carreira profissional. Nenhum ex-aluno, apenas uma pequena minoria de alunos (7,7%) e professores (4,5%) mostram-se satisfeitos com o desenvolvimento e execução das propostas oferecidas pelo curso. (...) É bem grande o número de respostas, considerando positiva a linha humanista do curso, a visão de educadores que é transmitida aos alunos, o como utilizar a Educação Física como fator importante da educação. Enfim, fazer os alunos refletirem e repensarem sobre o verdadeiro papel do professor de educação física na construção de um mundo melhor. Outro aspecto positivo citado foi a conscientização do aluno de que é preciso estar sempre estudando, pesquisando e procurando ver as necessidades e expectativas do ser humano. Infelizmente, quanto aos aspectos negativos outras respostas afirmam que: nem todos os professores seguiram a filosofia do curso; nem todos os professores estavam preparados para ministrarem aulas de acordo com a filosofia do curso; havia uma mistura de humanismo e tecnicismo; o curso falhou no aspecto relacionado à extensão; as ementas não foram cumpridas e o aprofundamento praticamente não existiu. (...) Os principais aspectos negativos citados foram: 1 – Despreparo ou inadequação de alguns professores; 2 – Deficiência da estrutura física e material; 3- Carga horária insuficiente em algumas disciplinas e excessivas em outras; 4 – O aprofundamento não atende a proposta; 5 – Não cumprimento da proposta curricular; 6 – Falta de interesse de alunos e professores; 7 – Currículo deficiente; 8 – Desorganização de horário. (...) Nas respostas apresentadas pelos três grupos de pesquisados aparecem sugestões que precisam ser ouvidas e analisadas: foi pedida uma reformulação e atualização do currículo que atenda às necessidades dos alunos e as do mercado de trabalho onde eles irão atuar (...).Esta pesquisa aponta de forma clara a necessidade de reflexão e de mudanças nas diretrizes e na proposta curricular do curso de Educação Física. A chamada “ geração saúde” é consciente e exige cada dia mais dos profissionais da área um desempenho compatível com suas necessidades e anseios. O mercado de trabalho para o profissional de Educação Física transcedeu o tradicional papel do professor que ministra aulas três vezes por semana nos colégios. Hoje, existe uma procura cada vez maior da prática de exercícios e esportes fora dos colégios e os alunos se sentem despreparados para atender a novas áreas de atuação (...) (PAULA, 1993, p. 58-73; colchetes nossos)⁷⁴.

⁷⁴ Cabe informar que a autora dessa monografia e sua orientadora, Profa. Sônia Maria D’Albuquerque, compuseram o quadro docente da FEF/UFG e tiveram envolvimento significativo no processo de criação e implementação do curso: “Como professora do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás, partilhando de suas expectativas e desafios, durante vários anos, e ainda comprometida com seus planos e dificuldades é que pretendo desenvolver esta pesquisa de caráter histórico e participante” (PAULA, 1993, p. 04); “As primeiras idéias para se criar um novo curso de Educação Física na UFG partiu de sonhos e aspirações de um grupo de professores que trabalhavam na Coordenação de Educação Física e Desportos da UFG, liderados pela chefe do Departamento, Profa Sônia Maria D’Albuquerque, que assumiu os estudos e o projeto de criação do curso. Estes professores desejavam construir o seu próprio curso de licenciatura em Educação Física. Não seria simplesmente um curso a mais, mas sim, um curso capaz de compartilhar dos problemas e dificuldades pelos quais vem passando a educação brasileira e em especial a educação física. Um curso que tentaria minimizar os referidos problemas e dificuldades e quiçá, resolvê-los”

As análises e interpretações ressaltadas por Paula (1993) evidenciam sintomas de um amálgama eclético, assim como, de traços de divergências de concepção e teorização curricular na área de Educação Física; todavia, não deixam de expressar fissuras e fraturas, subjetivas e objetivas, no interior da experiência de “realização” do projeto curricular da FEF/UFG. Extraio passagens relativas às interpretações nas investigações teórico-empíricas e ‘considerações finais’ de outros pesquisadores:

Pude observar durante a minha vida acadêmica que alguns professores transformavam suas aulas em práticas esportivas, usando um caráter predominantemente Técnico, de seletividade da turma, onde os que não possuíam habilidades em determinadas práticas eram excluídos, na qual vivi esta exclusão várias vezes, quando me dirigia ao professor e até mesmo a alguns alunos era informado que seria melhor visualizar quem estava praticando, que assim poderia aprender mais rápido. (...) Como podemos observar alguns professores demonstram falta de referência e de linha pedagógica, pois enquanto alguns estão preocupados em atualizar seus conhecimentos, outros se acomodam nos métodos tradicionais sem a preocupação de se atualizarem, de pesquisarem e até mesmo de participarem de eventos científicos como os congressos. Portanto, apesar das dificuldades no que diz respeito a colaboração de alguns professores, que infelizmente não cooperaram, com o trabalho respondendo o questionário, cheguei a dados não satisfatórios em relação a proposta do curso, com cerca de 60% dos docentes entrevistados estarem contrários a linha proposta pelo curso (MELLO, 1996, p. 34-36)⁷⁵.

Como podemos perceber nestas transcrições, os itens relacionados a **ação transformadora na escola**, a **compreensão sobre Educação e Escola** e o **papel do professor na escola**, não estão muito claro para esses alunos/formandos, o que pode ser um indicativo de que o curso não vem conseguindo atender seus objetivos de modo satisfatório. Ao que pode ser atribuído a forma fragmentada de como vem sendo veiculado nesse curso os conteúdos das várias disciplinas. (...) Por último pedimos para esses alunos uma avaliação do currículo, sendo que de um modo geral as respostas são positivas, apontam também, falhas relacionadas a organização do trabalho pedagógico: falta de articulação entre as disciplinas, assim como entre os próprios professores. Evidenciando dessa forma que, o que aparece na proposta curricular nem sempre vem se materializando no cotidiano do curso. O que demonstra mais uma vez, que o currículo não deve ser apenas um enumerado de disciplinas, mas sim um projeto, e para que esses projetos se concretizem, se faz

(Idem Ibidem, p. 17). Quanto aos procedimentos metodológicos da investigação, a autora evidencia: “A segunda parte deste trabalho consta da apresentação de resultados e da discussão das diferentes manifestações do discurso da comunidade acadêmica, que inclui, vinte e dois questionários respondidos pelo corpo docente, treze questionários respondidos pelos alunos do 4º ano (turma de formandos 1993) e 17 respondidos por ex-alunos (concluintes de 1992)” (Idem Ibidem, p. 39).

⁷⁵ No que se refere aos procedimentos metodológicos da pesquisa empírica, o autor explica sucintamente que “Foram aplicados questionários contendo perguntas objetivas e subjetivas relacionadas a atuação dos professores da FEF/UFG” (MELLO, 1996, p. 06); e em outro momento de seu texto, complementa “Foram entregues 16 questionários aos professores do curso de Educação Física da FEF/UFG [com oito questões]” (Idem ibidem, p 26).

necessário que os envolvidos se proponham a concretizá-lo (DUCKUR, 1998, p.37-38; negritos da autora)⁷⁶.

Quanto à realidade dos professores formados pela FEF e que ora encontram-se desenvolvendo suas atividades nas escolas o que se percebe é que, de forma geral, eles atendem ao projeto. Ou seja, quando questionados sobre o papel da escola e da Educação Física no contexto da sociedade, a maioria dos professores (dezessete dos dezenove entrevistados) afirma que o papel das mesmas é contribuir com a transformação da sociedade, cabendo à escola e à Educação Física a tarefa de formação/instrução e aquisição de conhecimentos na escola. Porém, quando se busca compreender as particularidades da prática pedagógica para atingir essa intencionalidade, não fica claro se a prática docente atende aos pressupostos da formação preconizada pelo currículo. (...) Embora tenhamos constatado que os professores, de uma forma geral, apresentam um discurso até certo ponto avançado sobre o papel da Educação Física em particular, não foi possível perceber avanços concretos e significativos. Do ponto de vista de sua prática pedagógica destacam-se deficiências quanto ao planejamento e procedimentos metodológicos e quanto à própria organização do trabalho pedagógico. (...) Sem querer forçar respostas de causa e efeito no processo de formação de professores da FEF, entendo ser importante, ainda que seja um dado baseado na experiência pessoal, afirmar que, enquanto acadêmica deste curso, pude vivenciar na prática pedagógica do cotidiano acadêmico – durante os quatro anos de graduação - alguns problemas que ao meu ver podem dificultar a materialização do projeto político-pedagógico de forma crítica e responsável dentro da escola – enquanto um lugar de práxis social. Os exemplos mais claros que percebemos foram: a desarticulação entre as disciplinas, no sentido da interdisciplinaridade; a experiência da didática e prática de ensino apenas na fase terminal do curso – o que prejudica a realimentação metodológica no interior do currículo; a resistência de alguns professores em manter um ensino técnico sem a devida reflexão contextualizada destes conhecimentos nas disciplinas e, por fim, a falta de envolvimento do coletivo de professores no sentido de construir ações que pudessem responder de forma coerente aos objetivos da formação acadêmica (PAULA, 1999, p.34-39)⁷⁷.

Nesta aproximação e possível intervenção na possibilidade de transformação é que surge a necessidade de uma coordenação que se aproxima de um “intelectual coletivo”, considerado uma forma de direcionar e garantir os objetivos do Projeto que se dão ao longo de sua

⁷⁶ Sobre a investigação teórico-empírica a autora informa que: “Esse estudo teve como base a análise dos pressupostos curriculares desenvolvido por professores de Educação Física através dos documentos oficiais e a partir de entrevistas com alunos do último ano. Observaremos se os objetivos do projeto curricular do curso de Educação Física da FEF/UFG estão sendo materializados na prática. Tomaremos como ponto de partida a análise dos dados obtidos na pesquisa realizada com os/as acadêmicos/as no final do curso” (DUCKUR, 1998, p.28).

⁷⁷ Sobre a pesquisa empírica a autora ressalta que “os dados relacionados abaixo estão relacionados de forma sintética, representando os resultados da pesquisa de campo realizada junto a ex-alunos (dezenove) que atuam na rede de ensino em escolas públicas (quinze) e privadas (quatro). A escolha dos entrevistados se deu de forma aleatória, utilizando-se apenas um percentual representativo (10%) dos alunos formados a cada ano de conclusão de curso” (PAULA, 1999, p. 26).

existência, esta se dá com a coordenação do Projeto sob responsabilidade de um prof. da FEF, por experiência dos que já possuem um tempo maior no Projeto, experiências dentro do curso, especificamente nas matérias da grade curricular que tem uma caráter de reflexão da prática. Este pensar coletivamente ocorre nas reuniões de coordenação que possibilitam uma constante reflexão de nossas ações cotidianas, neste sentido o “intelectual coletivo” é a forma de se estabelecer formas de ações coletivas, que podem ser consideradas uma constante luta por hegemonia e que temos consciência de que é um trabalho sem fim, ou tão ao longo prazo que se tornam mínimas em relação a uma gama de problemas e fatores limitantes que ocorrem a todo momento. Um desses fatores limitantes que devo estar explicitando é que como o Projeto tem um caráter formativo aos acadêmicos da FEF/UFG, estes acadêmicos são transitórios, por esta razão um dos agravantes de nossas limitações é quanto a qualidade das intervenções com caráter de transformações, tanto da consciência daqueles meninos e meninas envolvidos, quanto dos outros profissionais que também estão envolvidos no processo educativo nas unidades de intervenção. É lógico que a compreensão da necessidade desta transformação social por parte dos estagiários, sendo estes em sua maioria alunos dos dois primeiros anos do curso, e grande parte do primeiro ano, encontramos muita dificuldade de estar pensando uma Educação Física que possa cumprir papéis que estes acadêmicos ainda não tem clareza, a medida em que ingressam no Projeto, na FEF, e que até ao longo do curso não conseguem perceber outras visões do papel social, político e ideológico da E.F. que fica por traz de todas as ações que realizamos enquanto educadores, formadores de opiniões, seres humanos que agem, seres histórico-sociais (OLIVEIRA, 1999, p.49-50)⁷⁸.

A formação do professor como intelectual é colocada em xeque ao vinculá-la ao projeto político-pedagógico da instituição. Os dados indicam a existência de docentes que apresentam dificuldade na compreensão do projeto da faculdade, contudo, é imprescindível a discussão sobre o projeto político-pedagógico que os dados situaram apenas no discurso e no documento de criação do curso. (...) Na medida em que parte do corpo docente não reconhece ou não demonstra compromisso com o projeto curricular, o trabalho pedagógico divergir dos objetivos da formação do professor propostos pelo curso. Com isso, a formação do professor enquanto intelectual transformador/orgânico torna-se relativizada, pois é, não unicamente, através da prática pedagógica dos professores que o caráter e perfil do intelectual transformador/orgânico pode ser alcançado. E se não é alcançado, a formação do professor pode se tornar superficial no que concerne à

⁷⁸ Com relação à sua pesquisa, esse autor explica na ‘Apresentação’ de sua monografia, que “No presente trabalho tentaremos mostrar algumas contribuições acerca da discussão tão presente que é a de formação de professores de Educação Física (E.F.), neste caso a importância da extensão no processo da dinâmica curricular, utilizaremos de um estudo basicamente teórico como metodologia de pesquisa, utilizando além dos referenciais teóricos os documentos do Projeto e Diários de Campo – Caderno onde se escreve tudo que ocorre no dia a dia nas unidades, basearemos na práxis, conceito marxista que explica a realidade com determinados pressupostos de análise” (OLIVEIRA, 1999, p. 06). Cabe explicitar o referido ‘Projeto’ de extensão, que compõe o objeto de estudo do autor: “Projeto Agente é um projeto de extensão, oriundo de um convênio ente Faculdade de Educação Física e a FUMDEC – Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário, órgão este ligado ao Governo da Cidade de Goiânia, desenvolvendo um trabalho de amparo e ‘oportunização’ – dos elementos da E.F. e do lazer – aos meninos e meninas em situação de rua” (Idem, p. 44).

compreensão dos compromissos políticos, sociais e pedagógicos que o professor poderia assumir frente à sua intervenção profissional. (...)A não socialização da proposta curricular entre todos os professores, pode impedir uma aproximação entre os mesmos, pois devido à divergências no entendimento do projeto pedagógico da faculdade, fica inviabilizado o possível confronto que cria as possibilidades de avanço das questões importantes para a formação do professor enquanto um intelectual transformador/orgânico. Apesar dos documentos analisados e das respostas dos professores aproximarem-se do perfil do professor pretendido pelo curso e à idéia de um professor que detém a criticidade e a reflexão como competências profissionais, não é possível afirmar uma formação que superou modelo anterior [o autor refere-se ao modelo da ‘Aptidão Física’], mas sinalizar para uma formação diferenciada daquela de tempos passados, mesmo considerando que um modelo ou padrão de formação resista às resoluções e reformas institucionais. Na medida em que grupos de professores e alunos divergem em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido na faculdade, confirma-se a contradição entre o discurso e a prática e, simultaneamente, compreende-se que o currículo de formação está em movimento num terreno ainda em construção, que apresenta elementos de um currículo diferente daquele que se propõe, portanto, oculto. (...) Quando se pensa no currículo do curso, tanto professores quanto alunos apresentam um consenso sobre a existência de divergências entre o discurso e a prática docente, entre a proposta pedagógica do currículo e as experiências do cotidiano. (...) No objetivo de localizar a proximidade do currículo da FEF/UFG ao modelo de formação que atende à aptidão física ou à cultura corporal, constatou-se a presença de ambos os modelos. É enfatizada uma perspectiva crítica do currículo orientada pelas discussões e temas da cultura corporal, como elemento de possibilidades para romper com a orientação da aptidão física. Esta é percebida como elemento que limita a formação de um professor com as características diferenciais que o curso vem desenvolvendo, segundo os docentes. O modelo de formação pautado na aptidão física demonstra estar sendo superado através das inovações curriculares e do perfil que os docentes consideram como sendo aquele que o curso vem imprimindo na formação dos professores na FEF/UFG. (MOURA, 2001, p.111-114; colchetes nossos)⁷⁹.

Os objetivos educacionais emancipatórios e o arranjo conceitual e metodológico inerentes ao ‘bom projeto curricular’ da FEF/UFG são, em “certa” medida, desconfirmados nos dados construídos, evidenciados e interpretados nas pesquisas teórico-empíricas,

⁷⁹ Destaco a seguir um trecho da dissertação, em que o autor situa os procedimentos da pesquisa empírica: “Os dados obtidos através das entrevistas, dos questionários e dos documentos foram analisados no seu conjunto objetivando a realização de uma leitura possível do curso. (...) O curso da FEF/UFG conta com professores de outras unidades da universidade, no entanto, pelo objeto de estudo, privilegiou-se somente os professores lotados na FEF. Neste sentido, foram entrevistados 12 professores, correspondendo a **75%** do total, sendo 06 mulheres e 06 homens; 06 professores vinculados às disciplinas de fundamentação técnico-desportivas e 06 vinculados às disciplinas de fundamentação teórica e didático-pedagógicas. Os professores que não foram entrevistados estavam licenciados para titulação e um manifestou certa indiferença à pesquisa ora realizada, quando da aplicação da entrevista junto a outro docente. A turma de alunos, participante do estudo, ingressou no ano de 1995, tendo se formado em 1998. Apesar de ser constituída de **39** alunos, apenas

desenvolvidas, entre os anos 1993 e 2001. Frente aos eventos e às constatações desconfirmantes acerca da infalível composição do projeto curricular, o diagnóstico dos autores encontra-se bastante relacionado à interpretação e exposição do conflito de concepções e de projetos curriculares e históricos entre os professores e alunos da FEF/UFG; da falta de compreensão da composição e implicações do projeto curricular inovador e progressista; do descompasso do perfil de professores e alunos em detrimento às exigências/demandas do projeto curricular transformador/emancipatório.

A perspectiva apontada pelos autores, especificamente a partir das produções objetivadas após 1998 (Duckur, 1998; Paula, 1999; Oliveira, 1999; Ferreira, 2000; Moura, 2001; Linhares, 2002) é intervir nos problemas relativos aos conflitos, descompassos e desconfirmações do currículo da FEF/UFG, operando com a figura do intelectual transformador/orgânico/revolucionário, na composição de uma vanguarda progressista que pode garantir a construção da hegemonia do projeto curricular transformador.

Os autores constatarem e apontam à relevância da renovação do quadro docente, realizada na FEF/UFG, especialmente a partir de 1997, como forma de intervir nas permanências do paradigma técnico-biologicistas e/ou da aptidão física, vinculadas à formação histórico e social da CEFD/UFG, que devem ser eliminadas do cotidiano do currículo da FEF/UFG. Assim, os autores depositam a confiança de realização do currículo, na configuração de um novo quadro docente, caracterizado pelo perfil do ‘intelectual orgânico-transformador e revolucionário’. Assim, demarca-se a pertinência da composição de uma vanguarda progressista na FEF/UFG, que milita no projeto curricular e político-pedagógico, composta, predominantemente, pelo ingresso de quadros/professores com perfil político-acadêmico, constituído na inserção passada na militância do movimento estudantil, e/ou na atual participação em movimentos sociais e em partidos políticos de esquerda. Esse perfil do professor que se quer para a FEF/UFG é a do intelectual transformador-orgânico, na mescla das referências de Gramsci e Giroux, (Moura, 2001 e Paula, 1999), ou do intelectual transformador-revolucionário, de inspiração leninista (Almeida, 1999). Tal perfil se colocaria em contraposição aos professores que não têm condição de compreender e/ou não querem trabalhar na perspectiva do ‘projeto curricular inovador e progressista’; aos professores tidos como tecnicistas, conservadores e reacionários; ou mesmo, àqueles estigmatizados como ‘descentralizados’, indisciplinados,

31 devolveram o questionário (79,5%). O restante não entregou os questionários nos locais e datas marcados, assim como demonstraram certa indiferença na devolução do material” (MOURA, 2001, p. 62).

desprovidos do perfil político-acadêmico. O que se quer é a unidade “sobre” a diferença, eliminando-se o diferente e dissonante.

Na concreticidade dos indivíduos que vivem o currículo, a obsessiva construção da hegemonia do projeto inovador e revolucionário, pode conter algo de regressivo enquanto projeto totalizador, que não elabora as diferenças de inserção sócio-cultural, e sim as elimina. Na necessidade imperativa das proposições politicamente corretas e dos nexos com as deliberações dos movimentos político-sociais, pode-se cair nas armadilhas do pragmatismo, do espaço de formação da moral formal, do juízo categórico que não tensiona, não trabalha as ambigüidades, mas sim as atropela; reforçando e construindo pré-conceitos, estereótipos e rotulações.

IV

No itinerário da crítica imanente, que compõe o exercício da genealogia com a arqueologia do projeto curricular da FEF/UFG, opto por explorar a trilha da auto-reflexão à racionalidade imanente ao texto da minha dissertação de mestrado (continuando e reforçando o percurso de inferências às produções objetivadas que têm o ‘projeto curricular original da FEF/UFG’ como objeto de estudo), como expressão da produção objetivada de conhecimento, engajada ao movimento progressista na Educação e à pedagogia marxista na formação de professores, na forma das referências do ‘movimento nacional pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação’. Exercício de auto-reflexão crítica à uma época, em que se acreditava na inscrição do intelectual transformador e revolucionário, e em que havia identificação com a defesa do projeto curricular único da FEF/UFG, que buscava a unidade na diferença entre os três *Campi*.

Destarte, a experiência da minha investigação do mestrado esteve em certa medida enredada ao percurso de engajamento em movimentos sociais e partido político de esquerda, de referência nas pedagogias marxistas, e numa forma positivizante, propositiva e fetichista de tratar o currículo da FEF/UFG. A racionalidade do engajamento pessoal pode ser vislumbrada, no caso da narrativa, na dissertação sobre o “significado” da militância em movimentos político-sociais como experiência marcante para uma formação docente comprometida com um projeto de transformação social:

Considerando o cotidiano de um currículo de formação de professores de Educação Física hegemonicamente técnico-linear [aqui fazia menção à minha formação inicial no curso de licenciatura em Educação Física da UFU], dentre tais práticas sociais e culturais [referia-me à participação em grupo de estudos, pesquisa institucional, projetos de extensão,

entidades e instâncias representativas de estudantes], uma experiência muito significativa a nossa formação foi a participação na dinâmica de estruturação, organização e intervenção do Movimento Estudantil, especialmente, no que se referiu às possibilidades de auto-organização dos estudantes, com vistas à intervenção no currículo, na Universidade e na sociedade. (...) Compreendemos que espaços de auto-organização com vistas à transformação social, como o movimento estudantil, podem contribuir com a formação de professores/as enquanto intelectuais-transformadores/as. No caso pessoal em especial, reconhecemos que a experiência no movimento estudantil contribuiu significativamente com apropriação de uma dada teoria, método e lógica de conhecimento materializada numa práxis social que baliza a defesa de um projeto de Educação/Educação Física/Universidade e Sociedade pautado na transformação social. Reconhecemos que as práticas sociais e culturais relacionadas à auto-organização de estudantes, de professores e de técnicos-administrativos constituem-se em espaços importantes para o processo de formação humana, desenvolvidos a partir da organização do trabalho e da apropriação, produção e veiculação de conhecimento, no interior da escola e da Universidade (FERREIRA, 2000, p. 37-42).

Naquela ocasião da pesquisa empírica da dissertação, outros/as professores/as compartilhavam desse relato, como era o caso na época do professor do curso de licenciatura em Educação Física do CAC/UFG M. J. do Nascimento:

A articulação entre os objetivos, a prática pedagógica e a organização do trabalho pedagógico desse grupo de professores, que procuram essa articulação [do projeto curricular], se deram muito mais pelo compromisso político desses professores, da história de vida que eles tiveram de participação em movimentos sociais e que, por conseqüência disso faz com que o professor se atine com uma perspectiva de mundo que está posta no nosso currículo (NASCIMENTO, 1999 *apud* FERREIRA, 2000)⁸⁰.

A perspectiva do estudo sistematizado na dissertação foi de ver e contribuir com a realização de um currículo, gestado no campo progressista, crítico referendado na ‘pedagogia marxista’, que anuncia pretensões de transformação social e emancipatórias nas dimensões educativas e sócio-culturais. Naquele estudo, buscava:

Articular o movimento de constatação, interpretação, compreensão, explicação e intervenção na realidade social complexa e contraditória, às possibilidades de construção de um projeto político-pedagógico nas Licenciaturas, mais especificamente no curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG, pautado na integração ensino-pesquisa-extensão com vistas à transformação social (FERREIRA, 2000, p.17).

A partir da referência em autores como Luis Carlos Freitas (1995; 1987), Elizabeth Varjal (1991), Celi N. Z. Taffarel (1993; 1991), Micheli O. Escobar (1995), Helena Costa

⁸⁰ Trecho extraído de entrevista com professor do curso de licenciatura em Educação Física do CAC/UFG

L. de Freitas (1996), apontava que “o currículo configura-se numa direção política do processo de formação humana; portanto, articulado a um dado projeto histórico. Nessa mesma perspectiva, o currículo refere-se ao projeto de escolarização do homem, e encontra-se organizado de forma sistematizada, ou não, num projeto político-pedagógico” (FERREIRA, 2000, p.17). Entendia que o projeto político-pedagógico, ao expressar a direção do processo de formação humana, pode afirmar ou negar determinados interesses de classe ou projetos de sociedade. Esse conceito remete à compreensão que o projeto político-pedagógico não se reduz à dimensão pedagógica, na medida em que: “Todo projeto pedagógico da escola é um projeto político, que, numa perspectiva crítica, deve estar intimamente articulado ao compromisso com os interesses reais e coletivos dos trabalhadores e excluídos. Por isso, a dimensão política norteia o compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (FERREIRA, 2000, p. 18). Ressaltava com Luis C. de Freitas (1987), que a crítica à organização social e à escola capitalista deve estar vinculada ao tipo de sociedade que pretendemos construir e aos meios que deverão ser colocados em prática para sua viabilização, estando amarrados às condições concretas, pois é com base nelas que podemos postular fins e meios para contribuirmos com a construção de um projeto histórico vinculado à transformação sócio-econômico-cultural e política, portanto, o socialista.

A fim de contribuir com aproximações acerca da produção do projeto político-pedagógico, pautado na transformação social, defendia ser essencial apropriarmos-nos de fundamentos básicos da educação no projeto socialista de sociedade. Assim, tratei da escola unitária e/ou do trabalho⁸¹ preconizada por Marx, Engels, Gramsci, Pistrak entre outros. Recorri a Acácia Kuenzer (1988) para explicar que a escola do trabalho fundamenta-se, em geral, na busca da igualdade efetiva, imanente à superação da sociedade dividida em classes sociais, em que todos devem ter acesso ao mesmo projeto de escolarização, no qual esteja presente a eliminação da separação entre trabalho manual e intelectual. Esse projeto de escolarização teria como objetivo o desenvolvimento omnilateral do homem. Nele, o trabalho é visto como determinante dos conteúdos educacionais, capaz de torná-los conhecimentos concretos, vivos e atualizados em relação

realizada em 1999; como fonte de dados da pesquisa empírica desenvolvida no Mestrado.

⁸¹ Autores do campo da Pedagogia marxista e/ou socialista evidenciam que, após a Revolução Russa de 1917, o ministro da Educação Lunatcharski, juntamente com Krupskaja e, posteriormente, Makarenko e Pistrak, dão direção político-pedagógica a um processo de universalização da escola elementar, gratuita e obrigatória, introduzindo alterações nas concepções e práticas pedagógicas ao aplicar os fundamentos da escola do trabalho.

ao desenvolvimento técnico e científico, relacionando organicamente estrutura, conteúdo e método à formação humana necessária à sociedade revolucionária:

O trabalho, como princípio educativo no projeto socialista, desenvolve-se no âmbito de uma concepção diferenciada na relação educação e trabalho, numa perspectiva de superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática, com vistas a assegurar a compreensão da totalidade do processo produtivo na formação humana emancipada (FERREIRA, 2000, p. 20-21).

A partir desse traçado teórico e epistemológico, retracei na dissertação uma referência metodológica em que reconhecia o projeto curricular, a organização do trabalho pedagógico e a produção e apropriação (trato) do conhecimento no âmbito do projeto político pedagógico, como categorias empíricas, que possibilitariam a identificação da base material dos currículos dos cursos de formação profissional e, no caso em especial, de formação de professores em Educação Física do CAC/UFG. Entendia, a partir dos estudos de Kopnin (1978), que as categorias são reflexos do mundo objetivo, ou seja, são reflexos de processos que existem independentemente da nossa consciência, mas que resultam da propriedade do cérebro humano de representar a realidade na forma de pensamento. Cheptulin (1982) me indicava que as categorias explicativas oportunizariam a apreensão das propriedades e conexões universais e singulares da realidade complexa e contraditória, bem como apreensão das leis do funcionamento e desenvolvimento do ser e do conhecimento. Esse autor apontava-me, ainda, que uma das propriedades fundamentais das categorias e leis filosóficas é permitir a apreensão da realidade tendo em vista a possibilidade de nela intervir: “O conhecimento das propriedades e das conexões universais da realidade, que se exprimem nas categorias filosóficas, é absolutamente indispensável ao homem para a sua orientação, para que possa determinar as vias que lhe permitirão resolver as tarefas práticas que surgem no processo de desenvolvimento da sociedade” (CHEPTULIN, 1982 *apud* FERREIRA, 2000, p. 26). Com as categorias empíricas e filosóficas definidas, poderia me apropriar da essência da formação material do curso de Educação Física do CAC/UFG, compreendendo a sua constituição em um dado momento histórico e como poderia se constituir em outro momento histórico, com outras condições materiais e outras relações sociais. Permitir-me-ia, ainda, apontar para as condições necessárias, bem como para as posturas e atitudes individuais e coletivas no campo da organização do trabalho pedagógico que pudessem garantir a possibilidade de produção de um projeto político-pedagógico capaz de integrar ensino-pesquisa-extensão com vistas à transformação social (FERREIRA, 2000).

Este foi o balizamento teórico-metodológico, fundado na pedagogia marxista, que orientou a investigação empírica da dissertação. Nela, perscrutei os/as professores/as e os/as alunos do curso de Educação Física do CAC⁸² (como já explicado, na época, a denominação era *Campus* Avançado de Catalão; atualmente, a sigla significa *Campus* Catalão) sobre a apreensão do projeto curricular da FEF/UFG e as condições e possibilidades de realização desse projeto político pedagógico num *Campus* da UFG, localizado no interior do Estado de Goiás. Um longo e minucioso interrogatório foi feito aos professores e alunos, em que abordaram-se questões relativas:

- Às experiências que possibilitaram a aproximação com o projeto curricular da FEF/UFG;
- À compreensão desse projeto, especialmente no que se refere aos objetivos educacionais, aos eixos curriculares, à matriz epistemológica e como se operacionalizam no trabalho pedagógico;
- À orientação e às referências na construção dos programas das disciplinas e dos projetos e atividades de pesquisa e de extensão (bem como da relação dos projetos com as disciplinas);
- À materialização dos espaços do ensino, da pesquisa, da extensão, em especial como eles se realizavam na integração entre si e na relação Universidade/comunidade;
- À existência de condições materiais, disposição pessoal, compromisso coletivo e social para desenvolver a perspectiva da integração ensino-pesquisa-extensão no CAC/UFG, em especial, no curso de Educação Física;
- À identificação e ao funcionamento de espaços curriculares para construção coletiva e garantia de um projeto político pedagógico referendado no projeto curricular da FEF, que orientasse a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física do CAC/UFG;
- À participação de professores e alunos do curso, na gestão dos problemas de ordem pedagógica e administrativa no âmbito dos espaços de organização do trabalho pedagógico;
- Ao significado do engajamento em organizações político-representativas, como o

⁸² Na pesquisa empírica desenvolvida no mestrado, uma das fontes de dados privilegiadas foram as entrevistas realizadas com todos/as os/as professores/as que atuavam no curso de Educação Física do CAC/UFG em 1999/2000 (incluindo aí os/as professores/as vinculados/as a outros departamentos/cursos do CAC, mas que ministravam aula no curso de Educação Física) e com uma amostragem de alunos das 4 séries do curso (até 2005, o currículo encontrava-se no regime seriado anual). Foi também realizada uma entrevista com o Diretor da FEF/UFG, protagonista da elaboração e criação do curso de Educação Física na UFG; nela as perguntas e reflexões privilegiaram a historicidade desse processo de criação e de implementação do curso, os elementos que constituem o projeto curricular (matriz teórica, paradigma educacional e científico, etc) e do significado de seus aspectos conceituais, epistemológicos e organizacionais.

Sindicato (ADCAC – Associação Docente do *Campus* Avançado de Catalão, filiada ao ANDES) e às entidades do Movimento Estudantil;

- Às possibilidades do processo de trabalho na construção do Projeto Político-Pedagógico no CAC/UFG: condições de trabalho, permanência e qualificação, constituição do coletivo político de professores, relação UFG/CAC/prefeitura, relação FEF/curso de Educação Física do CAC/UFG e Direção do *Campus*; e, enfim, à identificação de problemas sobre o currículo que, por ventura, não haviam sido abordados durante a entrevista.⁸³

Os dados (construídos especialmente nas interrogações e relatos feitos nas entrevistas com professores e alunos do curso) me possibilitaram, na época, inferir problemas relacionados: - às inexistentes condições materiais (ausência e precariedade de infra-estrutura, de políticas públicas federais e municipais, de financiamento, etc) para a integração ensino-pesquisa-extensão no CAC/UFG; aos desgastes e insanidades das disputas político-acadêmicas internas; ao burocratismo, hierarquização e centralização de poder na relação entre o CAC com a UFG-Goiânia, e do ‘departamento’ do curso de Educação Física do CAC com a FEF-Goiânia; ao estranhamento dos professores “estrangeiros” (vindos de outras regiões e estados) em tensão com professores advindos de cidades de Goiás e formados no próprio CAC; à carência de acesso à formação cultural intra e extra-muros da universidade (inexistência de cinema, teatro, bibliotecas municipais, exposições e/ou saraus de artes plásticas/musicais/literários) e cultura autoritária (na relação familiar patriarcal, na política coronelista e oligárquica). Deparei-me com episódios emblemáticos imanentes a processos eleitorais, que expuseram digladiações nas disputas por projetos curriculares considerados antagônicos; e, com processo administrativo e intervenção (autoritária) da FEF-Goiânia. Esbarrei na compreensão em que os professores do “campo aliado” ao projeto curricular e político-pedagógico da FEF/UFG não acreditavam na possibilidade do trabalho coletivo entre todos os professores do departamento, pois, consideravam que não existia um projeto político-pedagógico coeso; e sim, que existiam práticas isoladas e fragmentadas. Havia a realização militante de projetos de extensão por motivações utópicas e messiânicas na intenção de garantir a viabilização de projetos curriculares em disputa.

Em geral, os depoimentos, concedidos nas entrevistas, relatavam dois grupos que digladiavam entre si, com diferenças e singularidades – cada qual se reconhecendo como a

⁸³ E ainda sobre o caso intervenção da FEF-Goiânia no curso de EF do CAC/UFG, na gestão de 1998; no que se refere especialmente à articulação do projeto político-pedagógico (Coordenação Interina).

subjetivação do bem, contra o outro campo, identificado e publicizado como representação do mal, no campo ético e estético.

Com relação, especificamente aos alunos, deparei-me com: a resistência ao “projeto emancipatório que privilegia a escola como espaço de atuação e intervenção”; os descasos frente a determinados espaços formativos; a aversão à leitura e interpretação de textos; ao desinteresse e desprestígio por determinadas disciplinas, na forma de recusa, especialmente, àquelas vinculadas à área de Ciências Humanas e sociais, a identificação com o esporte (em alguns casos como potencializador do caráter autoritário e manipulador); a auto-organização na lógica das motivações absolutizadas, xenofóbicas, homofóbicas e extremistas.

Naquela exaustiva experiência de interrogação e na interpretação dos dados, tratei o projeto curricular, em alguns momentos, como cartilha/programa a ser apresentado, conhecido e seguido. Todavia, no texto da dissertação, houve também a exposição e narrativa de tensionamentos, fissuras, mal-estares; entretanto, prevaleceu a verificação da identificação, aproximação e distanciamento dos professores e alunos com as diretrizes do projeto político-pedagógico do curso. A identificação das contradições, conflitos ambigüidades do projeto curricular, da entidade unitária FEF/UFG, com a realidade era reconhecida; porém, demarcada como algo a ser superado/eliminado. A interpretação foi tratada pelo crivo da disputa, a partir de uma posição que considerava quem era o mais próximo e mais distante do projeto curricular unitário; que pairava na identificação do espectro da vítima e do algoz. Interpretação que teve dificuldades de lidar com a subjetividade e/ou racionalidade social dos alunos, manifesta na renúncia à experiência da leitura, da interpretação e do discernimento; na recusa expressa em atos de violência, tendências fascistas, em que os alunos se organizavam de forma identificante com um líder agressor, manifestando atitudes violentas, de escárnio, preconceituosas com relação ao diferente e/ou ao ‘estranho’.

Dessa forma, no percurso daquela pesquisa, tive dificuldades de interpretar e dar aquelas necessárias respostas ‘afirmativas e superadoras’ às contradições e ambigüidades que apareceram nas fontes provenientes da investigação do currículo ‘inovador e vanguardista’. A demarcação do quadro teórico-metodológico fundamentado na pedagogia marxista, centrada na defesa do trabalho como princípio educativo no projeto de escolarização socialista – tinha a pretensão de tratar da totalidade (“o todo é o verdadeiro”), apostando no poder do conceito de identificar e prognosticar. A pretensão de apreender e expor todas as nuances do objeto, de

fazê-lo acontecer, de realizá-lo pela militância e pela dominação e extermínio dos entraves, das fissuras. Por exemplo, as categorias ‘organização do trabalho pedagógico’ e ‘trato com o conhecimento’ deveriam dar conta de abarcar e explicar as contradições internas e externas do currículo; de apreender o movimento concreto e real do projeto curricular e político-pedagógico. As contradições deviam ser desfeitas, num olhar positivizante que apostava na ambigüidade e superação das contradições do trabalho social/produtivo; daí, perde-se a tensão e a força de se pensar as contradições e as ruínas pessoais e coletivas, e, de realizar a utopia da redenção da humanidade, via remição das vítimas do passado.

A perspectiva não passava por pensar e tensionar a emancipação não-realizada; não era a elaboração do passado que estava na pauta teórico-metodológica, mas sim, o direcionar os olhos à frente com vistas à potencialização do projeto curricular e político-pedagógico da FEF/UFG como um vir a ser da emancipação. A questão era pensar o que fazer para se alcançar a transformação social, mesmo que fosse ‘pondo a nu’ os que não compartilhavam do ‘projeto emancipatório’.

Na presente auto-reflexão crítica, entendo que tal racionalidade dificultava um pensar ventilado sobre as ambigüidades, aporias, contradições, paradoxos, hipóstases, entraves e obliterações da experiência do projeto curricular do CAC-FEF/UFG, relacionadas aos problemas vinculados à construção da hegemonia, da vanguarda intelectual revolucionária; ao enredamento no discurso compulsivo do avanço e das inovações; a paranóia e neuroses por eliminar os entraves do projeto curricular; às posições assumidas pelo centralismo e descaso da FEF-Goiânia; aos conflitos da disputa no campo da hierarquização do poder, das vaidades, das projeções, da objetivação da subjetividade, dos sofrimentos e desgastes do processo de trabalho na universidade pública. Assim, reconheço que as interpretações da dissertação, em certa medida, recaíram nas formas características do fetichismo e reificação do currículo.

Torna-se pertinente mencionar, que uma experiência de produção de conhecimento como aquela da dissertação, localizada na periferia do projeto curricular da FEF/UFG, deveria oportunizar a fala, dar voz as dissonâncias e sofrimentos na narrativa histórica. Uma narrativa sob a ótica da periferia da experiência do projeto curricular, comprometida com a elaboração da memória e do passado, que deveria preservar a humanidade, na forma de redenção dos esquecidos e silenciados. Contudo, em certa medida, também acabou oprimindo e silenciando vozes.

V

Adorno enfatiza que “Para a crítica imanente uma formação bem-sucedida não é, porém, aquela que reconcilia as contradições objetivas no engodo da harmonia, mas sim a que exprime negativamente a idéia de harmonia, ao imprimir na sua estrutura mais íntima, de maneira pura e firme, as contradições” (1998a, p.23). Essa indicação parece nos dizer: não fujam das contradições que batem à porta ou que estão na ponta do nariz; não coloquemos o capuz do pensamento estereotipado, que evita qualquer tipo de contradição.

O pensamento estereotipado, dogmático e/ou positivizante, tendencialmente, age como se uma singela harmonia compusesse a elaboração e realização do projeto político-pedagógico. Nos documentos oficiais, nas produções de conhecimento científico objetivadas, nas reflexões curriculares, se os antagonismos não aparecem, se os tropeços não são relatados, a falsidade pode se instalar. O brilho sedutor da harmonia desejada ou da identidade sujeito e objeto gera ofuscamento e dissimula os contrastes, as fissuras, as contradições. Ao ser dissimulada, a existência de violências e regressões, varre-se para debaixo do tapete dimensões do trabalho pedagógico que não se deixam facilmente esconder. Assim, acaba-se por tropeçar em elementos que afastam das ditas pretensões emancipatórias e que nos jogam no chão da barbárie na educação, pois em algum momento pode emergir algo que assusta pelo seu tamanho e avassalador poder de amedrontar e oprimir.

O exercício do pensamento auto-reflexivo como forma de encarar e elaborar o algo que assusta pode ser feito na interpelação de ocorrências emblemáticas na experiência pedagógica. Uma práxis pedagógica com inspiração na *Dialética Negativa* teria que arrastar o que está submerso e fazer aparecer para elaborar; isso, pela exigência ética da dignidade e pela sanidade dos agentes educacionais: “Na história, na educação, na filosofia, na psicologia, o cuidado com a memória fez dela não só objeto de estudo, mas também tarefa ética: nosso dever consistiria, assim, em preservá-la, em salvar o desaparecido, o passado, em resgatar, como se diz, tradições, vidas, falas e imagens” (GAGNEBIN, 2003, p. 35).

O sofrimento ocupa um lugar especial na ética adorniana; não uma ética da compaixão pautada no consenso e reconforto, que legitima e aceita o sofrimento com certa complacência. A ética da resistência de Adorno é a da crítica e a da denúncia; também como referência à dialética marxista. Uma ética que não é ‘popular’ e nem fácil de ser traduzida em prática, pois é mais difícil resisitir ao pensamento danificado do que ter piedade dos infelizes e querer ajudá-los para poder

contar com sua gratidão. Por isso, ser perigoso para a pedagogia marxista, as recaídas positivizantes e totalizantes nas teorizações propositivas e futurologistas:

Eu começaria dizendo então que discutir formação, seja de professor, seja a formação profissional, discutir formação de recursos humanos, é discutir o futuro, é discutir a capacitação de pessoas pra lidar com o momento atual e com seus desdobramentos futuros. Então formar as pessoas é sempre formar olhando para o futuro, não pra trás e, no caso da Educação, no caso da Educação Física, eu acho que a formação nossa ela é uma formação contínua, inacabada, em constante processo de reformulação, porque a nossa profissão é uma profissão de interações, é uma profissão que se realiza nas interações com o outro, com o sujeito humano e não uma profissão que lida com mercadoria, com produtos, com coisas inertes (DAVID, 2006, ANEXO III).

David (2006) ressalta que pensar formação de professores é olhar para frente e buscar as interações humanas; o olhar para trás; ver as fissuras, os recalques e as desobjetivações não interessariam a essa perspectiva de experiência de formação de professores emancipatória. Nela, a tendência parece ser a de olhar para o passado, somente para enaltecê-lo, como percurso de glórias, vitórias e realizações.

A intenção, aqui, não é defender um incondicional aprisionamento ao passado; reconheço que a ação e intervenção no presente exigem certa forma de esquecimento, um virar a página, uma não permanência na queixa e no ressentimento. Daí a necessidade de relembrar e elaborar com vistas à experiência formativa. Entretanto, cabe ressaltar que há situações de não esquecimento, próprias de ocorrências traumáticas e emblemáticas, que não podem e que não devem ser simplesmente esquecidas: que nos impõem um “dever da memória”. Entretanto, conseguimos muito bem esquecer situações emblemáticas quando se expressa no trauma do outro. Há certa impaciência generalizada quando se insiste na rememoração, principalmente num ambiente de afirmação da identidade positiva de um projeto curricular “inovador”, “transformador” e “emancipatório”. Diante da tarefa colocada para a educação, que “Auschwitz não se repita”, devemos fazer tudo para evitar suas várias formas de reincidência.

Vivemos num tempo em que tendencialmente as pessoas não se mexem para alavancar projetos elevados e humanizadores, mas em nome de tais projetos não se dissemina frustração, desconforto, constrangimento, enfim sofrimento. Mais do que aqueles que lavaram as mãos, quem divulga pretensões emancipatórias deve cuidar para não fazer sofrer, para não promover padecimento, desânimo, desesperança e mutilações do espírito objetivo. Deve cuidar de elaborar o passado (com suas narrativas e ressentimentos)

mais do que só olhar obstinadamente para o futuro glamouroso, esquadrinhando um projeto de poder.

Os processos de não elaboração, de recusa ou de recalque coletivo podem levar a repetições, denegações e voltas violentas ao passado recalçado. Devemos ter a coragem de enxergar e reconhecer, relatar e elaborar os processos de uma educação danificada. Adorno nos dá indícios que traumas na experiência pedagógica, relacionados: aos constrangimentos impingidos ou sofridos; às frustrações, cobranças e opressões projetadas na violência ao aluno e de retorno do reprimido com a violência dos alunos; aos processos coletivos, fascistas engendrados na identificação a um líder agressor e de seus seguidores passivos, estão relacionados à organização econômica injusta que leva os indivíduos a aderir a ideologias racistas, fascistas e etnofóbicas, muito mais do que disposições subjetivas individuais. Esquecer simplesmente acontecimentos de trauma não contribui com o pensar a educação e muito menos com o realizar-se de forma emancipatória.

VI

No confronto entre aquilo que algo promete ser (pretende ser) com o que é na realidade, há uma aproximação da verdade de sua inverdade; de sua falsidade dada na não-identidade entre sujeito e objeto; que também não é absoluta, residindo aí a possibilidade de realização da utopia. Frente a isso, é decisivo investigar as tendências disponíveis do processo social que dificultam e/ou obliteram a realização do projeto curricular e político pedagógico de formação de professores com pretensões emancipatórias, numa área como a Educação Física.

Como mencionado no preâmbulo, não tenho a pretensão de desatar o *nó* num desenlace mágico, e muito menos violentar cortando esse *nó* veloz e instrumentalmente. Todavia, não posso esquivar de perscrutar por que e como a humanidade ao invés de se embrear pela realização de uma racionalidade emancipada, livre do julgo dos dogmas e das determinações absolutizadas de outrem, acabou se enredando em formas mistificadoras gestadas numa racionalidade que privilegiou o uso, o instrumento, o cálculo, a classificação, em última instância, o controle, o disciplinamento, a dominação? Uma tendência a instrumentalização que alastrou a lógica da mercadoria para as pessoas e para as suas relações; que nos levou ao disciplinamento para o embrutecimento e sofrimento; que nos tornou coisas a sermos observadas, valorizadas, publicizadas pelo que é visível e estetizável: o corpo. Um disciplinamento administrado e agradável voltado para a meta do

não pensamento; construído por formas cada vez mais sofisticadas de mercadorização dos produtos simbólicos, para que as pessoas recusem as dificuldades do pensamento sobre si e sobre seu tempo. Desta forma, configurando uma reificação que alcançou a visível esfera do corpo, talvez o último refúgio da esperança.

Essa argumentação remete a uma postura de decifrar os elementos da tendência objetiva e subjetiva de mercantilização do corpo, da ciência, da universidade e dos produtos simbólicos que se manifestam e tensionam a experiência do projeto político-pedagógico emancipatório na Educação Física. Entendo que esse procedimento deve ser feito sem se perder e/ou se fechar no objeto: nem a imanência pode ser absolutizada. Não se pode ficar preso/a ao imediatismo do objeto, deixando-se arrastar para o abismo. O desafio é fortalecer o pensamento, a racionalidade, na procura por um distanciar e reaproximar que permita iluminar o objeto com o olhar voltado para a sociedade (e não encarcerado nele mesmo). Nesse percurso imanente deve-se “apresentar a sociedade a conta que a coisa não é capaz de pagar” (ADORNO, 1998, p.24): fazendo o balanço da nossa própria dívida nos processos de concessão à dominação e ao controle social. De qualquer forma, a tendência social deve ser investigada a partir do que se floresce nas singularidades e idiossincrasias do objeto particular, e não na transcendente totalidade “atrás da qual se esconde a dominação do parcial” (ADORNO, 1998, p.21). A tendência contemporânea da sociedade esportivizada é que o todo não só influencie o parcial, mas sim que o encapsule. Já o parcial tem tido seu poder encerrado frente ao todo. Daí a necessidade de libertá-lo do seu enclausuramento.

Como já indicado, a investigação das tendências disponíveis do processo social que tensionam e obliteram os processos formativos é aqui operacionalizada na crítica a traços da sociedade esportivizada. Entendo que essa crítica pode fornecer indícios das dimensões que tensionam mais de perto a formação de professores de Educação Física e que daí, mobiliza elementos para o deciframento do enigma da realização do projeto curricular emancipatório na contemporaneidade. Isso porque o objeto dessa crítica encontra reverberações numa área que lida proximamente com a educação do corpo, e que trata, em seus ambientes educacionais, de um conhecimento que inevitavelmente se relaciona com a esportivização da cultura.

A tese da sociedade esportivizada ressoa de inferências da crítica à sociedade contemporânea, da crítica cultural e das investigações sociológicas feitas por Marcuse, Adorno e Horkheimer. Ressoa também de autores europeus que nos anos 60 se inspiraram

na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt para tratarem do esporte como objeto de estudo da sociologia, como: Jean-Marie Brohm, Bero Rigauer e Gerhard Vinnai. No Brasil, essas inferências são tratadas, com diferentes enfoques, abordagens e profundidade, por autores como Alexandre F. Vaz, Marco Stigger, Marcelo W. Proni e Valter Bracht.

A argumentação da crítica à sociedade esportivizada aponta que o esporte ajudou a consolidar o rendimento como critério central da sociedade contemporânea. Essa teoria crítica do esporte não criticou o esporte capitalista, ou mesmo ocidental, mas sim as condições que faziam com que ele acontecesse, sua lógica de dominação, bem como, a alienação por ele reforçada. Reconheciam os teóricos críticos que tanto o esporte praticado no capitalismo, quanto àquele que fazia parte do socialismo real servia para aumentar a dominação. Os teóricos críticos foram encontrar alternativas no debate com o marxismo ocidental, opondo-se ao ‘marxismo’ leninista e stalinista e à sua celebração dos meios de produção, da dominação da natureza e do esporte (VAZ, 2006).

Infere-se dessa teoria crítica do esporte, que o trajeto de esportivização da cultura se dá no transcurso das transformações científicas e tecnológicas do final do século XIX e início do século XX. Mas, é no momento das disputas de poder econômico e de visibilidade mundial, no contexto pós e entre as duas grandes guerras mundiais que esse processo toma um impulso notável. Processo que ocorre especialmente, no confronto entre o bloco capitalista e o “socialista” soviético, quando na esteira da “corrida” armamentista, também se opõe e compõe, o desenvolvimento de teorias científicas do treinamento esportivo, na busca alucinada pela construção dos corpos que irão garantir os records, com a pretensão de expressar simbolicamente o domínio e o sucesso de determinado modelo político-econômico. Contexto e processo, em que se desenvolve o paradigmático esporte de alto rendimento.

A esportivização da cultura reverberou uma estrutura semelhante à do trabalho para outras esferas da cultura relacionada às práticas corporais, como o rendimento, método, burocratização, racionalização. A estrutura do esporte de alto rendimento em relação recíproca com a tecnologia e a maquinaria tende a oportunizar a materialização do anseio antropológico do corpo-máquina. A tecnologia, a maquinaria e a administração cultural potencializam a espetacularização do esporte. No esporte espetacularizado, público e atleta frente a frente, representariam o consumidor e o produto mediados pelo administrador/empresário cultural. Na efetivação do esporte como produto simbólico, o

rendimento do atleta é transformado em mercadoria e é trocado comercialmente pelo seu equivalente universal (BRACHT, 1997 e VAZ, 2001; 2004).

Ao ser equiparado com a maquinaria, e efetivado como mercadoria, o esporte incorpora uma tendência à ação coisificada, e em conformidade com o trabalho e o entretenimento, contribui sobremaneira com a reificação do corpo e da cultura. Isso se manifesta nas formas contemporâneas de educação do corpo:

(...) a disciplina escolar Educação Física e também os programas de atividade física relacionados à saúde (...) se dirigem, talvez, a uma dupla preocupação: recuperar os déficits promovidos pelo trabalho estafante, aprendendo a compensar a rotina e o massacre corporal e psicológico que a vida contemporânea impõe cada vez mais intensamente, mas também preparar para o mundo da competição, da performance, da velocidade, do véu tecnológico e da maquinização do corpo. Os esportes podem ensinar a dominar melhor o corpo, a potencializá-lo para as disputas de imagens, cuja importância atual é inegável. Que se pense na *esportivização* da sociedade contemporânea, representada, ademais, por outras formas de expressão, igualmente competitivas, como a pornografia ou como as técnicas de embelezamento (cirurgias, treinamentos em academias, prescrições dietéticas, aplicações químicas sobre a pele) (...) (VAZ, 2003, p.07).

A esportivização expressa na contemporaneidade uma sociedade construída de forma imanente pela administração da indústria, do espetáculo, da exploração mercadológica, que faz do corpo e de seus produtos simbólicos, mercadorias altamente valorizadas, estetizadas e publicizadas, nas dimensões do fetiche e da reificação⁸⁴. Entendo que a sociedade esportivizada é um processo e um produto imanente da indústria cultural global, constituída especialmente nas formas históricas e contemporâneas de esportivização da cultura. Esta forma vem contaminando a cultura e transferindo para o corpo uma demanda de produtividade e rendimento que equivale à precisão tecnológica do trabalho industrial. Uma precisão que vem se corporificando na obsessão pela vitória, pelo resultado, pelo 1º lugar no *ranking*. E, na compulsão pela velocidade, pelo que está à frente, pelo novo lançamento, pelo tecnologicamente atual, pelo sensacional, pela visibilidade. Essa dinâmica gera um corpo standartizado que não se desvincula do tempo cronometrado. Isso como resultado de um crescente processo de tecnologização, de industrialização, de precisão das máquinas.

⁸⁴ Rosa (2005) em sua dissertação de Mestrado trata do conceito de sociedade esportivizada a partir dos estudos de Herbert Marcuse relacionados à racionalidade tecnológica, aos mecanismos de mais-repressão, à análise da cultura afirmativa, enfim, aos mecanismos subjetivos e objetivos que engendram a sociedade unidimensional. E também no livro a “Sociedade do Espetáculo” de Guy Debord.

A dinâmica compulsivo-obsessiva inerente à (des)subjetividade da sociedade esportivizada tende a jogar a vida para o viciante jogo de se ter que fazer tudo agora, de forma rápida, acelerada, veloz, cronometrada. O lema olímpico do mais forte, mais alto e mais veloz torna-se um imperativo universalmente válido para tudo e para todos. O vício da velocidade parece ser cultuado e estimulado em todos os lugares. As novas tecnologias dão o tom, o ritmo e o compasso para a composição de um tempo acelerado. A impressão que se tem é a de que o tempo está passando cada vez mais rápido. Ao corpo é exigida uma adaptação ao ritmo do “tempo-velocidade” do cronômetro e do trabalho industrial em substituição a temporalidade, a continuidade, a profundidade, o cuidado, necessários à experiência formativa. Ao se agir na marcação do tempo velocidade, acelera-se o ritmo do declínio da experiência. A linguagem do universo musical pode expressar o paradoxo do tempo em que vivemos, no qual temos a sensação de podermos fazer/ouvir tudo, a todo o momento. Todavia podemos ser engolidos por um turbilhão que não nos deixa ter o tempo da experiência, da calma, da tranqüilidade, da fruição, também para ouvir uma música, ouvi-la de novo, degluti-la, senti-la, emocionar-se, partilhá-la.

A predominância contemporânea da conversão de produtos (do trabalho humano) em mercadorias, como já dizia Marx, não é “privilégio” do capitalismo: “A forma mercadoria é a mais geral e mais elementar da produção burguesa, razão por que surgiu nos primórdios, embora, não assumisse a maneira dominante e característica de hoje em dia” (Marx 1982, p.92). A sofisticação das formas de fetichismo e reificação sim. A lógica, os procedimentos do treinamento esportivo, os valores “éticos” e “estéticos” envoltos no esporte de alto rendimento são imanes aos atuais processos de produção dos produtos simbólicos e de sua distribuição na forma de mercadorias “culturais”.

Nessa lógica os produtos simbólicos vincados pelo corpo, como os outros produtos “culturais”, deixam de ser predominantemente valores de uso para se tornarem mercadorias submetidas ao princípio de troca, com danos irreversíveis à formação cultural:

O princípio de troca – a redução do trabalho humano ao abstrato conceito universal de tempo médio de trabalho – está intimamente ligado ao princípio da identificação. Na troca a identificação encontra seu modelo social, e uma não existiria sem a outra; é por ela que seres e atos únicos, não-idênticos, se tornam comensuráveis, idênticos. A extensão do princípio reduz o mundo todo ao idêntico, à totalidade. (...) Na verdade, a troca de equivalentes, desde tempos recuados, é só outro nome para a troca do desigual, para a apropriação da mais-valia do trabalho. Se se anulasse simplesmente a categoria métrica da convertibilidade, então retornariam no lugar da racionalidade - que era ideológica, mas que trazia em si, internamente, uma promessa – a apropriação direta, a violência,

ou, em termos atuais, o puro privilégio dos monopólios e dos grupos de interesses comuns. A crítica do princípio de troca como instância que identifica o pensamento, objetiva tornar realidade o ideal da troca livre e justa, que até agora nunca passou de um simples pretexto. Só isso poderia superar a troca. Embora a Teoria Crítica a tenha desmascarado como uma troca do igual, que no entanto, é desigual, a crítica da desigualdade na igualdade também busca a igualdade (ADORNO, 1998-b, s/p).

A Educação Física como área de conhecimento que tem o esporte - essa mercadoria, na forma do alto rendimento, com alto valor-de-troca - como conteúdo temático, está enredada em seus rituais e mitos de produção e distribuição. Essa área de conhecimento vem contribuindo com a conversão do esporte como produto simbólico (cultural) para a forma mercadoria, ao produzir conhecimento como força produtiva e formação profissional como trabalho produtivo, na produção e publicização do esporte de alto rendimento. Esse enredamento faz com que um currículo de formação de professores de Educação Física com pretensões emancipatórias seja tensionado pelo ‘modelo de aula’ vinculado a essa forma mercadorizada do esporte, que promove o rendimento, a velocidade e a compulsão ao “primeiro lugar” como norma social e cultural. No próprio campo progressista da Educação Física, a esquerda se ocupa do esporte de forma ambigua. Pois, apesar de fazer ressalvas quanto a metodologia do ensino do esporte na escola (fazendo a diferenciação do esporte na escola e esporte da escola) há uma tradição afirmativa frente ao esporte, que corresponde a um dado modelo de leitura da história.

TERCEIRA PARTE

FEF/UFG E REFORMA CURRICULAR PROGRESSISTA: ANÚNCIO DE EMANCIPAÇÃO E TRAÇOS DE REIFICAÇÃO

I

No itinerário da crítica imanente operacionalizada no exercício de composição da genealogia e arqueologia do projeto curricular de matriz marxista, interpelo de forma mais detida o texto do ‘projeto político-pedagógico da FEF/UFG’ aprovado em 2005, examinando filosoficamente a racionalidade histórica e social que prevaleceu nessa Reforma Curricular. Intento extrair desse documento da reforma curricular de 2005 e de narrativas emblemáticas das palestras da IX Semana Científica da FEF/UFG, realizada em 2006, elementos singulares e dispersos, que permitem retratar nuances das contradições e tensionamentos, subjetivos e objetivos, frente ao clima cultural contemporâneo.

O ‘Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física’⁸⁵ se constitui na sistematização e proposição da ‘UFG/FEF/Comissão de Reforma Curricular’ (2005) para o “projeto de reforma curricular do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, para atender aos fins e objetivos do ensino de graduação superior e do desenvolvimento da educação básica” (p.01). Esse documento representa o “produto-síntese” da recepção na Faculdade de Educação Física dos processos de reforma curricular e acadêmica da UFG, implementados a partir da segunda metade dos anos 1990. Processos desencadeados pelas ambiguidades da composição, contraposição e decomposição frente à desregulamentação e informalidade do atual estágio do capitalismo (sociedade esportivizada), que na Educação se objetiva nos meandros das Reformas universitárias e da educação básica, e, especificamente no campo das reformas curriculares da Educação Superior, nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

O início da gestação desse ‘*Projeto político pedagógico*’, aprovado em 2005, pode ser localizado na estruturação em 1998 da “Comissão de Estudos Curriculares da FEF/UFG”⁸⁶. Essa Comissão foi composta por professores da FEF-Goiânia que na época já se identificavam como “grupo de profissionais que dão conta de colocar esse currículo em

⁸⁵ Esse documento institucional encontra-se publicado na íntegra no site da FEF/UFG: [HTTP://www.fef.ufg/uploads/files/PPP.pdf](http://www.fef.ufg/uploads/files/PPP.pdf).

⁸⁶ Na primeira ‘nota de rodapé’ do artigo “Reforma do Ensino Superior: Diretrizes Curriculares em Educação Física” publicado na Revista *Pensar a Prática* n° 2 (jun/jul, 1998/1999) destaca-se que “Esta comissão é formada pelos professores Nivaldo A. David, Fernando Mascarenhas, Francisco Luiz de Marchi Neto, Anegleyce Teodoro, Marcelo Guina e pelos acadêmicos, Márcio Vinícius, Orozimbo Cordeiro, Renato Mendes de Oliveira e Lourdecélia de Paula” (p.187).

ação” (DAVID, 2006) e que se auto-reconhecem na chamada “nós somos mesmo vanguarda” (RODRIGUES, 2006) e por alunos que, integravam o Centro Acadêmico de Educação Física (CAEF/UFG). Em artigo publicado em 1999 na Revista *Pensar a Prática*, essa Comissão afirma que “A FEF/UFG foi uma das instituições acadêmicas a se pronunciar com relação às Diretrizes Curriculares específicas de nossa área profissional, assumindo, inclusive, uma postura crítica e propositiva” (DAVID et al, 1999, p.193). Ressalta, em seguida, que “A Faculdade enviou ao MEC um documento intitulado ‘Diretrizes curriculares para o ensino superior: contribuição para o debate em Educação Física’, em que fundamenta sua posição e suas propostas” (DAVID et al, 1999, p. 193-194).

Na monografia de especialização de Duckur (1998), orientada pelo Prof. Nivaldo A. N. David, e na monografia de Renato Mendes de Oliveira (1999), orientada pelo Prof. Fernando Mascarenhas, encontra-se a afirmação que esse documento elaborado pela Comissão, aprovado no Conselho Diretor da FEF/UFG e enviado ao MEC, expressava em 1998/1999 a objetivação do projeto político pedagógico dessa unidade acadêmica⁸⁷: “Encontramos no documento ‘Diretrizes Curriculares Nacionais Contribuições para o debate em Educação Física & Esporte’, elaborado pela comissão designada pelo conselho diretor com este fim, um projeto que vem expressar qual é a concepção de currículo e de Projeto Político Pedagógico que esta unidade acadêmica tem hoje” (DUCKUR, 1998, p. 26); “No documento ‘Diretrizes Curriculares Nacionais: contribuição para o debate em Educação Física & Esporte’ elaborado pela comissão designada pelo Conselho Diretor daquela unidade, no ano de 1999, transparece a concepção de currículo e de Projeto político-pedagógico” (OLIVEIRA, 1999, p. 41).

Esse documento enviado ao MEC, o referido artigo publicado em 1999 na Revista *Pensar a Prática*, e outras produções de membros dessa Comissão, como a dissertação de mestrado do professor Nivaldo A. N. David, são precursoras do ‘*Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física*’ publicizado e normatizado na forma de resolução em 2005.

Nesse período referente ao final dos anos 1990 até a aprovação do projeto da Reforma Curricular em 2005, para além das comissões específicas, foram organizados e realizados fóruns de discussão esporádicos, para tratar, por exemplo: dos documentos

⁸⁷ Há referência ao documento ‘Diretrizes Curriculares Nacionais: contribuição para o debate em Educação Física & Esporte’ na Monografia de Lourdecélia R. de Paula (1999, p. 21).

oficiais do MEC e do CNE que regulamentaram mudanças na temporalidade e continuidade (duração e carga horária) dos cursos de licenciatura - formação de professores para a educação básica - (Resolução nº 28-2001/CNE), bem como, nos princípios, competências e organização desses cursos de licenciatura (Parecer 09/CNE); da resolução que trata da formação específica da Educação Física com o Parecer CNE/CES 158/2002; e especialmente, da reforma acadêmica e curricular da UFG de 2002 objetivada no Regimento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) que, dentre outras coisas, acaba com o Regime Seriado Anual e implanta um sistema tecnocrático e informacional de controle e registro da vida acadêmica.

A partir da demanda colocada pela tramitação e aprovação dos documentos oficiais do MEC e das Resoluções internas da UFG, o Conselho Diretor da FEF/UFG institucionaliza uma ‘Comissão de Reforma Curricular’⁸⁸ constituída, na sua maioria, por professores da FEF-Goiânia que compunham a mencionada ‘Comissão de Estudos Curriculares’. Essa comissão convoca os departamentos dos cursos dos *Campi* de Catalão e Jataí, para estruturarem comissões de reforma curricular, internas, e a enviarem contribuições para a reforma curricular da FEF/UFG.

Pertinente situar, para os fins do exercício de confrontar o conceito emancipatório com sua realização na experiência social do projeto curricular da FEF/UFG, que as elaborações e sugestões das comissões dos *Campi* não foram incorporadas ao documento do ‘projeto político pedagógico da reforma curricular’ da FEF/UFG, pelo menos no caso das contribuições encaminhadas pela Comissão do curso de Educação Física do CAC/UFG. Tal constatação encontra-se expressa em relatórios institucionais; porém, tornam-se especialmente ilustrativas, as queixas de professores do curso de Educação Física do CAC/UFG, relatadas nas reuniões do planejamento pedagógico, realizado em fevereiro de 2005, e, registradas em áudio e, posteriormente, transcritas.

Nesta ‘Semana de Planejamento Pedagógico’, na pauta referente à Reforma Curricular, um dos professores integrante da comissão de reforma curricular do *Campus* Catalão, ao fazer a exposição do ‘Projeto Político Pedagógico’ aprovado pelo Conselho Diretor da FEF/UFG, bem como da Resolução 715/2005 aprovada pelo CCEP/UFG, apresenta: “O primeiro item é sobre as sugestões encaminhadas para a FEF/UFG sobre as

⁸⁸ A “Comissão de Reforma Curricular” é composta pelo Prof. Nivaldo Antônio Nogueira David, Prof. Francisco Luiz de Marchi Neto, Prof. Anegleyce Teodoro Rodrigues (que integravam a Comissão de Estudos Curriculares) e o Prof. Ari Lazzarotti Filho. Os dois professores que compunham a Comissão de

disciplinas para a reestruturação curricular. No final do ano passado, antes de ser aprovado, nós nos reunimos e encaminhamos para a FEF sugestões de disciplinas. A comissão vinculada a FEF/UFG não acatou nenhuma sugestão da comissão de reformulação daqui de Catalão” (ARRUDA, L. C., 17/02/2005). O que restava era ler e compreender a ‘nova’ proposição vinda de fora, em todas as suas nuances. No contexto dessa Semana de Planejamento do curso de licenciatura em Educação Física do CAC/UFG, apontava-se para a possibilidade de construção de uma autonomia frente ao projeto político pedagógico “unitário” da FEF/UFG.

No processo da discussão dessa pauta, uma professora rememora as condições da relação institucional entre o curso do CAC e a FEF-Goiânia: “Olha, e as questões referentes ao currículo? E as questões que a gente tentou contribuir o ano passado acerca da reforma e não foram ouvidas, que o Leomar apresentou lá no primeiro dia sobre a Reforma? Uma série de coisas, uma série de coisas que fazem parte da relação institucional e que estão comprometidas, que foram comprometidas e tal, e que na Semana Científica culminou com sairmos fora da organização” (CARVALHO, A. C. D, 19/02/2005).

Põe-se em relevo, abordar a menção que essa professora faz sobre o “sairmos fora” na Semana Científica de 2004. A VIII Semana Científica da FEF/UFG “ocorreu de 07 a 09.10.04 e foi sediada no *Campus* de Catalão, conforme previsto na Plenária Final da sua sétima edição, que ocorreu em Jataí” (PINHEIRO e ARRUDA - Relatório da VIII Semana Científica da FEF/UFG, 2004, p. 08). No relatório institucional desse evento, encaminhado a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFG (PROEC/UFG), a comissão organizadora sistematiza que “Uma das características centrais da Semana Científica da FEF/UFG é justamente o rodízio da sede do evento, que de dois em dois anos deve acontecer em um dos três *Campi* da UFG. É importante frisar que as avaliações que constam neste relatório (...) são fruto das discussões internas da comissão organizadora e da plenária final do evento” (PINHEIRO e ARRUDA, 2004, p. 08).

Cabe retomar um trecho da palestra do Prof. David, em que o narrador fornece o significado social e cultural da Semana Científica (que até a quarta versão era denominada de Jornada curricular e científica) para a construção ‘coletiva’ do currículo da FEF/UFG, como instância ‘aglutinadora’, ‘formativa’ e ‘diretiva’ dos professores e alunos dos três *Campi*:

Estudos Curriculares e que se encontravam ausente da ‘Comissão da Reforma’ estavam de licença para qualificação.

Eu virei aqui um falador *au concours* da jornada científica, ontem mesmo eu me lembrei de uma coisa importante que foi a primeira Jornada Científica, aonde eu carreguei os caixotes, o som, o equipamento. Na época a faculdade não deu apoio nenhum pra Jornada Científica, e eu acreditava que a Jornada Científica fazia parte do currículo como eu acredito até hoje, como espaço de discussão e formação. (...) Essa jornada faz parte dessa história. (...) Por quê? Porque nós achamos que são nesses eventos que tem a formação ampliada, são nesses eventos que nós vamos fortalecer ainda mais o desenvolvimento de determinados conceitos, de determinada visão de mundo, da ciência, do debate. Então, nós fizemos isso durante muito tempo articulados com os *Campi* avançados, exatamente porque a gente tinha uma responsabilidade com esses *Campi* no sentido de que o mesmo currículo tivesse a mesma qualidade, as mesmas oportunidades. Por que o aluno que estava lá, é aluno da UFG, e o aluno da UFG precisa ter o mesmo tratamento, os mesmos direitos, as mesmas condições. Enfim, eu acho que agora mudou um pouco essa discussão mas, na história nossa, a Jornada científica estava articulada exatamente também por essa razão (DAVID, 2006, Anexo III).

A VIII Semana Científica da FEF/UFG em Catalão, em certa medida, destoou da perspectiva de um evento interno (para e entre os *Campi*) com vistas à avaliação e direcionamento (centralismo) do currículo, já que contou com 390 pessoas inscritas, entre professores e alunos, representando 16 instituições⁸⁹. A Comissão Organizadora do CAC/UFG apontou “que esta participação bastante representativa foi fruto do trabalho de divulgação, que realmente se propôs a atingir diversas localidades a fim de privilegiar o intercâmbio científico e cultural da Educação Física na região centro-oeste do Brasil” (PINHEIRO e ARRUDA, 2004, p. 15). Na Plenária Final, participantes, internos ao CAC/UFG e de outras instituições, avaliaram que o evento havia sido significativo por ter oportunizado um tempo e espaço de intercâmbio. Porém, os professores da FEF-Goiânia, que compunham a organização externa do evento, posicionam-se pela revisão dessa resignificação da Semana Científica da FEF/UFG, já que prejudicaria o momento de organização dos professores e estudantes dos três cursos que compõem a ‘Unidade

⁸⁹ As instituições de Ensino Superior, representadas nesse evento, foram: “Faculdade de Educação Física da UFG de Goiânia, Jataí e Catalão; Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade do Triângulo Mineiro (UNITRI); Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); Universidade Católica de Brasília (UCB); Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO/UEG); Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba (FAFICH); Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME); Universidade Católica de Goiás (UCG); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); SESC de Mato Grosso; Instituto Del Profesorado de Educación Física (IPEF-Córdoba / Argentina); Universidade Estadual de Goiás (Catalão); Escola Municipal Amanda Teixeira (RME/UDI)” (PINHEIRO e ARRUDA, 2004, p. 15).

Acadêmica’, bem como comprometeria a divulgação e a reflexão de problemáticas internas; como pode ser visto a seguir:

Por outro lado, porém, colocou-se [professores da FEF-Goiânia] a necessidade de repensar quais os objetivos da Semana Científica no que se refere justamente ao seu tamanho e alcance, visto que sua principal intenção é organizar professores e estudantes de Educação Física da Faculdade de Educação Física da UFG, envolvendo seus três *Campi*, para divulgar sua produção intelectual e cultural, bem como para pensar/repensar as problemáticas que envolvem a sua formação. A partir dessa perspectiva, na sua origem o evento deveria privilegiar ações voltadas para a reflexão das questões pertinentes à Faculdade de Educação Física da UFG de modo específico. Nesse sentido, seu alcance estaria circunscrito a essa realidade (PINHEIRO e ARRUDA, 2004, p. 16; parênteses nossos).

Nesta linha de intervenção, membros da FEF-Goiânia ressaltaram como aspectos negativos: “A expansão da Semana pode acarretar a perda do foco desse evento, que é o de pensar as demandas e a produção do próprio curso de Educação Física da UFG; Falta de um ‘núcleo duro’ na coordenação do evento, que dificultava a mediação das informações e encaminhamentos com a FEF/Goiânia” (PINHEIRO e ARRUDA, 2004, p. 17).

No anúncio feito publicamente e registrado no relatório, aparece um sintomático posicionamento de recusa dos professores do curso de Educação Física do CAC/UFG, advindo do mal-estar de um opressor centralismo no processo de organização e realização da Semana Científica:

Após as avaliações dos participantes do evento, os professores do Departamento de Educação Física do CAC/UFG se pronunciaram a respeito de sua participação na organização da Semana Científica da FEF, retirando-se da mesma. Tal posicionamento foi sustentado na idéia de que o *Campus* de Catalão, por sua produção e qualidade no trabalho desenvolvido, não quer mais ser uma extensão da UFG e precisa, sobretudo, romper com a relação opressora existente entre capital e interior. Destacou que a organização do evento foi extremamente tensa para o corpo docente de Catalão e que compreendia que a autonomia dos três *Campi* para a organização dos seus eventos, poderia desencadear uma relação mais saudável entre os mesmos (PINHEIRO e ARRUDA, 2004, p. 17).

Nesse relatório, destaca-se que, uma das professoras de Jataí, também se colocou, argumentando que, não estava representando oficialmente o *Campus* de Jataí, “mas, que acreditava que seus colegas também eram favoráveis a este encaminhamento, já que a realização da VII edição da Semana Científica em Jataí, só reforçou o entendimento de que as relações de trabalho entre capital e interior estão desgastadas e precisam ser

reelaboradas. Para isso, defendeu o caminho da autonomia das instituições” (PINHEIRO e ARRUDA, 2004, p. 17).

Registra-se ainda algo dissonante na plenária: “A vice-diretora da FEF/UFG também se pronunciou, anunciando que tanto ela quanto o Diretor da FEF/UFG são favoráveis a este posicionamento, pois compreendem que cada *Campi* possui a sua realidade e, portanto, deve ter autonomia para decidir sobre seus eventos” (PINHEIRO e ARRUDA, 2004, p. 17). Talvez pela condição de ex-professora, do então ‘*Campus* Avançado de Jataí (CAJ)’, a intervenção da vice-diretora da FEF/UFG, que compunha a mesa coordenadora da Plenária Final com professores dos *Campi* de Catalão e Jataí, destoou de outros membros da FEF/UFG-Goiânia. Algo que não encontra possibilidade de expressão no registro de um relatório institucional é a carga corporal/somática de narrativas pessoais e coletivas, como dessa plenária, que tem ocorrência num ambíguo clima de insurgência e contenção, de êxtase e desconforto, de euforia e mal-estar; também, por um lado, nessa ocasião, cravado pelo peso da rebelião do campanheiro, do centro e da periferia. Esse episódio da ‘XIII Semana Científica’, ilustra a relação entre a FEF-Goiânia e os cursos realizados no interior de Goiás, como expressão da tensão entre centro e periferia⁹⁰.

Os cursos de Licenciatura em Educação Física implantados nos *Campi* da UFG, localizados nas cidades do interior do Estado, inseriram-se nas características e determinações do modelo de expansão e interiorização do Ensino Superior público em Goiás, dos anos de 1980 e meados de 1990⁹¹. Ao analisar esse modelo em minha dissertação de mestrado, evidenciei que a UFG interiorizou seus cursos privilegiando experiências nas áreas de formação de professores em cidades consideradas pólo para o

⁹⁰ As singularidades da realidade dos campi da UFG, os conflitos e contradições não aparecem relatadas no documento do *Projeto Político Pedagógico*, bem como não aparecem nas intervenções que pretendem ser sínteses totalizadoras da experiência da FEF/UFG.

⁹¹ A respeito do objetivo inicial de criação dos Campi Avançados da UFG, Dourado (1997) destaca que: “Os *Campi* avançados foram criados pela universidade a partir de 1980, como órgãos suplementares, vinculados à Pró-Reitoria de Extensão, com o objetivo de interiorizar as atividades da universidade, particularmente, os programas de estágios e extensão, em substituição ao Projeto Rondon e aos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) (Dourado, 1997, p.185). O *Campus* Avançado de Catalão criado sob a coordenação da Pró-Reitoria de Extensão como campo de estágio e extensão para os alunos da UFG tem, a partir de 1986, com o Convênio estabelecido entre a UFG e a Prefeitura Municipal de Catalão (PMC), a criação dos cursos de Licenciatura Plena em Geografia (1986 – Convênio nº 35/85), Letras (1986 – Convênio nº 34/85), Matemática (1988), Pedagogia (1988), Educação Física (1990 – Convênio nº 27/89) e História (1991), bem como o curso de Ciências da Computação (1996). Esses cursos foram sendo instalados, “mesmo sem contar com as condições ideais (infra-estrutura física, pessoal, recursos materiais e financeiros)” (UFG/CAC, Relatório do Campus Avançado de Catalão, 1999, p.3).

desenvolvimento regional, implementando a interiorização regular de vários cursos de Licenciatura plena a partir de 1985. Essa forma de expansão do ensino superior, com custos mínimos via proliferação dos cursos de Licenciatura, já compunha nos anos 1970 as estratégias de modificações organizacionais e estruturais da Universidade (tanto na esfera pública quanto na privada), ou melhor, de reengenharia administrativa inerente à lógica de racionalização econômica, de eficiência e de produtividade exigida pelos governos federais e organismos internacionais. Assim, ao considerar os fatores internos e externos relacionados à política de expansão e interiorização da UFG, constatei aspectos inter-relacionados ao modelo de universidade defendido pelo governo federal nos primeiros anos da década de 1980, com raízes profundas nas implicações da Reforma Universitária do Estado Militar. Paradoxalmente, pude constatar que a interiorização de cursos de graduação pela UFG também resultou da organização de setores da sociedade civil em Goiás, que reivindicavam o acesso à Universidade, expresso na possibilidade de criação e instalação dos *Campi* Avançados no interior. As cidades de Catalão e Jataí foram escolhidas para sediar os *Campi* Avançados, por serem consideradas pólos de desenvolvimento regional. Os *Campi* Avançados de Catalão e Jataí foram criados, na época, enquanto órgãos suplementares da UFG que ofereciam cursos superiores regulares, cuja criação, manutenção e organização foram feitas a partir do estabelecimento de convênios entre a UFG e o Poder Público Municipal (FERREIRA, 2000)⁹².

Como evidenciado, em meados dos anos 1980, os *Campi* Avançados de Catalão e Jataí começaram a oferecer cursos superiores regulares, cuja organização foi feita a partir do estabelecimento de convênios entre a UFG e o Poder Público Municipal. Com a Reforma estatutária da UFG de 1996, os *Campi* Avançados de Jataí e Catalão, deixaram de ser institucionalmente organizados como órgãos suplementares da UFG; porém, continuaram no formato institucional de ‘*Campus* Avançado’. Até 2005 (antes das implicações da “nova” política de expansão e interiorização do Governo federal), os *Campi* Avançados não possuíam, institucionalmente, autonomia didático-científica, pedagógica e de conservação patrimonial, bem como, não possuíam dotação orçamentária da UFG. A ‘estrutura física e laboratorial’ para os cursos de licenciatura em Educação Física nos *Campi*, em especial no *Campus* Catalão, ainda é bastante precária e sucateada.

⁹² Cf.: Ferreira, Andreia Cristina Peixoto. Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG: o processo de trabalho pedagógico frente às possibilidades de integração ensino-pesquisa-extensão. Uberlândia-UFU, Dissertação de Mestrado, 2000, p. 43-45 Implicações e consequências para o processo de formação profissional foi analisado na dissertação.

Apesar das lutas internas por autonomia e participação, apenas em outubro de 2005, por “demanda” e/ou exigência da controversa política de expansão e interiorização do ensino superior do MEC, os *Campi* deixaram de receber a denominação ‘avanzado’ e também deixaram de ser Órgão Suplementar, sendo compulsoriamente (mas, ainda não estatutariamente) transmutados em Unidades Acadêmicas da UFG. Nos estatutos e regimentos internos da UFG, os *Campi* ainda não são considerados Unidades Acadêmicas, estão caracterizados como *Campi* Avanzados. Por uma contingencial pressão realizada pela política de expansão do governo Lula é que os *Campi* começam a receber dotação orçamentária e a ampliarem seus cursos para além da licenciatura.

Torna-se interessante destacar que a política fundacionista do governo federal, aniquila a história dos *Campi* ao (des)considerar e divulgar em seus anúncios publicitários, que eles foram criados por sua política de expansão do ensino superior. Pois, os dados divulgados, por exemplo, no site do MEC, informam que o *Campus* Catalão realiza seu primeiro vestibular em 06 de junho de 2006, com os cursos de Administração, Biologia, Física e Química. E ainda, o *Campus* Catalão está entre os “48 novos *Campi*”; com total de 200 vagas, 40 docentes e 20 técnicos, investimento 12.525.362, 24 (informação hospedadas no WWW.portalmec.gov/index.php?option=com_content&task; último acesso em 25 de julho de 2007). Destarte, os *Campi* vivem uma ambigüidade institucional, com sérias danificações para a memória e a experiência social dos professores, alunos e funcionários.

Apesar das processuais mudanças institucionais, tal composição curricular, estrutural e organizacional consta ainda em 2007, oficialmente no site da FEF/UFG: “A Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, sediada na cidade de Goiânia, é responsável pela política de graduação e formação de professores através da Licenciatura em Educação Física da UFG nas cidades de Goiânia, Catalão e Jataí”⁹³, bem como, no texto do atual documento do ‘Projeto Político-Pedagógico’ da FEF/UFG “Logo após o início das primeiras turmas em Goiânia, implantaram-se novas turmas no *Campus* avanzado da UFG em Catalão (1990) e Jataí (1992). Nesta expansão, manteve-se toda a configuração curricular e a orientação pedagógica e institucional sob a coordenação político-pedagógica de Goiânia” (UFG/FEF/CRC, 2005, p.03)⁹⁴.

⁹³ Texto retirado do endereço eletrônico http://www.fef.ufg.br/page.php?menu_id=1547&pos=esqú, último acesso em 30 de junho de 2007.

⁹⁴ Entretanto, essa composição tende a ser contingencial e provisória, já que no campo das relações internas entre os cursos há uma perspectiva de ruptura e autonomia demandada por setores dos *Campi* do interior, especialmente a partir de 2004. Mudanças organizacionais da UFG oportunizaram uma maior autonomia didático-pedagógica e científica para os *campi* ao serem transformados em Unidades Acadêmicas. Existe a

Pode haver algo de falacioso e de falseamento, ao se engolfar no conceito do projeto curricular e político pedagógico absoluto e unitário, como se houvesse uma sinfonia harmoniosa composta pela reconciliação dos três cursos de licenciatura em Educação Física da UFG, como aparece nos reincidentes registros oficiais; por exemplo, naqueles destacados anteriormente, e, na resolução 715/05: “Art. 2º - A unidade acadêmica responsável pelo Curso de Licenciatura Plena em Educação Física no âmbito da Universidade Federal de Goiás é a Faculdade de Educação Física, constituída de 2 (duas) turmas matutino e vespertino em Goiânia; 1 (uma) turma no *Campus* Avançado de Jataí, no período matutino e 1 (uma) turma no *Campus* Avançado de Catalão, no período matutino” (UFG/CEPEC/ Res. n°715, 2005, p. 01).

Há nesses registros oficiais e no discurso institucional uma perspectiva de reconciliação e identificação forçada; uma identidade e unidade que se construía em momentos de conciliação, mas também, pela força do centralismo. Apesar da insistência dos membros da FEF/UFG no argumento da Unidade Acadêmica reunir os três cursos na semana científica, para pensar e refletir as questões curriculares – e de se manter como evento interno unificado– há incompatibilidades e idiossincrasias que não se pode negar; por exemplo, por não haver uma objetividade na construção democrática que respeite singularidades e especificidades enquanto condições políticas, culturais e infra-estruturais entre o curso da sede (UFG-Goiânia) e os da periferia (*Campi* de Catalão e Jataí).

Por isso a demanda por ruptura e construção de autonomia interna: “é muito frágil o discurso que eles têm pra manutenção do currículo único. Nós temos condições de, nesses pontos, fazer uma resolução própria. O único discurso deles é a necessidade de um projeto político pedagógico comum aos três cursos. Entendo que desde que os sujeitos que compõe os três cursos queiram” (R. G. FRATTI, Semana de Planejamento, 17/02/2005).

A forma de relacionamento da FEF-Goiânia, nos 16 anos com o departamento do curso do ‘*Campus* Avançado de Catalão’ e nos 14 anos como o ‘*Campus* Avançado de Jataí’, foi predominantemente de tutela. Há uma ausência, um silenciamento das demandas, das queixas, transtornos, frustrações de professores e alunos dos *Campi* no que prevalece na objetivação do ‘Projeto Político-Pedagógico’ da FEF/UFG. Por exemplo, na dissertação de Moura (2001), bem como nas monografias de Linhares (2002), Paula (1999), Oliveira (1999), Duckur (1998), Mello (1996) e Paula (1993) não há referência à

conformação de projetos curriculares e político-pedagógicos próprios, considerando-se as singularidades e especificidades dos campi.

experiência do ‘Projeto Político-Pedagógico’ realizado pelos cursos dos *Campi* do interior. Uma das menções que aparece no texto de Paula (1993) se refere aos alunos dos *Campi* que são computados como discentes da FEF-Goiânia (já que os professores dos *Campi* até maio de 2002 eram, na sua totalidade, vinculados às prefeituras municipais das cidades em que se localizam). O *comput* institucional dos alunos dos *Campi* ia para o índice da relação professor-aluno da FEF/UFG-Goiânia.

Essa configuração é algo que distancia a realização dos princípios defendidos pela ‘Comissão de Estudos Curriculares’ em 1999:

Atualmente, qualquer discussão sobre currículo numa perspectiva crítica e consistente, para além das questões referentes a técnicas, métodos e procedimentos não pode jamais deixar de abordar aspectos epistemológicos, sociológicos, políticos e culturais do currículo. (...) Sugerimos que o debate sobre as diretrizes curriculares para o ensino superior no país não seja separado das discussões relativas aos problemas mais amplos de nossas universidades públicas neste momento e que, ao invés de investirmos em “modelos” de currículo universalmente válidos apontemos (após debates, estudos, discussões etc.) *princípios orientadores* para o ensino superior. Afinal, devemos apostar não na descoberta de “fórmulas” mágicas que nos indicariam algum currículo transcendente e atemporal e, sim, na variedade de currículos que podem e devem surgir das proposições das pessoas diariamente envolvidas em suas lutas específicas e em situações concretas (DAVID et al, 1999, p.190).

Parecem cair exatamente no que dizem querer evitar, ou seja, nas secretas fórmulas curriculares mágicas. O currículo é o fetiche para a transformação social e educacional, que somente os integrantes da “Comissão” da FEF-Goiânia, como bons magos sabem o segredo de sua magia: os ingredientes (conteúdos) e a quantidade e qualidade (forma) do bom projeto curricular. Somente esse grupo de intelectuais orgânicos, articulados e engajados, possui condição e competência, de fundamentar literalmente o ‘projeto de reforma curricular’ com seus artigos, documentos e dissertações; muita das vezes, reverendada por monografias de seus orientandos.

Na versão final do documento elaborado pela Comissão de Reforma Curricular da FEF/UFG, o projeto de reforma curricular é apresentado na forma de extenso, articulado e fundamentado ‘Projeto Político Pedagógico’, objetivado em 14 itens, num total de 80 páginas. Nesse texto, o que prevaleceu foi a versão direcionada pelos integrantes da Comissão de Reforma Curricular da FEF/UFG (Goiânia). O terceiro item, intitulado “Formação de professores e contexto atual: perspectivas para a licenciatura em Educação

Física” é integral e literalmente fundamentado no texto objetivado na dissertação do professor N. A. N. David defendida em 2003.

II

O processo de aprovação do ‘Projeto Político Pedagógico’ no Conselho Diretor da FEF/UFG se deu no segundo semestre de 2004 e início de 2005. Posteriormente, esse documento foi aprovado no formato de resolução pelo Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC) da UFG em abril de 2005. Nesse documento, consta a história crítica e/ou oficial, narrada em síntese analítica, da experiência de criação e constituição do “projeto curricular original” (como é ali denominado) ‘realizado’ nos três *Campi* da UFG:

Logo após o início das primeiras turmas em Goiânia, implantaram-se novas turmas no *Campus* avançado da UFG em Catalão (1990) e Jataí (1992). (...) O projeto curricular original teve como características fundamentais a constituição de uma licenciatura generalista (docência ampliada) em Educação Física, funcionando em regime seriado com duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos, perfazendo um mínimo de 3.260 horas com a exigência para a integralização curricular de elaboração e apresentação pública de uma monografia final. No âmbito da estrutura e da organização dos currículos da UFG, o curso foi organizado dentro do modelo de sistema seriado anual, implantado em 1984, quando esta universidade, após um intenso debate acadêmico contra o projeto da reforma universitário-militar, rompeu com o sistema de créditos baseado no modelo MEC-USAID (UFG/FEF/Comissão de Reforma Curricular, 2005, p.03).

No texto do *Projeto Político Pedagógico* a história da experiência do ‘projeto original’ é exposta como exórdio, âncora e alavanca para o texto justificador, argumentativo e propositivo da reforma curricular. A narrativa histórica, objetivada nas fontes (escritas e orais), demarca o corte contextual entre o ‘projeto curricular original’ e o ‘projeto de reforma curricular’. Na primeira parte do estudo passei de forma demorada pela trilha que situa a elaboração do ‘projeto original’ da FEF/UFG engajada a movimentos políticos, sociais, culturais e acadêmicos localizados na ressaca entre a ditadura militar e a abertura política⁹⁵. O enraizamento histórico do projeto curricular original é apresentado

⁹⁵ Paradoxalmente, o contexto das políticas do governo militar, desenvolvidas no ideário econômico desenvolvimentista, do racionalismo instrumental e da teoria do capital humano enquanto ideologia e personalidade autoritária incorporada no Estado, proporcionou com a quebra de sua espinha, a “interrupção da integração total”; a informalidade e desregulamentação (totalizadas/formalizadas) do contexto posterior potencializa o rumo para a integração total.

pela Comissão de reforma curricular numa linguagem crítica, articulada, que comumente não aparece em outros projetos curriculares da Educação Física:

Um aspecto relevante de natureza contextual e histórica e que influenciou profundamente a elaboração desta proposta curricular foi, na época, o intenso debate no meio acadêmico sobre o estatuto epistemológico da área e o perfil do profissional no sentido de identificar qual deveria ser o papel social da Educação Física numa sociedade de classe, refém da indústria cultural e a dependência de um modelo de pensar proveniente dos países em avançado estágio de desenvolvimento econômico e sócio-cultural. Isto sem se falar da necessidade de reconstrução da democracia brasileira após os anos tenebrosos de ditadura militar que promoveu profundos prejuízos ao desenvolvimento acadêmico-científico da Educação Física brasileira (FEF/UFG/CRC, 2005, p.03).

Quanto ao contexto da reforma curricular, encontro na narrativa do Prof. David, a sinalização de ter sido efetivada numa conjuntura de égide neoliberal, também levada a cabo em tempos de governo Lula:

A história desse bom projeto curricular começa exatamente aí, que período é esse? É um período de transição entre o período autoritário e a constituição da sociedade democrática (...) Nós tínhamos um período de vácuo entre aquilo que não queríamos e aquilo que queríamos construir. (...) Nós temos a segunda história, e o contexto destas duas histórias. Então olha bem, embora já naquela época a globalização estava em curso, a reestruturação capitalista, o neoliberalismo, todas essas forças, a ruptura com a guerra fria, a discussão da nova geografia mundial, tudo isso estava acontecendo na década de 80, mas não com tanta força e determinação inclusive jurídica como hoje. Então olha bem, nós temos um outro momento (...). Essa mudança de reformas internacionais, essas determinações sobre nós, esse reordenamento (...) que praticamente vem organizando esse novo planeta e isso vem trazendo conseqüências na pedagogia, na formação, nas práticas pedagógicas, na nossa vida (...) Bom, hoje nós estamos num contexto extremamente complexo, mais complexo, por quê? Porque nós não estamos num momento de transição de alguma coisa pra outra coisa. Nós estamos num momento de consolidação de uma determinada política que está agindo vigorosamente em cima da cabeça de todos nós, independente inclusive de ter Lula na direção do país, um governo que representa forças progressistas, que era o contrário naquela época (DAVID, 2006, Anexo III).

A elaboração e aprovação do ‘projeto curricular original’ se deu numa conformação temporal e espacial, em que apesar da reestruturação produtiva conjugada aos avanços científicos e tecnológicos do capitalismo nos anos 1970 conjugada ao Estado brasileiro, estar sob a liderança de forças conservadoras, as décadas de 1960, 1970 e 1980 no Brasil se assemelharam, em certa medida, a um estado de “suspensão da integração total”, de interrupção da administração total, potencializada por algumas fissuras e descontinuidades geradas pelo cenário de tensionamentos políticos e culturais.

Já a ‘experiência’ de elaboração do projeto político-pedagógico, realizada no período de 1999 a 2005 pela Comissão de Reforma Curricular da FEF/UFMG, integrada pela auto-reconhecida vanguarda, dá-se no contexto do tensionamento objetivo e subjetivo dos anos 1990.

Nesse contexto, há uma retomada da linha férrea rumo à integração total - em que a desregulamentação e informalização passam a ser a regra e não a exceção -, que engendrou até mesmo a integração da esquerda militante no poder. A esquerda militante vem se integrando tanto na versão ‘social-democrata’, quanto nos parentescos stalinistas. Esquerda essa, que se deixa ‘atualizar’ na filosofia do progresso, deslumbrando-se com os avanços ilimitados das forças produtivas, deixando-se levar pelo fetichismo das revoluções científico-tecnológicas, convertendo-se à versão ideológica da educação.

Esse contexto compõe um clima cultural em que tendencialmente o mercado, a empresa e a informalidade são tomadas como método e medida para todos os setores da vida; a produtividade, a velocidade, o desempenho, a vitória sejam cultuados como norma moral ou como imperativos categóricos universais; a truculência do estranhamento e/ou a virulência da integração fazem do diferente, do estrangeiro, do *outsider*, algo a ser normatizado, pelo extermínio e/ou pelo consumismo; a mercantilização do conhecimento, da ciência, da escola, da universidade são naturalizados; a proliferação e aligeiramento dos cursos de formação, mais especificamente da formação de professores são cinicamente revestidos de demandas sociais, mas efetivamente revertidos em aplicação financeira rentável ou em publicitários projetos políticos de expansão e consolidação (precárias) das universidades públicas brasileiras, etc.

Como ilustração, destaco alguns dados quantitativos da expansão e interiorização do ensino superior⁹⁶ na região centro-oeste do Brasil, onde está inserido o nosso objeto empírico. Nessa região constituída pelo Distrito Federal e pelos estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, até a década de 1960, existia apenas um curso oferecido pela Escola Superior de Educação Física de Goiás (ESEFEGO - instituição pública Estadual localizada em Goiânia; com o atual processo de estadualização, tornou-se Universidade

⁹⁶ Esse levantamento foi realizado em dezembro de 2005. No campo da formação de professores, cabe destacar a crescente expansão dos Cursos Normais Superiores e do próprio Curso de Pedagogia, principalmente em instituições privadas, em sua grande maioria sem história e sem compromisso anterior com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades. Se em 2001 eram aproximadamente 500 Cursos de Pedagogia, em 2005 já perfaziam 1372, além de 716 Cursos Normais Superiores, sem considerar os inúmeros Institutos Superiores de Educação – ISE’s, e outros cursos de licenciatura também criados nesse período.

Estadual de Goiás/UEG). Nos anos 1970, foram criados quatro cursos, dentre eles três em universidades federais (UFMS, UNB, UFMT) e um na Universidade Católica de Brasília (UCB). Já no final dos anos 1980 e início dos 1990, são iniciados mais quatro cursos, dentre esses, os três cursos (“*turmas*”) de licenciatura em Educação Física da UFG (Goiânia/1989; Catalão/1990 e Jataí/1994). Após a aprovação da LDB, em 1996, “coincidentemente”, foram iniciados, ainda no final dos anos 1990, mais seis cursos, entre esses, somente um em universidade pública estadual num *Campus* da UEG na cidade de Quirinópolis/GO. Mas, somente nos cinco primeiros anos do século XXI foram criados 27 cursos de graduação em Educação Física, com a maioria absoluta, cerca de 90%, em Instituições de Ensino Superior estritamente particulares. Assim, atualmente existem 42 cursos de graduação em Educação Física, 92% deles de licenciatura.⁹⁷

Ao contexto de uma perspectiva precarizada de expansão e interiorização do ensino superior agrega-se a conjuntura da formação na Educação Física brasileira, que historicamente vem favorecendo a constituição dessa área como um braço virtuoso da indústria cultural e da semiformação. Atualmente, essa conjuntura vem se conformando pelos ditames do Conselho Federal de Educação Física, pela lógica da Universidade-empresa-econômica, pela Reforma Universitária do governo federal, pela constituição das “novas” Diretrizes Curriculares para as graduações e pelas reformas acadêmicas e curriculares internas às Universidades brasileiras.

Tal tendência de conformação pode estar caracterizada no receituário prescrito no “artigo” ‘*Aprenda com os vencedores*’, reportagem de capa publicada pela revista *Veja* em 04 de junho de 2003. Nesse artigo, a ‘profissão’ do professor de Educação Física é estetizada e publicizada com os seguintes dados: 8.000 formandos por ano; o salário médio inicial é de R\$ 1000,00, o salário médio dos talentos chega a mais de R\$ 4.100,00. Informa-se que 90% dos talentos estão empregados na iniciativa privada (academias de ginástica, *resorts* e no setor de *fitness* de grandes empresas) e 10% trabalham como *personal trainer*. Destacam ainda que,

Não faltam oportunidades de trabalho para quem decidiu seguir carreira na Educação Física. A cultura da boa forma abriu perspectivas para quem tem um diploma na área. Além das tradicionais vagas em escolas e universidades, os profissionais arranjam trabalho em spas, resorts e dão atendimento a empresas que oferecem serviços aos funcionários. O tipo de contrato varia. A maior parte ainda trabalha de forma assalariada, mas

⁹⁷ A experiência de elaboração, sistematização, proposição e realização do projeto político-pedagógico da Faculdade de Educação Física da UFG, que delimitamos como expressão particular e ilustrativa de nosso objeto de estudo, insere-se nesse contexto de expansão do ensino superior brasileiro.

crece o número de formandos tocando o próprio negócio, em geral atuando como personal trainer. Nesse ramo, os mais bem sucedidos são alçados a condição de quase-celebridades e atingem remuneração muito acima da média dos colegas (VEJA, 2003, p.74).⁹⁸

A caracterização publicitária compõe uma tendência mercadológica, de informalidade e de esportivização, que danifica as experiências formativas de professores com pretensões emancipatórias na Educação Física. Essa danificação se dá pela desvalorização da docência e pelos ecos do esporte espetáculo, do *Fitness*, do culto ao corpo "belo" e saudável, dos modismos, idolatrias, prescrições de treinamento e de técnicas corporais de sofrimento, provenientes de ícones da indústria cultural. Ao pesquisarem sobre a "Educação do corpo nos 'textos pedagógicos' de Adorno", Bassani e Vaz (2003) constatam que para o autor frankfurtiano "não lhe resta dúvidas quanto ao potencial destrutivo, de regressão e de produção da crueldade, internalizado nas tendências sociais contemporâneas, cuja imagem aparece nas relações patogênicas com o corpo, orquestradas, em grande parte, pelo esporte" (p. 20).

III

No momento, passo a perseguir como se comporta a racionalidade da experiência de elaboração e realização do 'Projeto de Reforma Curricular' de 2005. Coaduno o momento de auto-reflexão crítica ao de interpelação da racionalidade social, que prevalece na elaboração da 'reforma' do projeto curricular da FEF/UFG.

O 'Projeto Curricular Original' da FEF/UFG foi engendrado no contexto, em que a UFG protagonizou uma reestruturação curricular e acadêmica que expressou a experiência inovadora do movimento dos educadores (na relação/tensão com o MEC) em contraponto à reforma universitária de 1968. Nos últimos anos a UFG vem se tornando ponta de lança dos processos de reforma universitária do governo federal. No atual contexto, a FEF/UFG mantém e "revigora" o discurso progressista situando a *BCN* como orientação para os princípios da legislação em vigor. É na demanda dessa legislação em vigor que se coloca o 'Projeto de Reforma Curricular' da FEF/UFG, conforme a formatação legal e estetização construída pela 'Comissão de Reforma Curricular da FEF/UFG':

Trata-se do projeto de reforma curricular do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, para atender aos fins e objetivos do ensino de

⁹⁸ Na chamada desse "artigo" *Aprenda com os vencedores*, encontra-se "Para onde apontam as mudanças em dezessete carreiras. Conheça a opinião de especialistas e de profissionais bem sucedidos" (p. 70). Cf Revista *Veja*, Edição 1805, Ano 36, n° 22, 04/06/2003, p. 70-79.

graduação superior e do desenvolvimento da educação básica, conforme determina a LDB, as Resoluções n. 01, 02, 27, 28/CNE e Parecer n. 09/CNE que trata da formação de professores para a educação básica e Resolução n. 07/CNE e Parecer n. 158/CNE que trata da formação profissional específica da Educação Física. Em nível local, trata-se do atendimento à Resolução n. 06/2002/CONSUNI que cria o RGCG e a Resolução n. 004/ CEPEC que estabelece a nova política de formação de professores no âmbito da UFG e do próprio Estatuto da UFG (UFG/FEF/CRC, 2005, p.01).⁹⁹

A priori parece incoerente e paradoxal lidar com a produção objetivada de um projeto político-pedagógico (projeto da Reforma Curricular da FEF/UFG) os ordenamentos legais engendrados nesse clima cultural do capitalismo transnacional com pretensões emancipatórias que se declara enquanto uma reforma curricular e pedagógica que atende às determinações legais contidas nas (des)regulamentações das políticas educacionais do governo federal dos anos 1990 e meados da primeira década do séc. XXI, de filiação evidentemente ‘neoliberal’, bemo como das políticas engendradas (e continuadas) pelo espectro da esquerda brasileira no poder, e nas, conseqüentes, resoluções internas à Universidade Federal de Goiás.

Parece razoável pensar que o neoliberalismo não possa ser reconhecido simplesmente como um liberalismo com nova roupagem, mas sim como uma forma mais acabada e sofisticada de dominação e controle sociais, pautada no recrudescimento do mercado e das revoluções científico-tecnológicas.

Na Teoria Crítica da Sociedade, interpretou-se que o liberalismo da sociedade capitalista do séc. XIX, operacionalizado na livre concorrência, esteve impregnado da promessa de democracia e de liberdade do sujeito no campo da formação cultural, mesmo que elaborada de forma capenga e elitista no discurso do empresariado livre, da ciência e da arte. Havia incutido nessa promessa a possibilidade da liberdade ser partilhada por todos. Todavia, os monopólios industriais do séc. XX, que minam a livre concorrência e impulsionam o fascismo, pulverizam a centelha de esperança quanto à liberdade e a

⁹⁹ Essa consideração sobre o atendimento dos fins e objetivos da legislação educacional vigente, encontra-se no Cabeçalho da Resolução n° 715/2005: “O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais, reunido em sessão plenária realizada no dia 05 de abril de 2005, tendo em vista o que consta do processo n° 23070.014870/2004-70, e considerando: a) o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFG - Resolução CONSUNI n° 06 /2002; b) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96); c) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002; d) o Parecer 158/CNE e Resolução 07/2004 CNE Diretrizes específicas da Área Profissional; e) a responsabilidade social com a formação humana, a qualidade e a competência dos profissionais formados pela Universidade RESOLVE: Art. 1° - Fixar o currículo do curso de graduação em

individualidade do sujeito. A configuração da tendência de uma sociedade totalizadora das relações econômicas capitalistas e do controle social, da integração social dos indivíduos sob pressão direta da autoridade social, acarreta uma integração que conduz à liquidação da individualidade burguesa sob a engrenagem do mundo administrado e da indústria da cultura.

Em contextos de crise aguda - como aqueles que impulsionaram os Estados totalitários de cara fascista, stalinista ou com outra maquiagem - o desenvolvimento do capitalismo parecia perder o fôlego e chegar a tempos finais. Mas, esses sinais se mostraram falsos, na medida em que o capitalismo, como um verme, sempre aprendeu e reaprendeu a se alimentar da podridão – em momentos de falta de oxigênio ele se nutre de bactérias, vírus, bombas: ‘a miséria faz parte do capitalismo, como a sombra da luz’ -, e com energia renovada ele “volta” *new*, ou melhor, *neo*, com mecanismos retro-alimentadores cada vez mais sofisticados pelos avanços científico-tecnológicos aliados à forte presença da indústria cultural global.

O neoliberalismo, como processo de desregulamentação, gesta-se no interior da sociedade administrada, regulada pelo monopólio e pelo Estado intervencionista. Como ressalta Türcke (2003), os monopólios modificam e especificam as leis do mercado, mas não as suspendem na sua eficácia. Pelo contrário, somente na era dos grandes grupos multinacionais o mercado adentrou os centros nervosos das sociedades, antes ainda poupados pela livre concorrência: serviços infra-estruturais elementares, prestados pelo Estado, tais como a educação e o atendimento médico, telecomunicações, correios, o tráfego ferroviário, rodoviário e aéreo. No final dos anos 1970 e durante os 1980 e 1990, com os grandes avanços tecnológicos (“revoluções microeletrônicas”) e com as instituições públicas estatais elevadas ao *status* de vilã da sociedade, configuram-se os processos de desregulamentação em escala mundial: a privatização das estatais, a flexibilização de contratos trabalhistas estáveis, a redução dos serviços sociais, a substituição de segmentos profissionais por programas “inteligentes” de software, a queda de uma parcela considerável da “classe média” para os empregos temporários, o deslocamento forçado das pessoas, até então atuantes, para o desemprego prolongado, o tráfico de drogas e a criminalidade. Para esse autor,

Desregulamentação significa tão somente: regressão de restrições estatais ao comércio (...) como aquelas que impedem a transformação de serviços

públicos não-rentáveis em empresas rentáveis. À luz da desregulamentação nenhuma instituição, nenhuma empresa, nenhum grupo tem um direito à existência se não estiver em condições de sustentar-se com seus próprios meios – razão pela qual desde então nenhuma escola, nenhuma empresa, nenhum grupo está ao abrigo de auditores que lhe apresentam planilhas com cálculos do que poderia economizar em termos de pessoal e material. Isso não transforma imediatamente todas as instituições em empresas: mas a empresa é apresentada a todos como critério de aferição (TÜRCKE, 2003, p.04).

Os processos inerentes à desregulamentação e à esportivização vêm se alastrando pela Educação superior brasileira, pela universidade, pela formação de professores. Esse lastro estimula o espetáculo dos processos de privatização, de mercantilização dos produtos simbólicos, do conhecimento, da ciência, da arte. A reforma universitária e as Diretrizes Curriculares para formação de professores em curso no Governo Lula parecem bastante aderidas à esteira produtiva desse clima cultural contemporâneo que danifica as experiências formativas.

Essa esteira produtiva na formação de professores vem se configurando na proliferação e no aligeiramento em escala industrial: dos cursos de formação de professores, da venda de pacotes de formação continuada, na incorporação de modismos pedagógicos, etc. Essa configuração não ajuda a tensionar e elaborar, e até mesmo reforça e ritualiza, os tabus, preconceitos e estereótipos que permeiam os processos educativos. Os cursos de licenciatura em Educação Física vêm se colocando como um grande filão desse rendoso processo produtivo.

IV

O atual momento vem desalojando a pedagogia crítica de matriz marxista na Educação Física da sua confortável posição de vanguarda revolucionária. As contradições agudizadas, especialmente pela esquerda no poder, expõem a fratura e cobram a fatura das promessas realizáveis. No texto do ‘Projeto de Reforma Curricular e Político-pedagógico’, encontram-se ambiguidades na interpretação das orientações e demandas das ‘políticas educacionais’ do Governo federal, em especial, das Diretrizes Curriculares da formação de professores para educação básica e da formação específica da Educação Física: ora aparece uma posição radical de recusa e em outros momentos salva-se a legislação sem maiores ressalvas. As contradições e os ‘aspectos negativos’ parecem ser dissolvidos se aos princípios da Lei forem incorporados o sentido e eixos curriculares da *BCN*, que aparece como prognóstico e cura, num discurso cuidadoso, articulado, ‘sem fissuras’; já que, se

devem considerar possíveis aproximações das proposições da FEF/UFG e da ANFOPE com as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pela SESU/MEC:

Tendo como pressupostos um modelo crítico de currículo, o modelo em discussão não se identifica com os reprodutivistas, nem com as práticas curriculares mecanicistas, e, muito menos com este modelo de pedagogia de resultados em andamento. Todavia, ressaltam-se alguns aspectos positivos instituídos pelo Parecer n. 9/CNE/01, entre os quais destaca-se o reforço do princípio de uma formação inicial de professores da educação básica, de nível superior, em cursos de licenciatura plena com terminalidade e identidade próprias. Embora se esteja de acordo com estes princípios, defende-se um outro sentido, inclusive, entendendo que a proposta de uma base comum nacional para a formação de educadores de todas as áreas pode responder adequadamente ao princípio da identidade própria e, certamente, receberá o respaldo dos educadores, porque já está presente no movimento (ANFOPE, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000) de educadores do Brasil, como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno e seus desdobramentos sócio-históricos; b) unidade teoria/prática, tanto na produção do conhecimento quanto na organização do saber e a intervenção na prática social, ou seja, tomar o trabalho como princípio educativo na escola; c) gestão democrática da escola, tratando dos conhecimentos provenientes das experiências democráticas e relacionais inerentes à gestão, aos conflitos e como espaço vivencial no processo de formação curricular dos alunos; d) compromisso social e político do profissional da educação, com ênfase às lutas políticas dos educadores e movimentos sociais; e) trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e professores, como eixo da formação docente; f) formação inicial articulada com a formação continuada como diálogo permanente entre a formação inicial, o mundo do trabalho e a educação continuada (UFG/FEF/CRC, 2005, p.12; DAVID, 2003, p.126-127).

Há no discurso a vinculação, a continuidade do enredamento com a perspectiva de transformação social “enraizando projetos e práticas de mudanças e de superação ao modelo vigente”, visando ações de resistência. Tal discurso encontra-se enredado no fetichismo do currículo: não como substituição de algo que é, mas de uma entidade imaginária que se funda como objeto de desejo que é arbitrário a ele mesmo; pretensões de poder e ‘querer’ que as experiências formativas no currículo sejam de uma forma, projetando e absolutizando as realizações emancipatórias:

Com esses profissionais sociais capacitados para tarefas de interesse público, pode-se, **certamente**, garantir novas possibilidades de pensar a realidade intelectual, corporal, moral, política e ética de crianças, jovens e adultos diferentemente dos projetos oficiais atuais. Acredita-se que por meio de homens e mulheres humanamente conscientes, pode-se construir uma educação **verdadeiramente** democrática, **um avanço científico plenamente articulado com as forças produtivas**, mediadas por parâmetros de participação social, plenamente compromissada com o futuro da cidade, do Estado e da humanidade em seu todo. É preciso pensar a formação profissional em plena sintonia com a autonomia

constitucionalmente atribuída às Universidades brasileiras. Tal pré-condição exige que a reflexão e a crítica estejam presentes e constantes nos debates sobre os reais significados do papel que a instituição universidade, em especial a Universidade Federal de Goiás e a Faculdade de Educação Física, desempenhará no contexto da nova conjuntura econômica mundial, no nível de desenvolvimento das forças produtivas e do desempenho profissional, pautando a formação em contextos da ciência, da cultura e da sociedade, com vistas a solucionar os problemas da realidade. A universidade possui um papel histórico extremamente importante no desenvolvimento da ciência e da cultura e uma função destacadamente necessária na intervenção social, por isso entende-se que o currículo deve contribuir, neste sentido, para direcionar a formação da ação educativa, científica e cultural voltada à intervenção na sociedade brasileira (FEF/CRC, 2005, p.16; grifos nossos).¹⁰⁰

Na relação com os ordenamentos legais, a “comissão” da reforma curricular e pedagógica da FEF, postula seguir um caminho de resistência, e não de conformismo, face às determinações do existente. Faz-se isso, negando uma conformação à pedagogia de resultados imanente ao capitalismo globalizado, ressaltando que isso deve dar-se sem criar um movimento de ruptura ou insubordinação à administração curricular e educacional requerida pelo processo de produção capitalista. Negou-se a conformação e a ruptura dizendo optar pela compreensão das contradições entre o real e oficial e pela construção coletiva de ações que visam à superação do modelo vigente. Torna-se oportuno destacar parte desse posicionamento registrado num dos itens que constitui o documento do ‘Projeto Político Pedagógico 2005’:

Ao analisar os dados presentes nas propostas oficiais do Estado e as possibilidades disponíveis que se tem para uma ação de resistência ou de conformismo face ao que está aí (...) aposta-se na premissa de que é possível construir ações concretas sobre a realidade, especialmente se houver como pré-condição que todos estejam envolvidos, numa ação

¹⁰⁰ Na dissertação de David (2003) a elaboração original encontra-se da seguinte forma: “Com esses profissionais sociais capacitados para tarefas de interesse público, pode-se, certamente, garantir novas possibilidades de pensar a realidade intelectual, corporal, moral, política e ética de crianças, jovens e adultos diferentemente dos projetos oficiais atuais. **Por meio** de homens e mulheres humanamente conscientes, pode-se construir uma educação verdadeiramente democrática, um avanço científico plenamente articulado com as forças produtivas, mediadas por parâmetros de participação social, plenamente compromissada com o **futuro da humanidade**. (...) **Precisamos** pensar a formação profissional em plena sintonia com a autonomia constitucionalmente atribuída às Universidades brasileiras. **Esta** pré-condição exige que a reflexão e a crítica **sejam elementos constantes para o debate e que se tenha, como ponto de partida, os reais significados do papel que a universidade brasileira** desempenhará no contexto da nova conjuntura econômica mundial, no nível de desenvolvimento das forças produtivas e do desempenho profissional, com uma formação pautada pelos contextos da ciência, da cultura e da sociedade, com vistas a solucionar os problemas da realidade. Neste sentido, defendemos a perspectiva de que a universidade possui um papel histórico extremamente importante no desenvolvimento da **ciência e da cultura e uma função destacadamente necessária na intervenção social, para auxiliar o desenvolvimetro científico, político, cultural e social brasileiro**” (DAVID, 2003, p. 134-135). As passagens em negrito se referem àquelas em que houve algum ajuste na transferência para o documento oficial do ‘projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física’ da FEF/UFG.

sedimentada e dialética sobre as contradições inerentes ao contexto social, associada à noção de complexidade e de singularidade, como elementos constitutivos do mundo em que se vive hoje (UFG/FEF/CRC, 2005, p.06).

Percebe-se, que ao ser interrogada quanto à sua relação com os reordenamentos legais, a representação objetivada pela ‘Comissão de Reforma Curricular da FEF/UFG’, responde adotar uma postura de escapar da integração e adaptação administrada, promovidas pelos processos de desregulamentação globalizada, e também diz querer fugir de uma ruptura e inadequação total à cultura e ao poder instituído nos processos educacionais e produtivos. Torna-se pertinente interrogar sobre a forma de ruptura e insubordinação que se advoga contrária. Aquela que poderia significar uma postura ingênua e de desintegração primitiva e regressiva? Ou, nega-se um movimento de ruptura e insubordinação necessário aos processos de resistência às recorrentes manifestações de barbárie?

Nessa conversa alegórica, ao ouvir que a opção é pela “compreensão da contradição entre o mundo real e o oficial” e pela pretensa construção de ações coletivas no interior da formação “enraizando projetos e práticas de mudanças e de superação ao modelo vigente”, tende-se novamente a não deixar de alertar para a compreensão que “A ideologia, ou seja, a aparência socialmente necessária, é hoje a própria sociedade real” (ADORNO, 1988, p.22); que remete ao entendimento que a contradição deve ser “buscada” em lugares mais próximos. Para Adorno, ideologia significa sociedade enquanto aparência. A ideologia encontra-se na totalidade social, onde se esconde a dominação do parcial, e que não é redutível pura e simplesmente a um interesse parcial. O dito mundo oficial que dantes foi entendido como o próprio veículo da ideologia enquanto falsa consciência, não é mais só isso, mas é “propaganda a favor do mundo, mediante a sua duplicação e a mentira provocadora, que não pretende ser acreditada, mas que pede silêncio” (ADORNO, 1988, p. 25).

Parece prudente reconhecer que nem o espírito crítico escapa ileso da tendência de unificação e totalização, em que a ideologia deixa de ser simplesmente falsa consciência, e passa a ser o formato da sociedade real, na mescla com o que se denomina de mundo oficial. Por isso que a elaboração, tanto no interior do referido mundo real como do oficial, de uma reforma curricular e pedagógica, que “reconcilia as contradições objetivas no engodo da harmonia” (ADORNO, 1988, p.23) e que acredita no amplo poder salvador de projetos e reformas isoladas pode ser “vaidosa o suficiente para acreditar que sua imersão

no espírito corresponderia imediatamente à libertação de seu cativo” (ADORNO, 1988, p. 24).

A interpretação da mencionada contradição entre ‘mundo real’ e ‘mundo oficial’, talvez não possa ser desencadeada pelo procedimento transcendente e ortodoxo, que, tende a colocar a análise crítica sob o manto da ideologia, da causalidade e da relação entre infraestrutura e superestrutura, buscando reconciliar a análise radical do processo com uma síntese propositiva. Isso não fortalece o pensamento no sentido de adentrar nos meandros sedimentados da crítica ao caldo cultural contemporâneo. Tampouco pelo percurso hegemônico da racionalidade instrumental, positivizada e estereotipada. A opção pode ser pelo caminho da crítica imanente, trilhado por uma *Dialética Negativa* que “recusa o princípio da identidade e a onipotência de um conceito superior”. (ADORNO, 1998-b, p. 67)

É nesse sentido que uma forma dialética de se pensar pode contribuir para que a própria pedagogia reflita sobre a ambição de resolver os conflitos sociais através do emprego de ‘salvadoras’ reformas pedagógicas. Como destaca Antônio Zuin na sua interlocução com a obra de Andreas Gruschka¹⁰¹: “Uma práxis pedagógica negativa precisa aceitar o desafio de realizar a sua própria autocrítica almejando impedir que ocorra a absolutização tanto da teoria quanto da prática.” (ZUIN, 1999, p.132). Na perspectiva de contribuir com o pensar a si própria da pedagogia, e de evitar a fetichização ou reificação do pensamento, relanço mão de um excerto do texto ‘Teoria da Semiformação’, quando o autor alerta sobre as limitações das reformas pedagógicas isoladas, ao afirmar que embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. E que “Podem até em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles” (ADORNO, 1996, p.388).

Na experiência de elaboração de um projeto político-pedagógico com pretensões emancipatórias, pode-se considerar a negação da conformação e a opção pela compreensão das contradições e da construção de “ações concretas sobre a realidade, especialmente se houver como pré-condição que todos estejam envolvidos” como posições pertinentes ao universo do ideário curricular e pedagógico crítico. Mas, nem por isso, essa posição pode

¹⁰¹ Como destacado no preâmbulo, o autor alemão Andreas Gruschka no livro “*A pedagogia Negativa: uma introdução à Pedagogia com Teoria Crítica*”, desenvolve uma empreitada de pensar as contribuições de Adorno para as questões educacionais principalmente a partir da obra *Dialética Negativa*, buscando extrair da Teoria Crítica um meio de conhecimento pertinente aos assuntos pedagógicos.

ser tratada de forma absolutizada. Para evitar o afastamento do compromisso de combater a fetichização da produção científica, e no caso, da produção de um projeto político pedagógico construído “coletiva” e academicamente no interior da universidade pública, exige-se aprofundar o tensionamento das premissas assumidas na representação objetivada pela comissão da Reforma curricular e pedagógica da FEF/UFG.

O Caminho metodológico adotado pela Comissão de Reforma Curricular referente à compreensão das contradições entre os ditos mundo real e oficial sugere que há um distanciamento, uma autonomia, um confronto entre esses dois mundos. Entretanto, diagnoses evidenciam que o administrado mundo dos monopólios/ corporações/oligopólios transnacionais não tem medido esforços para promover uma limpeza nas diferenças, nos detalhes, nas fissuras, nos *underground*. Há uma tendência de se varrer tudo para a vala comum da aparência socialmente necessária. O esforço em enxergar o distanciamento e a autonomia em dimensões que tendem a se unificar e administrar, pode levar ao míope e perigoso sintoma do ofuscamento e da falsidade.

Ao vislumbrar a construção de ações dialéticas sobre as contradições inerentes ao contexto social da formação humana, apresentada no projeto do governo federal, e de suas políticas sociais, corre-se o risco de cair na armadilha de se acreditar na possibilidade de ludibriar o monstro e na verdade ser dominado e encarcerado por ele. Pois, se vive num momento histórico em que o governo federal encontra-se publicizado, travestido e hipostasiado no espírito democrático e popular, nas vestes do pastor e/ou messias da esperança que nada nos deixará faltar, pois combaterá os desígnios do mal, enfrentando as desigualdades sociais e lutando por condições mais justas e dignas de vida. Entretanto, no acompanhamento da “realização” de suas promessas, vimos essa hipóstase se transmutar: da pele do pastor vê-se erigir algo metamorfoseado.

No chão da política administrada, o atual governo federal corporifica a composição do medieval personagem Fausto – aquele que vende sua alma ao *Mefisto* em troca de poderes. Na pele de um Fausto contemporâneo, uma massa representativa e majoritária desse governo federal vem pactuando com o *mefistofílico* Mercado. Na negociação do pacto, houve a barganha de seu espírito objetivo, suas crenças, sua ética, e a rifa de sua história. Isso em troca dos poderes da pretensa governabilidade e de sua prorrogação. No palco dessa negociação, encena-se o espetáculo da política. Uma política mercantilizada e publicizada, objetivada no espetáculo dos pleitos eleitorais, que necessitam de altos investimentos publicitários para garantir resultados positivos, e em contrapartida, exigem

da gestão vitoriosa, enormes concessões. Ao se enredar na política espetacularizada, até ousar dizer que, os ‘majoritários’ do governo acreditaram na necessidade de estabelecer um pacto mefistofílico, em nome da realização de suas promessas de humanização. Nesse enredamento, *Mefistófeles*, como um espírito objetivo inteligente, faz uma tentação incessante para o governo se aliar, compactuar e ceder concessões ao seleto grupo das personalidades que atuam como *managers* do mundo administrado.

O *Fausto* de Goethe conseguiu, a partir de suas ações, encontrar a sabedoria e a auto-reflexão para enfrentar a falsidade e a sedução de Mefisto, fugindo do fatídico e opressor destino do mundo das trevas e/ou da reificação do espírito. Diferentemente, a atual composição do governo federal parece que não vem se salvando com suas ações. Seus projetos e intervenções não vêm levando ao caminho da remissão ou da redenção, mas ao tradicional caminho faustoso. Na trama desse enredo, as políticas educacionais também se encontram na ladainha das promessas de mudança e transformação rumo a uma vida mais digna e justa para todos. Entretanto, os projetos de lei educacionais confeccionados pelos executivos especialistas dos Ministérios – dantes nossos colegas e companheiros – e aprovados por nossos camaradas representantes no legislativo não saíram da esteira e do formato de formação humana em que vinham sendo produzidos pelos ‘abnegados social-democratas’ do governo anterior. Uma produção em alta escala, com a fôrma alinhada pelos preceitos globais da desregulamentação neoliberal.

Essa alegoria encontra inspiração e eco no aforismo ‘*A criança com a água do banho*’ das *Mínima Moral*, em que o autor expressa um diagnóstico da convalescente cultura, atormentada pela moléstia da mentira, do falseamento e da racionalidade pragmática:

Entre os temas da crítica da cultura, o da mentira é de longa data central: que a cultura simula uma sociedade digna do homem, que não existe; que ela encobre as condições materiais sobre as quais se ergue tudo que é humano; e que ela serve, com seu consolo e apaziguamento, para manter viva a má determinação econômica da existência. Esta é a concepção de cultura como ideologia (...) Mas tampouco os marxistas estão imunes a esse perigo. Uma vez curados da crença social-democrata no progresso cultural e confrontados com a barbárie crescente, estão em constante tentação, por amor à “tendência objetiva”, de patrocinar a própria barbárie e num ato de desespero, de esperar a salvação da parte do inimigo mortal, o qual, como “antítese”, deveria ajudar de maneira cega e misteriosa a preparar o bom final. Aliás, acentuar o elemento material por contraposição ao espírito enquanto mentira é desenvolver uma espécie de afinidade eletiva duvidosa com a economia política de que se faz a crítica imanente, comparável a convivência que existe entre a polícia e o submundo. Desde que abrimos mão da utopia e se exigiu a unidade da

teoria e da práxis tornamo-nos demasiadamente práticos. O medo da impotência da teoria fornece o pretexto para se entregar ao todo poderoso processo de produção, com o que então se admite plenamente a impotência da teoria (ADORNO, 1993, p. 37).

O incômodo do pacto mefistofílico e dessa diagnose cultural certa sugere ao espírito crítico o escape da dominação da totalidade social, resistindo às tendências objetivas reificadoras, como aquela que exige a pragmática e tecnocrática unidade entre teoria e práxis. A sugestão desse escape pode se inspirar na seguinte insinuação: “A vida se transforma em ideologia da reificação, em máscara mortuária. É por isso que a tarefa da crítica, na maioria das vezes, não é tanto sair em busca de determinados grupos de interesse aos quais devem subordinar-se os fenômenos culturais” (Adorno, 1998, p.21). Por essa sugestão, sentimos que não é prudente para a experiência de elaboração e de investigação do projeto político-pedagógico, envidar todos os esforços na compreensão das contradições do opaco universo da totalidade social. Resgatando aquela pista deixada pelo autor da *Teoria da Semiformação*, a perspectiva é compreender os momentos parciais, buscando naquele caso, o que a formação cultural carrega de tendência social. Coadunando com outra pista, o caminho da crítica deveria ser o de “decifrar quais elementos da tendência geral da sociedade se manifestam através desses fenômenos, por meio dos quais se efetivam os interesses mais poderosos” (Adorno, 1998, p.21).

Essa perspectiva consubstancia uma tarefa colocada pelo próprio projeto político-pedagógico, compreender como se realiza “o papel social da Educação Física numa sociedade de classe, refém da indústria cultural”? (UFG/FEF, 2005, p.03). Isso sem reduzir a compreensão dos processos da indústria cultural, tão comum na produção acadêmica da Educação Física. Não simplificar o conceito e reduzi-lo à compreensão da influência da mídia na cultura. A compreensão do conceito indústria cultural passa por interpretar como a técnica sob o manto da racionalidade instrumental trata os produtos culturais, analisando como o esclarecimento, a racionalidade na forma da ciência, da tecnologia tem levado à mistificação, ao logro, à reificação, à pseudo-individualidade. Entender como essa racionalidade instrumental administra os campos da ética, da estética, da psicologia social, obliterando sua práxis, para produzir mercadorias padronizadas e esquematismos que produzem gostos, desejos, necessidades. Passa ainda por, entender como os processos de mercantilização e publicização dos produtos simbólicos envolvem os indivíduos numa tendência de uniformização da subjetividade em que as pessoas não se cansam de autolograr-se frente à miséria do existente.

V

No texto do ‘Projeto da Reforma Curricular e político-pedagógico’, as ações de vanguarda e suas repercussões no cenário acadêmico da Educação Física brasileira, são apresentadas de forma entrelaçada com suas realizações na prática pedagógica na escola e em outros espaços de intervenção social dessa área de conhecimento: “Tendo como referência a produção de conhecimentos acadêmicos e as pesquisas resultantes da intervenção social, o curso de licenciatura, além de fortalecer a prática da Educação Física na escola, também ofereceu oportunidades para a formação direcionada para outros espaços sociais” (UFG/FEF/CRC, 2005, p. 02). Afirma-se que pesquisas vêm apontando o impacto da formação de professores da FEF/UFG no trabalho da Educação Física nas escolas e nos espaços de intervenção do esporte, lazer, saúde e políticas públicas em Goiás; ressalta-se que há um trato diferenciado na prática de atividades corporais: “(...) esta formação docente também relacionou a prática das atividades corporais para além dos muros do sistema educacional, possibilitando com isto uma ação político-pedagógica diferenciada no sistema educacional e nas demais intervenções profissionais” (UFG/FEF/CRC, 2005, p. 02). Ressalta-se, ainda, que “Tal posicionamento político-pedagógico determinou a linha de formação, estabelecendo uma nova configuração do projeto curricular, inclusive, reforçando o caráter generalista para atuar no campo da educação, escola e sociedade, sem deixar de lado os saberes e técnicas relacionadas à corporalidade nos demais campos de atuação profissional” (UFG/FEF/CRC, 2005, p. 02). Quanto aos saberes e técnicas relacionados à corporalidade que são indicadas para as experiências pedagógicas emancipatórias ressalta-se no projeto político-pedagógico:

Uma formação de professores ou profissionais que se preze pela qualidade deve ter como coluna central a produção de conhecimentos e o desenvolvimento do aparato científico da área de conhecimento acadêmico e profissional. (...) Como campo de conhecimento acadêmico, configura-se como um lugar no qual se sistematizam, acumulam, refletem, reorganizam, transformam e produzem saberes com e/ou decorrentes da cultura corporal, referenciando o conhecimento do corpo em suas várias dimensões e inter-relações com a ciência, cultura e sociedade.(...). Como prática ou intervenção profissional, a Licenciatura em Educação Física deve configurar-se como docência no sentido amplo, entendendo-a como um tipo de ação educativa que se caracteriza por procedimentos metodológicos fundados em bases culturais, científicas, estéticas, éticas e sociais do corpo, direcionadas para a formação social e humana, tanto na área de educação formal, como nos diversos lugares da vida social. (...) o projeto de formação de professores da FEF entende que devem ser resgatados os conteúdos históricos matriciais do campo acadêmico e do campo de intervenção profissional da área que perpassam a escola como em outros ambientes educacionais fora da escola, dentre os

mais importantes destacam-se: a ginástica, os jogos, o esporte, as lutas, a dança, o lazer, as linguagens corporais expressivas e culturais, o movimento corporal, entre outros, devendo mudar os seus aspectos e os significados que cada um destes componentes possa oferecer dentro do projeto curricular e a sua relação com o núcleo de identificação estrutural da área (UFG/FEF/CRC, 2005, p. 13-19).

Essas afirmações parecem argumentar que as ações de vanguarda e a prática pedagógica do curso de licenciatura da FEF/UFG impactam e/ou podem impactar, de forma decisiva, na prática historicamente amalgamada da Educação Física, por proporem uma forma metodologicamente ‘diferenciada’, de se trabalhar com os conteúdos temáticos da Educação Física relacionados às atividades corporais ou saberes e técnicas relacionadas à corporalidade ou aos temas da cultura corporal. Entendo ser pertinente examinar os tensionamentos da prática pedagógica do professor de Educação Física na universidade e na escola, que pretenda estar fundamentada “por procedimentos metodológicos fundados em bases culturais, científicas, estéticas, éticas e sociais do corpo, direcionadas para a formação social e humana, tanto na área de educação formal, como nos diversos lugares da vida social” (UFG/FEF/CRC, 2005, p. 14).

Torna-se ilustrativa uma pesquisa que se insere no “esforço que busca aprofundar a reflexão teórica no campo educacional articulada com investigações empíricas, realizadas a partir das contribuições da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo de Theodor W. Adorno” (BASSANI, et al, 2003, p. 01-02). Os autores desse estudo destacam que na escola investigada¹⁰²: “As aulas de Educação Física desde a quinta série do ensino fundamental ocupam-se exclusivamente dos esportes” (2003, p.02). Uma das questões observadas em relação à realização dessas aulas de Educação Física em que se privilegia exclusivamente o esporte como conteúdo:

(...) é a forte determinação do modelo esportivo, e dos rituais de disciplinamento corporal por meio dele, nas aulas de Educação Física. Esse fenômeno, tantas vezes referenciado na literatura da área, continua presente. Ele aparece, segundo temos observado, em várias de suas faces. A primeira delas é nos rituais pedagógicos das aulas, vinculados à estrutura do treinamento corporal, de forma que as atividades se repetem

¹⁰² Evidenciam os pesquisadores, que a escola escolhida como “campo de investigação é um grande colégio público localizado na zona urbana de Florianópolis, que dispõem, no caso dos espaços mais diretamente relacionados à educação do corpo, de condições materiais positivamente incomuns para as escolas brasileiras: oito quadras poliesportivas, ginásio esportivo coberto, pista de atletismo, salas específicas para aulas de danças e lutas marciais”. Destaca-se que essa “é a única escola de Santa Catarina que tem dois departamentos que tratam diretamente da educação do corpo, já que ao tradicional Departamento de Educação Física, soma-se o de esporte escolar. Enquanto o primeiro trata da Educação Física escolar, disciplina curricular obrigatória, o segundo promove atividades esportivas, tanto de aprendizado das modalidades, quanto de treinamento para competições federais oficiais” (Bassani, et al, 2003, p.02)

automaticamente, quase que prescindindo da atuação da professora. (...) A segunda face da determinação do modelo esportivo nas aulas manifestava-se na constante valorização do desempenho e da performance dos/as alunos/as, que se cristalizava na expectativa da professora. Em vários momentos pudemos perceber a promoção e a valorização da competição e do “bom” desempenho nas aulas, fosse por meio das exigências técnicas nas atividades, ou então por incentivos “morais” verbalizados pela professora (BASSANI, et al, 2003, p. 01-02, p. 02).

As condições objetivas e a subjetividade objetivada no ambiente escolar demandam uma Educação Física que se confunde com o modelo esportivo, com o treinamento corporal esportivizado comprometido com o rendimento, a performance, e os rituais de disciplinamento.

No estado de Goiás há uma exigência da Secretaria da Educação e uma expectativa de gestores, alunos e pais, para que os professores de Educação Física organizem equipes para representar e publicizar a escola nas várias fases dos Jogos Estudantis do Estado de Goiás (JEEG's). A participação em competições oficiais, como nos JEEG's, vem direcionando a intervenção do professor de Educação Física ao treinamento corporal com vistas ao rendimento que dê visibilidade à escola e a política educacional do estado. Frente a esse clima esportivizado do tempo e do espaço escolar, as ambigüidades, as fissuras, os vincos provocados por práticas singulares persistem, mais de forma bastante esmaecida; elas sussurram por fortalecimento.

Para a Educação escolarizada, pode parecer intrigante, curioso, duvidoso, espantoso e admirável o que a Educação Física tem a dizer por formação, conhecimento e intervenção social. Vejo que muitos passam até mesmo desavisados por suas formulações. Talvez, isso se dê pela Educação Física não ser levada tão a sério enquanto formação cultural no interior da escola, e mesmo da universidade. Pode ser também porque muitos dos seus professores e interlocutores permitem e potencializam o enredamento em práticas que não evidenciam a necessidade de uma formação ampla, sólida, aprofundada e interdisciplinar. Num mundo dominado pelo princípio de desempenho, de rendimento e da velocidade, na escola da produtividade, uma disciplina que não possui conteúdos estritamente relacionados ao Vestibular, ou seja, aos conhecimentos aferidos nas “avaliações” que levam ao ingresso no universo da profissionalização para o mercado de trabalho, não conta com o reconhecimento da ‘comunidade’ escolar. À Educação Física pode ser atribuída certa “valorização”, quando se constitui num espaço de descanso das

outras disciplinas, tidas como mais importantes para a produtividade e para a formação de competências. E nessa esteira, caso o aluno não se comporte direito, é uma forma de disciplinamento, de castigo, não deixá-lo participar das aulas de Educação Física. Paradoxalmente, ela é uma disciplina que vem sendo legalmente mantida na estrutura curricular, justamente pelo compromisso com os valores do desempenho, rendimento, produtividade; enfim, da esportivização da cultura, e mais estritamente do sistema esportivo. Publiciza-se nos campos acadêmicos e jornalísticos a importância da Educação Física na construção e manutenção da pirâmide do sistema esportivo, nas políticas de esporte expressas atualmente nos programas “Segundo Tempo”, “Descoberta do Talento esportivo”, “Bolsa Atleta”, entre outros.

Pode-se interrogar o que tem sido “levar a sério” e “não levar a sério” a Educação Física na escola? Por que a disciplina Educação Física permanece no tempo e no espaço de uma Educação escolarizada que prima pela produtividade, rendimento, de formação para o mercado de trabalho? Haja vista a importância do ranking das escolas no SAEBE (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e no ENEM (Exame Nacional de Avaliação do Ensino Médio), nos quais, a Educação Física não as integra formalmente. Na conformação do corpo e na constituição de subjetividades; é nisso que a Educação Física tem um papel destacado. Talvez, a Educação Física não tenha sido retirado do currículo escolar, por ser uma disciplina pertinente à formação cultural, como colocado no projeto educacional clássico ou do iluminismo, quando se defendia, mesmo no âmbito da dualidade corpo-espírito, um significado para a Educação do corpo, como fortalecimento do espírito subjetivo e objetivo. Ou, por ser uma atividade do “tempo livre”, uma não disciplina, não acadêmica, mas que corrobora sobremaneira com os processos de produtividade da escola, ao se colocar como um espaço que prepara os alunos para as disciplinas importantes, para a produtividade da sala de aula. Um espaço escolar que pode se conformar num ‘divertido’ treino corporal: “Divertir-se significa estar de acordo. (...) Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo aonde ele é mostrado. (...) A liberação prometida pela diversão é a liberação do pensamento como negação” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.135). Na Educação Física o método pode ser sofrer para esquecer que se sofre. Considerando que, a Educação Física tem como objeto o corpo; e que, o corpo é um dos últimos refúgios onde se pode manifestar a autonomia; torna-se necessário mantê-la sob tutela. Isso por que não se pode desconsiderar que o controle sempre passou pela dimensão somática.

VI

O ideário da sociedade esportivizada encontra-se travestido nas reformas educacionais, mesmo aquelas em andamento no atual governo federal, proclamadamente situado no pensamento de esquerda. Essas reformas educacionais não protegem, como muitos dizem acreditar, mas sim abrem sutilmente o flanco para que a educação escolarizada seja uma presa cada vez mais vulnerável dos tentáculos dos processos de marcadorização dos produtos simbólicos e das amarras da correlata semiformação. Após o sombrio e “já esquecido” tempo do Estado nos moldes das ditaduras militares na América latina, as reformas educacionais e curriculares no Brasil e nos países vizinhos continuam travestidas do publicitário discurso da democratização do saber, da expansão da escolarização, da garantia do acesso e permanência à formação, do mito da ascensão social, da crença mítica no infinito progresso científico-tecnológico e cultural. Os princípios ‘pedagógicos’ que outrora foram apregoados para o alcance desses objetivos educacionais, como eficiência, eficácia, competência, racionalização, produtividade, permanecem cultuados. Naquela época, eles circundavam em torno da qualificação de recursos humanos (capital humano) denotando um valor de troca na compra do ingresso para a entrada atrasada e colateral no setor produtivo periférico do capitalismo. Esses mesmos princípios educacionais ganham força e vitalidade ao passarem pela esteira da metamorfose global de uma linguagem publicitária ‘renovada’, versátil e atraente¹⁰³. Essa esteira se constitui nos processos de desregulamentação e no acelerado progresso científico e tecnológico que potencializam a forma de uma sociedade esportivizada.

A realização objetiva e subjetiva das políticas, das reformas, dos projetos educacionais na onda reverberada pelo *Furacão globalizado* vem permitindo, melhor dizer, potencializando, que os bens culturais sejam tragados pela racionalidade tecnológica, mercantilizada e estereotipada, de um mundo cada vez mais administrado. Essa onda tende a arrastar até mesmo o pretense esforço sistemático e institucional da elaboração de políticas públicas para a escola e para a Universidade, mesmo aquele exercido pelos

¹⁰³ Nas campanhas publicitárias das políticas educacionais do governo federal nas gestões 1995/1998 e 1999/2002, proclamavam-se “Toda a criança na escola”, “Cuide do seu amiguinho: o livro didático”, “Seja um amigo da escola”, “o FUNDEF valoriza a escola e o professor”, “fiscalize a verba do FUNDEF”, “Educação: agora, são outros 500”. No atual governo, as campanhas continuaram e se sofisticaram tecnicamente: produções publicitárias com alta qualidade; que anunciam “a educação mudando o Brasil” nas diversas políticas em todos os níveis de ensino: “Bolsa Atleta”, “Brasil Alfabetizado”; “ENEM” (Exame Nacional de Avaliação do Ensino Médio); “FUNDEB” (Fundo Nacional da Educação Básica); “Merenda Escola”; “Bolsa Família”; “Campanha da Reforma do Ensino Superior”; “Olimpíadas de Matemática das Escolas Públicas”; Programa Nacional do Livro Didático”; “Campanha de Incentivo a Leitura”; “Educação

movimentos sociais de esquerda, para o terreno movediço da massificação e da danificação, tensionando e obliterando a formação cultural, e erigindo em seu lugar a reificação e a barbárie na sociedade contemporânea.

A escola e a universidade “entoam o mesmo louvor do ritmo do aço”¹⁰⁴: desses lugares que deveriam dedicar tempo, cuidado, repouso para a formação, é exigida cada vez mais produtividade. Às escolas demandam mais alunos, mais professores graduados e pós-graduados (as condições para a formação não importa), mais aprovações, mais projetos, mais prêmios nacionais e internacionais. Às universidades requerem mais e mais inovações científico-tecnológicas. E tudo isso para ontem. Os prazos inalcançáveis são ditados pela corrida apressada dos processos de desregulamentação, pelo acelerado tempo do capital financeiro especulativo, pela velocidade e agilidade das grandes corporações em raptar o Estado e a sociedade, e, por sua rapidez em fazer refém a educação, a saúde e outros bens sociais. Sevcenko em seu livro *A corrida para o século XXI – No loop da montanha-russa* ilustra a corrida das universidades sucateadas junto às grandes corporações transnacionais, no seqüestro mercadológico da ciência:

Dados os constantes e crescentes cortes de financiamentos para as universidades e institutos de pesquisa, a alternativa deixada a essas instituições é buscar recursos junto às grandes corporações. A prioridade das megaempresas, por sua vez, é a valorização de suas ações, o que implica compromissos com grupos minúsculos de acionistas e com planilhas de prazos muito curtos, completamente indiferentes a entidades tão amplas como a humanidade e o planeta ou com o futuro distante. Assim, em vez de ser responsável, a ciência é levada a ser rentável (SEVCENKO, 2001, p. 101).

Na lógica da produção universitária, em escala industrial e comercial, a sugestão do lema olímpico ‘*mais alto, mais forte, mais rápido*’, é incorporado literalmente no corpo dos(as) “fantásticos(as) super-homens/mulheres”: produzir mais, em menos tempo, com precisões milimétricas para o melhor resultado. Um ideal, mantido nos bastidores do esporte de alto rendimento e na esteira da produção científico-tecnológica, tanto nas relações estabelecidas na universidade como fora dela. Ideal de um caldo cultural que contamina a universidade exigindo dos(as) “super-professores(as)” uma relação com o tempo, guiada pela velocidade e pela eficiência: número de textos publicados, em

Especial” (Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?publicidade-1>. Acesso em 21/10/2005).

¹⁰⁴ Uma referência a um argumento de Adorno e Horkheimer no ensaio ‘A Indústria Cultural: O esclarecimento como mistificação das massas’ da *Dialética do Esclarecimento*, em que os autores explicam que a produção cultural contemporânea assume a forma de um universalizante sistema identificatório, e que “Até mesmo as manifestações estéticas de tendências políticas opostas entoam o mesmo louvor do ritmo do aço” (1995, p. 113).

periódicos rankiados pelo *qualis*, livros escritos, projetos orientados, número de congressos; produções quantitativa e graficamente avaliadas e rankiadas.

Esse caldo cultural tem como um dos ingredientes substanciosos, os conhecimentos científico-tecnológicos vinculados no ‘*admirável mundo novo*’ do esporte de alto rendimento. Produção tecnológica que tem uma de suas facetas na estetização do corpo, por exemplo, via *doping* (genético), que o prepara para suportar a carga, a sobrecarga, a super-carga, a ultra-carga; o limite é o do rendimento sem limites. Biologicamente o corpo deve sustentar um tempo que já não é passagem, mas sim velocidade, sendo preparado para agüentar o sofrimento e o ritmo do estado de competição permanente¹⁰⁵. O corpo deve ser acostumado à náusea provocada pelo *loop* do progresso infinito e linear, e/ou também para a subida vertiginosa da curva dos recordes – individualmente não a acompanhamos, só como massa amorfa em que alguns se destacam/visibilizam por períodos que serão rapidamente interrompidos, ao serem substituídos por outros com melhores índices.

Para a esteira desse corpo esportivamente produtivo, rápido também deve ser a ‘*Descoberta do Talento Esportivo na Escola*’. O esporte, como ícone de ascensão social e do sucesso, como apaziguador das injustiças sociais, como válvula de escape que retira crianças e adolescentes do “mau caminho”, é divulgado e incorporado como “conteúdo formativo” hegemônico na educação do corpo em ambientes escolares, em especial na disciplina curricular Educação Física. É um “conteúdo formativo” que carrega o potencial de agregar os valores do rendimento e da produtividade à escola e de reforçar a disseminação do informal.

Frente ao ideário da racionalidade imanente à sociedade esportivizada, cabe explorar o solo fértil das reflexões filosóficas, incorporada como tarefa inadiável que deve ser sempre retomada, e colocada em oposição à imediatividade, à praticidade e ao pragmatismo que tem tomado conta das ações e execuções no campo dos projetos educacionais, em especial na Universidade. Nos anos 60, na elaboração da *Teoria da Semiformação (Teoria da Semicultura)*, Adorno expõe pistas para que se germine e floresça uma dada forma de reflexão filosófica da realidade, que investigue o campo sedimentado da educação em danificação, imanente a uma formação cultural convalescente:

¹⁰⁵ Para o atleta de alto nível não é possível mais se preparar para *uma* única competição, o calendário esportivo garante competições mensais, e já é inviável o treinamento desportivo em longos ciclos. Uma preparação que se assemelha ao suporte corporal para o estado de ‘guerra permanente’ (do tempo cronometrado e ditado pela avidez da Indústria armamentista).

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justapõe conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem sentir por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. (...) diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural. (...) O mesmo acontece com os momentos parciais, imanentes ao sistema, que atuam em cada caso no interior da totalidade social: movem-se no espaço de conjuntos enquanto estes é que deveriam ser os primeiros a serem compreendidos. Seria preciso, além disso, a partir do movimento social e até mesmo do conceito de formação cultural, buscar como se sedimenta — e não apenas na Alemanha — uma espécie de espírito objetivo negativo. A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede (ADORNO, 1996, p.388).

Como uma das pistas, o autor sugere que os momentos parciais deveriam ser os primeiros a serem compreendidos; de forma imanente, e não simplesmente engolidos e diluídos na totalidade social. Isso para que se possa penetrar no sedimentado espírito objetivo negativo, corporificado na regressiva semiformação generalizada e no onipresente espírito alienado. Daí infere-se que singulares experiências pedagógicas que intentam sair do terreno movediço, remar contra a maré e escapar dos tentáculos e amarras dos predadores da formação cultural, merecem e necessitam ser pensadas detidamente. Torna-se necessário, para isso, examinar as condições para a realização de suas pretensões educacionais numa sociedade que quer calçar a “modernidade”, com o inescrupuloso desenvolvimento econômico, o obsessivo crescimento, e o vertiginoso progresso científico-tecnológico. Sociedade essa que se lança compulsivamente à frente, negligenciando, ou melhor, atropelando, os conflitos, as tensões, as diferenças, as crises.

As crises sempre foram problema e, paradoxalmente, solução para o capital. Nos momentos em que parecia perder forças e enfraquecer, ele teve um enorme poder de golpear as crises, não hesitando em passar por cima com seus tanques, e sair delas com propagandas tranqüilizadoras e auto-regeneradoras. Na crise do modelo acumulativo, dos anos 1960 e 1970, predominou o diagnóstico ligeiro e fatalístico (como o de um médico preocupado mais com a sua saúde financeira do que com a saúde do doente) da crise do modelo do ‘Estado’ do bem estar-social: os culpados pelo colapso do sistema são as instituições públicas, o mercado informal, os funcionários públicos, os sindicatos, os

movimentos sociais; na educação escolarizada também os professores tradicionais preocupados com a “caduca” formação cultural.

Após os anos 1950 e 1960, momento em que alguns lugares do mundo ousaram dar umas escapadelas e flertar com a possibilidade de liberdade, saindo momentaneamente da garrafa da sociedade administrada e da dominação/integração total, houve a re-captura! Os ditos vilões foram logo encarcerados no seu devido lugar. No repouso da tranqüilidade do pensamento único, muitos se auto-enganam com o logro que estamos caminhando a passos largos rumo a melhoria e progresso na educação; negando sua decadência, seu enfraquecimento. Negam reconhecer que a formação cultural e a educação estão em progressivo convalescimento. Acreditam que o ataque aos sintomas com as prescrições do receituário neoliberal, ou mesmo de outra matiz, esteja curando a doença. Esse pensamento altissonante tem defendido que a crise está sendo sanada pelo aparato das “novas” tecnologias educacionais, que na esteira das revoluções científico-tecnológicas impactuariam, de maneira decisiva, na democratização do saber, da informação, na configuração de uma harmoniosa sociedade do conhecimento.

Como negligenciar a crise de uma cultura que não se fez enquanto liberdade, mas que se realiza enquanto falsidade e barbárie. Sim, há uma crise na educação para ser enfrentada. Crises são momentos decisivos, e os momentos da construção da humanidade no homem e na mulher são sempre decisivos. Seguindo a trilha do autor:

Então, não estamos em período de crise? Estamos. Sempre estivemos, como humanidade, envolvida em crise. Somos crises sucessivas. Crises são momentos decisivos, e os momentos de construção do homem são sempre decisivos. Abertos. Sem certezas. Podem surpreender, sabemos hoje que o futuro não é aquela espiral tranqüila em que se apoiavam os pensadores otimistas. A construção do homem pode ser, também, sua dissolução, sua ruína (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1999, p.11).

Por isso, cabe reconhecer que há dissonâncias. E que o jogo não tem o seu resultado irremediavelmente negociado. Mesmo quando negociado, o jogo não está fechado, cumpre fazê-lo acontecer. Nessa luta, o corpo tem que estar fortalecido. Nada de encaixar como pessimismo, algo que incomoda por ser sério e denso. Nada, também, de reconciliações que querem antecipar soluções fáceis, possivelmente vaidosas, arrogantes e provocadoras de ruínas. Talvez seja necessário questionar as tranqüilas certezas e sair dos uniformes e de seus emblemas: as certezas da ciência, da tecnologia, do progresso como boas em si mesmas; as certezas fundadas no materialismo histórico oficial, que numa vertente ortodoxa e totalitária ditava a história previamente, sem possibilidades de esquivas ou

vacilos, outrora, mortalmente punidos. Uma lição da história é que o culto dogmático ao materialismo histórico dialético, mesmo com a negação ao positivismo, ao objetivismo e ao cientificismo, não evitou muitos tropeços e quedas no aprisionado terreno do pensamento positivizante e opressor.

VII

No contexto ‘pós’ reforma curricular, integrantes da FEF/UFG permanecem no anúncio da vanguarda do movimento progressista na formação de professores de Educação Física, como evidencia-se na racionalidade social “atualizada” nas emblemáticas palestras proferidas em novembro de 2006 na IX Semana Científica; como, na narrativa da autora que compôs, juntamente com o Prof. David, a *Mesa* que abordou ‘As novas configurações de formação em Educação Física: perspectivas para os cursos de licenciatura e graduação’:

Nesse contexto, [referindo-se à tríade neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva como pano de fundo da reforma curricular de 2005] nós podemos buscar construir ações enraizando o projeto em prática de mudanças e superação do modelo vigente. Então, eu acho que nós não podemos perder esse aspecto aí de vista e lembrar que nós não fazemos milagre. Por isso é que é um projeto histórico. Nós não podemos fazer milagre num curso que forma aí, talvez um pinguinho de areia no oceano, pensando aí nos mais de 500 cursos que tem no Brasil. E pensando que, o modelo hegemônico não é esse modelo que nós desenvolvemos aqui, que nós somos mesmo vanguarda, que nós representamos a resistência, no que se refere à formação. Isso aí, a gente tem clareza e, portanto, nós sabemos que não podemos fazer milagres, mas nós também não podemos abrir mão do nosso projeto, das nossas utopias (RODRIGUES, 2006, anexo IV; parênteses nossos).

No encaço da historicização e da racionalidade social imanentes à experiência de ‘realização’ do ‘Projeto de Reforma curricular e político-pedagógica’ da FEF/UFG, encontram-se narrativas na IX Semana Científica, trançadas por estratégias de consolidação, expansão e visibilização da vanguarda progressista. Ressalto longas e emblemáticas narrativas, que permitem inferir a perspectiva da racionalidade histórica e social na construção de um campo de influência do projeto da FEF/UFG, expandido para além do modelo de referência na graduação/licenciatura em Educação Física.

Nas narrativas dessa IX Semana Científica, a conformação do projeto da FEF/UFG passa pela orientação da práxis justa e correta que deve orientar, por exemplo, o projeto para formação profissional e acadêmica de professores de Educação Física no âmbito da pós-graduação *lato* e *strictu sensu*; a estruturação de grupos/núcleos de estudo e pesquisa;

a editoração e difusão do periódico ‘*Pensar a Prática*’; a “interlocução” com órgãos e entidades científicas, políticas e da sociedade civil; o engajamento e direção política em entidades científicas, etc.

Na mesa com a temática “Formação Permanente em Educação Física e a relação entre ensino, pesquisa e extensão”, os projetos de cursos de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu*, projetos de extensão e Grupos (Núcleos) de Estudo e Pesquisa foram abordados enquanto políticas de formação continuada dos professores de Educação Física da rede de ensino, conjugadas a intervenção institucional e política no *locus* da escola:

Eu tinha falado naquele momento sobre a necessidade da gente pensar em formas de diálogos, de comunicação, que eu tava chamando provisoriamente de uma rede de comunicação pedagógica entre as diversas experiências de formação continuada que vinham se realizando. Naquele momento eu tava dialogando com os companheiros de Uberlândia que desenvolviam suas experiências de formação continuada, com o olhar voltado para a experiência da escola cidadã do projeto da Escola Cidadã de Porto Alegre, que eu estudava na minha tese de doutorado e com os pés aqui na realidade da formação continuada dos professores em Goiás, a partir de experiências que a gente vinha realizando, a partir de projetos de extensão e, sobretudo a partir da nossa especialização em Educação Física Escolar. Então eu vou continuar as proposições que eu vinha levantando desde aquela oportunidade. E hoje a continuação disso vai se dar a partir da apresentação de uma experiência, de uma proposta, de políticas de formação continuada para a realidade de Goiânia, e eu vou apontar alguns elementos de contribuição a essa política. Primeiro partindo do entendimento de que uma tal política só pode ser fruto de um conjunto de ações e esforços de vários setores envolvidos com a Educação e a Educação Física aqui no âmbito de Goiás, e considerando também que isto envolve ações tanto na sociedade civil, com o papel de sindicatos, associações, grupos de estudos, papel da Universidade, como também ações no âmbito da sociedade política ou do Estado, com parcerias, por exemplo, com Secretarias Municipais, Estaduais de Educação ou de Esporte e Lazer (FERREIRA, 2006, Anexo II).

Na abordagem da mesa “Pesquisa e pós-graduação em Educação Física: realidade atual e perspectivas” privilegiaram expor a intervenção do CBCE (durante o biênio 2005/2007 a sede institucional dessa entidade científica encontrou-se na FEF/UFG), nas políticas de pesquisa e pós-graduação da Educação Física, tratando dos “entraves” do *Qualis* da Santa CAPES e os encaminhamentos a curto e médio prazo para a criação e realização de um curso de pós-graduação *strictu-sensu* na FEF/UFG, com a estruturação de um mestrado em Educação Física:

É difícil a gente, em 30 minutos, falar sobre a intenção de um projeto, na verdade não existe ainda o projeto de curso de mestrado aqui pra FEF,

isso é uma intenção de projeto, baseada numa série de determinantes (...) digamos assim, intenções coletivas potencializadas pelo CBCE, em fóruns permanentes como esse, que podem resultar, por exemplo: um dos resultados desse fórum é ampliação de um coletivo que possa fazer pressão, para que a Capes possa flexibilizar mais esses critérios. Mas o fato concreto é que tem que partir de algum marco, e esse marco é o mapeamento da produção, ou se não for da produção atual dos docentes, da perspectiva de produção, porque é isso que é necessário para estabelecer uma possível aprovação de um curso. Não adianta nada a gente estabelecer todo o projeto, ter boas instalações, e ser um projeto oriundo de uma Universidade Federal que já tem consolidado uma série de cursos de mestrado, sem que a gente tenha a produção dos docentes consolidada (...). Num segundo momento, aí sim, uma articulação, destes docentes com seus grupos de pesquisa, pra que isso possa, pra que esta tensão entre área da saúde e área das ciências humanas possam ser minimizadas (...). Daí, a gente pensar num curso de mestrado, mas isto é um projeto pra médio prazo, mas eu estou entendendo assim, é que no médio prazo nós precisamos começar a trabalhar agora, porque senão chega, esse médio prazo chega logo, três anos pra muitos dos docentes retornarem dos seus doutorados, e aí se a gente for pensar em fazer o projeto ali, aí já perdeu muito tempo (...). O nosso esforço deve ser dirigido, eu acho, para um inimigo comum e que a gente amenize as nossas divergências internas pra que a gente possa nos fortalecer diante desse inimigo. E politicamente, eu aprendi algumas coisas durante alguns anos e se trata da gente visualizar isso. Quer dizer, pega o exemplo aí do professor *Lino*, só pra gente ilustrar. O professor *Lino* ele foi secretário nacional de esportes no Ministério do Esporte. Agora, recentemente, retornou às suas atividades acadêmicas na UNICAMP. Então, num determinado momento ele teve uma postura de gestor do governo, de atuar muito mais no trato e na consolidação, no avanço de políticas públicas de esporte e lazer, era o que ele estava fazendo. E recentemente encontrei o professor *Lino* num Fórum do CBCE como um ativista político brigando pelas questões da Educação Física do ponto de vista das ciências humanas etc e tal. Bom, eu queria dialogar com o *Marcos* nesse sentido, eu acho que nós precisamos atuar dentro da Faculdade de Educação Física agora, na visão de um mestrado, é amarrando as nossas divergências, costurando as nossas diferenças, pra que a gente possa fortalecer essa unidade, e não vai ser, se foi isso que eu passei na minha fala, de uma divergência central entre a área da Educação Física como as ciências humanas ou com ênfase nas ciências da saúde, se foi isso que eu passei, não foi isso que eu quis passar, está certo (SADI, 2006, Anexo I).

Nessa mesa, houve a participação, como mediador, de um professor da FEF/UFG que atualmente exerce a presidência da entidade científica nacional da área de Educação Física & Ciências do Esporte, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (como esse professor é novamente candidato à presidência na nova 'chapa' para Diretoria do CBCE, a sede provavelmente permanecerá na FEF/UFG durante a gestão 2007/2009):

O CBCE tinha essa preocupação, de construir um espaço de debate político, acadêmico a respeito dos rumos, do desenvolvimento da pós-graduação em Educação Física no Brasil. E a nossa avaliação é de que, ainda que timidamente, aquele debate lá em Campinas já produziu alguns

resultados, haja vista já a implementação do *Qualis* livro, eu acho que é uma conquista, o Jocimar fala aqui que a nossa profissão não pode ter, unilateralmente, a difusão apenas em periódicos (...). Eu acho que é positivo, afora isso nós pontuamos no fórum a necessidade da criação de um *Qualis* eventos, porque, essa fala do Jocimar, essa fala do Renato, expressa uma síntese de uma dada reflexão, expressa uma síntese de uma dada produção do conhecimento, e pra CAPES isso não vale nada (...). Há também aí um avanço no que se refere à classificação da Educação Física na tabela de conhecimentos do CNPq/CAPES, que ela continua na grande área de saúde, no entanto agora essa tabela foi revista permanentemente, e ela traz um conjunto de especialidades que permite ainda que seja na área, na grande área da saúde, vincular aí a produção a uma dada especialidade de uma outra área, portanto ela garante esse modo interdisciplinar. E um outro avanço diz respeito também ao próprio *Qualis* periódicos, nós vimos aí algumas revistas como a *Movimento*, a própria *Pensar a prática*¹⁰⁶ que nem aparecia no *Qualis* e já aparece. Ou seja, houve uma inflexão por parte dos avaliadores da Capes diante daquele debate inaugurado lá em Campinas. E eu acho que só tende a avançar se nós valorizarmos os espaços a serem ocupados, como o espaço do fórum permanente, e continuarmos construindo reflexões, produzindo documentos críticos e propositivos com relação à *Santa* CAPES (MASCARENHAS, 2006, Anexo I).

Torna-se pertinente ressaltar um comentário desse professor, ao fazer a mediação sobre uma questão feita por um egresso sobre a intervenção da FEF/UFG na política pública e nos campos de trabalho da Educação Física em Goiás, e em especial, em Goiânia:

Eu ouvi essa frase no primeiro debate presidencial: a gente não pode querer vencer a guerra na primeira batalha. E hoje, o tema dessa batalha aqui é a pós-graduação, é a pós-graduação; e essa batalha é uma batalha que faz parte dessa guerra que você está mencionado aí. O que que eu quero dizer com isso: que quando a gente está discutindo pós-graduação aqui, a gente está projetando para médio prazo e esse é o nosso objetivo, um curso de mestrado. Um curso de mestrado que possa te qualificar enquanto profissional, para se qualificar enquanto um quadro, para atuar num longo prazo dentro da Secretaria Municipal de Educação, de Saúde, ou, o que quer que seja. Porque, esse é o papel da instituição formadora, o conhecimento produzido na universidade ele nem sempre responde de

¹⁰⁶ A Revista *Pensar a Prática* (denominada como *Revista da Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física*) é um periódico semestral da FEF/UFG desde 1998 (ISSN 1415-4676). No editorial de lançamento da Revista (Vol 1, nº 01, 1998), o então Diretor da FEF/UFG Antônio Celso Ferreira Fonseca registra: “finalmente estamos lançando a revista científico-pedagógica da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás. *Pensar a Prática* significa, antes de mais nada, reforçar o compromisso, que temos assumido dentro de nossa atividade acadêmica, de refletir a ação educativa tendo, como marco referencial, a própria prática pedagógica e social. Entendemos que uma produção teórica ou mesmo uma reflexão sobre uma determinada teoria de nada valeria se não estivéssemos promovendo uma articulação destas idéias com uma determinada situação objetiva, centralizada no bem-estar e na práxis social humana. Nesta perspectiva, nada mais justo e necessário do que colocarmos o nosso trabalho e a produção teórica desenvolvida à disposição de um coletivo mais ampliado de pesquisadores, professores e alunos no sentido de estabelecermos as trocas necessárias ao pensamento reflexivo, crítico e científico em desenvolvimento na área da cultura corporal, das técnicas corporais e esportivas e da própria corporeidade humana”.

modo imediato as questões que nos são colocadas pela realidade. O ‘Coletivo de Autores’ começa a chegar, só pra tu ter um exemplo, começa a chegar em sala de aula só dez, quinze anos depois que ele foi escrito. Então, há um tempo de maturação, de assimilação, de difusão e de consolidação do conhecimento que há de ser observado. Agora é claro, a FEF sim, a FEF sempre teve essa vocação no que diz respeito a formação de seus professores, profissionais. Eu acho que se a gente perguntar pra qualquer estudante aqui qual é a marca da nossa formação, todos sabem muito bem é a criatividade, é a crítica, é responsabilidade social, é compromisso político; isso está presente nas nossas pesquisas; e a FEF sim tem trabalho junto ao Hospital das Clínicas, tem dialogo com a Secretaria Municipal de Educação, tem dialogo junto a Secretaria Estadual de Educação, o Nivaldo está lá enfrentando a ferro e fogo um debate nesse campo. Então, eu acho que a gente tem que ter o cuidado para não querer vencer uma guerra numa batalha. O propósito dessa batalha aqui hoje, dessa mesa é o debate do tema da pós-graduação, por isso tu não viu algumas das discussões que talvez você depois de um tempo de afastamento quisesse ver aqui hoje. Mas eu acho que ao longo desses três dias no contato com a pesquisa, que vai estar sendo difundida pelos nossos alunos, através dos temas livres, das apresentações orais, você vai ver o quanto que da pesquisa que a gente tem produzido aqui nos últimos anos, uma pesquisa de qualidade e sim atenta a qualidade e a responsabilidade social, viu Orozimbo. Mas de todo modo acho que sua preocupação é pertinente, e é claro é sempre bom a gente ter um ex-aluno voltando aqui para nos puxar a orelha e dizer não se esqueça da gente e a gente não está se esquecendo, a gente está sempre atento a realidade do ensino nos diferentes campos de intervenção no nosso município e Estado, tá bom?! (MASCARENHAS, 2006, Anexo I).

O modo *progressista* da FEF/UFG ver a história de elaboração do seu projeto de consolidação e expansão parece estar contaminado por um impulso compulsivo de olhar para frente; especialmente, dos professores que compõem os quadros da vanguarda progressista. Modo esse, potencializador de uma ontologia que “vê” a história como um passar de etapas em etapas, de avanços em avanços; sem querer notar dissonâncias e fissuras. Tudo pode ser contornado e/ou passado por cima; como se barreiras da *pista progressista* pudessem ser rapidamente ultrapassadas, sem se olhar para o lado e muito menos para trás, com o receio que algo chegue antes e/ou atrapalhe a evolução da performance. Encontra-se nessas narrativas uma racionalidade social de intervenção, que prevê a eleição de um inimigo comum a ser atacado, na batalha política e acadêmica, com vistas à sua derrota na guerra do projeto científico e histórico em disputa; numa política administrada e estratégica, que visa friamente amenizar diferenças e reconciliar (forçadamente) as divergências, para avançar nas trincheiras dos avanços.

Nessas narrativas, feitas, em grande medida, numa exposição coesa, coerente, articulada, quase sem fissuras, pode-se encontrar o trato com questões, articulações e

proposições pertinentes para a consolidação do projeto da FEF/UFG e para um dado campo de forças na área de Educação Física:

Então, quando a gente fala em competências e habilidades, nós estamos nos referindo aos valores advindos das ciências afins da área de Educação Física e dos valores sociais, morais, éticos, estéticos que se referem à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. (...) Ser capaz de criar e recriar na especificidade de sua prática novos conhecimentos, atitudes e valores aplicados rumo à transformação da educação e da sociedade. Então, o pessoal quando vê isso aí, falam “nossa, vocês são muito utópicos, vocês querem transformar os alunos, os professores, em super heróis, a sala da justiça lá, super heróis que vão mudar o mundo, salvar o mundo do capitalismo”. Mas eu acho que, a questão não é essa, a questão é que nós estamos construindo uma racionalidade, uma forma de pensar que resiste a esse pensamento único e hegemônico de que só é possível o que a gente tá vendo aí, as guerras, as injustiças sociais, o preconceito, a destruição da vida, das crianças, das famílias, do ser humano em todos os sentidos. A barbárie, à volta à barbárie que nós estamos presenciando em todos os níveis. Então, aqui num país, que a gente vive num país em que a gente pode respirar e ter essa utopia, construir isso no campo do ideal e construir pequenas ações que a gente não consegue avançar muito, mas, em pequenas ações a gente consegue avançar, eu acho que esse é que é o nosso papel aqui nos cursos, não é mistificar, não é enganar as pessoas, não é doutrinar, mas é ajudar nesse processo de conscientização, de formação do pensar, de uma razão mais ampla do que essa estreita que nos é massificada todo dia, que a gente tem que lutar contra ela, então é isso aí, rapidamente vamos abrir então para o debate (RODRIGUES, 2006, Anexo IV).

Reside nesse discurso conclusivo da professora da FEF/UFG, a menção ao sofrimento que deve ser negado, à bárbarie que deve ser evitada e à não mistificação e dogmatismo do pensamento e da práxis. A descontinuidade cravada nessas menções fica na máscara do anúncio se as possibilidades imanentes às pedagogias críticas de matriz marxista se realizarem na forma de *slogan* publicitário, ícone propagandista, ou mesmo, de justificação normativa ancorada e escorada em práticas autoritárias, fetichistas e positivizantes. E mesmo, na forma de uma intervenção articulada que endereça o discurso correto às singularidades *miméticas* da platéia; e que, no momento em que se aproxima do não-idêntico, da radicalidade das contradições, das dificuldades do contemporâneo, parece querer recuar e se afastar de seu enfrentamento.

Há de se salvar as intenções emancipatórias inscritas nos esforços por uma formação mais digna e por uma vida justa. Não negligencio a vitalidade de se construir elevados projetos curriculares que se preocupam na atualidade com a realização da educação como emancipação. Esse é o ponto nodal: a relevância ética do projeto emancipatório na contemporaneidade. Por isso, não há de se fazer concessões na crítica à racionalidade

social de sua elaboração/realização, especialmente num tempo em que o progresso científico e tecnológico não se realizou como emancipação da humanidade. Ao invés de liberar as pessoas dos estados de opressão e de prisão à máquina, de oportunizar mais tempo para a experiência com as coisas do espírito, a formação (instrumental e tecnocrática) demandada pelo que prevalece na racionalidade dos avanços científico-tecnológicos, remetem às pessoas aos adestramentos performáticos, para que sejam formatadas como narcísicos atletas do sistema e/ou soldados perfilados num “exército de reserva”. Fechar o pensamento na construção de projetos de poder, iconizado no projeto curricular inovador e emancipatório, não ajuda a experiência pedagógica a pensar os tensionamentos danificantes da formação, que alimentam o enredamento entre civilização, progresso e barbárie. A crítica deve liberar a razão da prisão e mutilação da reificação. Não pode haver complacência no sentido de amenizar a crítica; a piedade só pode ser concedida ao compromisso de redenção (de realização da humanidade) às vítimas do passado. O espaço pretensamente emancipatório precisa da dignidade do pensar-se (mesmo que a auto-reflexão crítica não assegure a emancipação), interrogando-se seriamente sobre sua realização, para que a insígnia de transformação social não se reduza a um *slogan* publicitário e propagandístico.

NOTAS FINAIS

I

O mote dessa investigação teórico e empírica, ao se dedicar à crítica imanente ao projeto curricular e político-pedagógico da FEF/UFG, foi, frente ao estado de não-emancipação do contemporâneo, buscar entrelaçar filosofia, pedagogia, educação física, crítica cultural e social num ensaio formativo que se inscrevesse na difícil tarefa de potencializar a inspiração emancipatória dos projetos educacionais e, que, pudesse de alguma forma, compor a força de resistência contra os empreendimentos reificadores, fetichistas e autoritários, velados ou não, que perfazem a contemporaneidade.

A composição dos três ensaios investigativos buscou elucidar filosoficamente os enigmas que envolvem o confronto entre as pretensões e realizações objetivadas de um projeto curricular e político-pedagógico anunciado pela produção de conhecimento normativa e científica local, como progressista, transformador, revolucionário e/ou emancipatório. Essa produção, sistematizada nos dois conjuntos de fontes, foi perscrutada a partir do núcleo da interrogação feita inicialmente ao projeto curricular de matriz marxista: se seus objetivos educacionais emancipatórios vêm se realizando e quais as suas dificuldades de realização num estado de não-emancipação que exige eticamente que a educação se realize como emancipação?

No esforço de expor e desfazer/decifrar o enigmático confronto e a interrogação imanentes à experiência objetivada de formação de professores da FEF/UFG, passei de forma constelar, narrativa e ensaística pelos dois conjuntos de fontes. No acompanhamento de suas nomeações e indicações, compreendi ser necessário construir uma percepção somática e diagnóstica que permitisse a tensão, o fortalecimento e a densidade do pensamento, atravessando, mas sem deixar-me perder, pela dispersão e desvios da translação investigativa provocada pela amplitude das constelações demandadas. Foi preciso percorrer as rotações consideradas pertinentes, e mesmo aquelas que num primeiro momento aparentavam impertinentes, visando fazer a constelação conceitual girar sem perder o potencial energético que ilumina o objeto. Ao circundar a constelação, o exercício de fortalecimento crítico, auto-reflexivo, tencionou alinhavar e compor as pistas que permitiram o acompanhamento da racionalidade social do projeto curricular e político pedagógico da FEF/UFG, sobretudo no que tange às inferências sobre a narrativa histórica e as perspectivas de formação emancipatória e suas realizações.

A racionalidade social e a narrativa histórica, imanescentes ao projeto curricular e político pedagógico da FEF/UFG, como expressão do pensamento crítico de matriz marxista, foram tomadas como objeto de crítica e reconstrução genealógica. A reconstrução do objeto passou por retrazá-lo racionalmente no tempo e no espaço, elucidando teórica e empiricamente sua radicação, seus parentescos, seus tributos, seus protagonistas e antagonismos. Isso como forma de expor histórica e filosoficamente o enigma dos seus processos de racionalidade social e formação objetiva, ou seja, reconhecer como se chegou a ser o que é, e o que não se é, no seio de forças objetivas e subjetivas, controláveis e incontroláveis, conscientes e inconscientes.

A escrita da história e do retrazá a racionalidade do objeto requereu escolhas por vestígios e indícios distintos, com os quais foram elaboradas interpretações, também distintas, e até conflitantes. Na elaboração crítica das narrativas, deixei o objeto empírico falar sobre sua constituição passada, suas realizações; para que, a partir daí, pudesse mediar às interpretações de elementos, via auto-reflexão crítica. Ao fazer esse acompanhamento, assinalo os pontos fecundos dessa experiência de objetivação do projeto curricular da FEF/UFG, mas ao mesmo tempo, esforçando para retrazá e alertar sobre os eventos desconfirmantes, as fragilidades, descabros e debilidades relacionados à racionalidade social e histórica prevalente. A expectativa é que esses apontamentos abram leques e novas reflexões. Isso feito de maneira inquietante, porque intenta permitir-se viva, intensa e vital: desmistificar a realidade para abalar seus sólidos alicerces; para que talvez possa se cometer algum impacto nas relações sedimentadas.

Nesta perspectiva interpretativa, apontou-se que o desejado e anunciado ‘fazer emancipado’ da vanguarda progressista, que consagra em sua narrativa histórica os talentos em seguir, vender e propagar o ‘bom projeto curricular’, e que se julga auto-suficiente por realizar um infalível arranjo conceitual, teórico e metodológico, acaba por proclamar a identidade entre sujeito-objeto, entre pretensão-realização, entre conceito-natureza. E, dessa forma, instala a falsidade e referenda a positivização e absolutização da práxis. Por isso, na mediação das contradições sociais de seu desenvolvimento foi necessário relacionar os prejuízos patológicos das ruínas pessoais e coletivas, que aparecem como sintomas da racionalidade social e histórica fetichizada e dogmatizada.

A narrativa histórica do ‘projeto curricular original’ da FEF/UFG deveria passar por um percurso que não estivesse, simplesmente, comprometido com a argumentação, justificação ou promoção de algo, como fenômeno positivizado que deu certo; na

construção de uma história oficial, num verniz crítico, vinculada a argumentação científica. Destarte, a vitalidade do confronto, entre a verdade do conceito e a inverdade de sua realização objetivada passou por diagnosticar que as pretensões emancipatórias do projeto curricular de matriz marxista não se realizam na forma de *slogan* publicitário, ícone propagandístico, ou mesmo, de justificação normativa e/ou de argumentação científica, ancoradas na racionalidade histórica e social de caráter autoritário, dogmático e fetichista.

Isso porque, a racionalidade social prevalecente na objetivação do projeto curricular da FEF/UFG se coloca obliterada para elaborar, auto-reflexivamente, a história de (não) realização de sua própria verdade, que é a de ser expressão objetivada de uma experiência social determinada, assim como, que o anúncio dos avanços, das inovações encontra-se engendrado sobre o chão da ruína pessoal e coletiva. E ainda, que o desejo de transformação social, desprovido de auto-reflexão crítica, pode fazer com que se veja aquilo que se gostaria que algo fosse, mas que de fato nem sempre o é. A reconstrução da narrativa história do projeto curricular deveria se preocupar com o que e quem está à margem, com a ruína, com o esquecido; ela deveria se contrapor ao determinismo econômico e à qualquer teoria do progresso, que encaixe, classifique e antecipe a recepção, facilitando e danificando o pensamento e a experiência social.

A questão e o mote da tese não foram refutar experiências de projeto curricular e político-pedagógico de matriz marxista na formação de professores, mas sim, tensionar suas formas, positivizadas e fetichizadas, presentes no trato com a história, na vanguarda revolucionária, na exaltação reificada do progresso científico-tecnológico, e, na utopia localizada no conceito de trabalho produtivo e material, pautadas na forçada reconciliação entre sujeito e objetivo e entre teoria e prática.

Frente ao estado de não-emancipação do contemporâneo, ressalto a pertinência de entrelaçar filosofia e educação, na forma de uma práxis negativa, que potencialize a dignidade da experiência de objetivação do projeto curricular emancipatório, ao se aproximar da auto-reflexão crítica e do tensionamento à absolutização, à reificação e ao fetichismo da teoria e da práxis.

II

Na arqueologia do projeto curricular da FEF/UFG a partir das fontes e da auto-reflexão crítica a minha dissertação de mestrado, busquei perseguir filosoficamente como a racionalidade objetivada edifica suas realizações e como resolve as dificuldades e

descalabros, encontradas em ruínas pessoais e sociais. Nessa variação, visei entrelaçar o percurso da genealogia e arqueologia das fontes com a interpretação de tendências sociais e culturais que informam a crítica imanente ao expressarem possíveis obliterações das realizações emancipatórias do projeto curricular fundado na pedagogia marxista na Educação Física.

A tentativa de entrelaçar filosofia, pedagogia e Educação Física, exige o exercício do pensamento crítico, lúcido e independente, que retire a dialética dos lugares privados, fechados e abafados. Nesse tom, ao compor o exercício da genealogia com a arqueologia do projeto curricular e político-pedagógico da FEF/UFG, busquei interrogar com pensamento aberto a formação que aí está, no espaço da sociedade, da Universidade, da sala de aula. Isso na esperança de cavoucar fendas concretas e históricas que levem ao diagnóstico coerente da realidade educacional e à possibilidade de salvar objetivamente algo de uma formação cultural que favoreça o fortalecimento da subjetividade e da realização da emancipação na educação, ou melhor, da educação enquanto emancipação.

Foi nesse espírito que se mobilizou o esforço para investigar a objetivação da experiência do projeto curricular e político-pedagógico que se propõe emancipatório na atualidade. Tarefa que impôs diagnosticar e interpretar as condições da possibilidade de algo se realizar como emancipatório no caldo cultural contemporâneo, estruturado no modo de produção que converte produto simbólico e social em mercadoria, e que se corporifica nas dimensões objetivas e subjetivas de um mundo tecnologicamente administrado. Essa empreitada foi aguçada por se tratar de uma experiência de formação de professores, situada numa área de conhecimento pressionada pela sintomática herança cientificista, eugenista, higienista, disciplinadora, esportivizada. E, também por não se perder de vista a possibilidade de vislumbrar um mundo melhor, realizável somente enquanto progresso da humanidade; que só pode ser pensado e realizado sob o “esforço crítico do olhar que a história dirige a um passado que reivindica sua libertação” (ADORNO, 1995). Por isso, visei envidar o pensamento à contrapelo, nas variadas direções, com vistas à expor nuances do enigmático confronto entre as pretensões emancipatórias e as contradições, entraves, e tensionamentos que permeiam a história de elaboração do projeto curricular e político-pedagógico da FEF/UFG.

A vitalidade do confronto, entre a verdade do conceito e da inverdade de sua realização, passou por atualizá-lo para a condição da educação brasileira, em especial da formação de professores de Educação Física na universidade pública brasileira, analisando

a objetividade e subjetividade da racionalidade imperante numa sociedade esportivizada. Racionalidade que parece querer compulsivamente apagar seus conflitos e contradições, normalizando tudo sob a ótica das performances –cada um/a tem a sua. Daí a dificuldade de analisar e elaborar as diferenças numa sociedade que se sustenta nela (na diferença dos mínimos segundos, milímetros, dos nanôns), mas que também tenta eliminá-la com todas suas forças.

Remexer nas fontes e re-examinar ruínas e vestígios em decomposição foi significativo na medida em que põe em contato e expõe a racionalidade e a tradição de formação que a FEF/UFG quer contrapor-se. Especialmente, por se reconhecer que o quadro docente que integra a criação e a implementação do projeto curricular e político-pedagógico da FEF/UFG advém dessa tradição. Ao desconsiderar as marcas da tradição da educação física brasileira, corporificadas no próprio corpo docente advindo da CEFD/UFG, narradores e autores intentam articular de forma coesa e “coerente” o anúncio do projeto inovador e progressista, mas não conseguem objetivamente se livrar das permanências de uma área tão mercadológica e ritualística, impregnada de fetiches, ritos e signos.

O repertório de conceitos, objetivos e metodologias emancipatórias perfaz o projeto curricular da FEF/UFG. Contudo, a inculcação dogmática nessa amarração curricular infalível, cria um bloco sólido e orgânico de crenças inabaláveis, que evita às experiências refutadoras, fechando os olhos diante de eventos desconfirmantes. Consta-se que prevalece a dificuldade de se elaborar as contradições e fissuras, de pensar as obliterações da experiência formativa no interior do projeto curricular. Não se explicita que a formação se perde nos desgastes cotidianos, proveniente da racionalidade formal, do estranhamento (que também, a cultura local propicia aos “estrangeiros” de outros Estados) e do ressentimento. A racionalidade fechada incide no imperativo das sínteses propositivas e superadoras inerentes ao pensamento identificante, que tendencialmente levam às rupturas e violências impingidas aos que não se coadunam, integram ou mimetizam.

Entende-se que, a racionalidade social e histórica imanente ao projeto curricular da FEF/UFG perde sua força emancipatória: quando se rende à burocracia, ao planejamento instrumental dos projetos de poder, à indiferença e ao compactuar com o que faz sofrer; quando se deixa reduzir ao autômato que repete a ladainha do ‘bom projeto curricular’, sem fornecer espírito, energia e vivificação, e sim, arrogância; quando se nivela aos indícios

de uma ‘elaboração’ fetichizada e reificada acerca de si, pautada em uma irracional racionalidade de poder.

A alegoria da guerra política, da batalha acadêmica é pano de fundo do enredo de narradores e/ou autores do Projeto Curricular da FEF/UFG. Nos desgastantes, e muita das vezes insanos processos de guerras acadêmicas, por projetos históricos, curriculares e político-pedagógicos, por financiamentos, por concursos públicos, geralmente, sobrevivem os mais fortes, e no caso, possivelmente, os mais frios.

As disputas pelo e no interior do projeto curricular e político pedagógico da FEF/UFG, expõem fissuras e feridas, advindas de ruínas pessoais e políticas. Reconheço que as vítimas, elas mesmas, racionalizam e recalcam o sofrimento; e, não questionam e elaboram sob o crivo da crítica cultural e social. Mexer com a insensibilidade dos choques, das agressões, da economia psíquica que nos tem remetido à frieza universitária, bem como tensionar o recalçamento coletivo, imposto pelo imperativo de viver o presente e de produzir e contribuir com o agora e o daqui a pouco, compreende lutar contra a destruição da memória pessoal e coletiva e apostar na vida digna das gerações futuras. Se, por conta da sobrevivência acadêmica, abre-se mão da inadequação subjetiva e deixa-se vingar somente a adaptação mimética, constroem-se as condições para a instauração calada e consentida da vivência do autoritarismo, especialmente, no interior dos espaços de democratismo universitário.

Por outro lado, o momento de verdade dos objetivos educacionais emancipatórios do projeto curricular da FEF/UFG, não pode ser abandonado pelo fato de sua ainda permanência na não realização; o atual descomprimento confirma a veracidade da necessidade de outras formas de relações sociais não tão desumanas para poder ser concretizado. Entretanto, fica evidente o afastamento dessa condição, frente ao exacerbado esfriamento da universidade, em termos do imperativo da produtividade e vínculo com os processos mercadológicos. A pertinência de um projeto curricular com pretensões emancipatórias relaciona-se a dignidade de suas promessas, que deve potencializar a auto-reflexão crítica sobre a racionalidade histórica positivizada, o pragmatismo do trabalho como princípio educativo, a fetichização do currículo como veículo propagandístico de uma universidade presa aos parâmetros da sociedade esportivizada.

III

Tornou-se intrigante a elaboração de uma investigação que interrogasse a objetivação de um projeto político-pedagógico, que atualmente se declara emancipatório, progressista com inspiração marxista. Inventariar um espaço de formação, com suas contradições, conflitos forneceu pistas para o pensamento se perguntar sobre a questão que abre o prefácio da *Dialética do Esclarecimento*: “descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.11). Ou, por que a prometida emancipação anunciada pelos projetos racionais de formação humana escolarizada, não têm conseguido evitar o enredamento em processos de barbárie, e tem se conduzido ao enredamento em processos de mercadorização dos produtos simbólicos e de massificação e integração cultural; em especial numa área como a Educação Física (?).

No caso dessa crítica imanente, a intenção foi expor, em alguma medida, as contradições da formação de professores de Educação Física do campo crítico de matriz marxista, encarando face a face à negatividade, para que a mesma se consolidasse na sua escrita inversa. Nessa empreitada, passei pelo paradoxal entrelaçamento entre progresso e barbárie (imanente a crítica a um projeto curricular e político pedagógico progressista, que estabelece reconciliações forçadas), buscando incorporar a crítica que Adorno e Benjamin fazem ao "progresso desenfreado" e ao marxismo obcecado pelos avanços, evoluções e inovações das forças produtivas. Inferiu-se que, o comprometimento militante e pragmático com o partido, o sindicato, o Estado, a Entidade científica e/ou política, pode fazer com que as elaborações no campo da ciência não sejam fieis à diagnose séria e à denúncia da emancipação-não realizada, por seus próprios projetos educacionais.

A partir da aproximação das dificuldades de um projeto curricular e político pedagógico como o da FEF/UFG, se realizar num estado de não-emancipação, retomo a questão: por que a emancipação não se deu e continua a não se dar? Essa questão torna possível continuar interrogando o projeto curricular e político-pedagógico de matriz marxista, no sentido de saber por que suas explicações são insuficientes para compreender o fato da emancipação não-havida.

Na perspectiva de traçar pistas para a realização da auto-reflexão crítica, com vistas a potencializar algo das intenções emancipatórias, pertinente seria dar conta de elaborar o passado e de diagnosticar o presente, aproximando-se de uma teoria geral – histórica e psicológica – das estruturas subjetivas imanentes às formações sociais contemporâneas, na

qual a reflexão sobre o mundo privado pode se expressar numa reflexão crítica sobre a cultura.

O trabalho pedagógico ativista e militante, no contexto da universidade esportivizada, constitui uma dinâmica propícia para os estados de insanidade entre professores, alunos e funcionários. Dinâmica que paradoxal e sintomaticamente, pode corroborar com as formas fascistas de organização entre os alunos, em especial aqueles que perfilam em torno de líderes, que mimetizam o ideário esportizante, e/ou que não veem sentido em disciplinas e conteúdos temáticos, por exemplo, do campo da filosofia, história, sociologia, antropologia, psicologia no currículo de formação de professores de educação física. Tais estados psíquicos são incitados e instigados pela frieza da racionalidade formal embrutecida, que vem tomando conta da universidade brasileira. Essa tendência de educação danificada inerente aos processos da universidade pede um diagnóstico, que não vem descrito na bula do “que fazer (?)”. Urge outra racionalidade, que consiga se afastar do narcisismo acadêmico, da compulsão a produtividade e do fechar em si mesmo, e que tenha compromisso com a sanidade dos agentes educacionais.

Uma forma de aproximação desse diagnóstico, pode ser via estudo da subjetividade correspondente às formas sociais autoritárias da contemporaneidade: o poder centralizador nas democracias de massas (com traços de continuidade e permanência do que foi protagonizado pelas formas totalitárias de Estado) ou, de forma geral, a sociedade burocrática e tecnologicamente administrada do capitalismo, expresso no que tratamos aqui por sociedade esportivizada. Forma de sociedade, tendencialmente envolta nas perversões, no desejo paranóico de controlar e eliminar o diferente, no narcisismo, também revelado no academicismo. Esse campo de estudo pode tensionar o fetichismo do currículo e a reificação da racionalidade social burocratizada, embrutecida e totalizadora, que mutila e faz regredir o espírito objetivo, mesmo na experiência de projetos curriculares pretensamente emancipatórios.

A sociedade esportivizada se compõe como solo fértil para a potencialização de formas narcísicas, paranóicas e autoritárias, também entre professores e alunos. Essas características podem ser fundantes para decifrar o enigma do projeto emancipatório da FEF/UFG e de seu círculo mítico da vanguarda progressista. A expressão da personalidade autoritária e do narcisismo, na forma da personalização, é um fenômeno tendencial, e a universidade não foge a isso. Adorno e Horkheimer (1985) observam com agudez que o paranóico é altamente sedutor: sua interpretação do mundo é completa, exaustiva e

fantasticamente coerente, ela oferece, portanto, uma segurança e uma firmeza altamente atraentes. O paranóico é o grande arquiteto dos sistemas perfeitos, sem contradições nem falhas, já que nada resiste à sua voracidade semântica.

O patológico no anti-semitismo não é o comportamento projetivo enquanto tal, mas a ausência de reflexão que o caracteriza. Não conseguindo mais devolver ao objeto o que dele recebeu, o sujeito não se torna mais rico, porém, mais pobre. Ele perde a reflexão nas duas direções: como não reflete mais o objeto, ele não reflete mais sobre si e perde assim a capacidade de diferenciar (...). Na medida em que o paranóico só percebe o mundo exterior da maneira como ele corresponde a seus fins cegos, ele só consegue repetir seu eu alienado numa mania abstrata. O puro esquema do poder enquanto tal, que domina totalmente tanto os outros como o próprio eu rompido consigo mesmo, agarra o que se lhe oferece e insere-o em seu tecido mítico, com total indiferença por suas peculiaridades. O ciclo fechado do eternamente idêntico torna-se o sucedâneo da onipotência. É como se a promessa, feita pela serpente aos primeiros homens, de se tornarem iguais a Deus houvesse sido resgatada com o paranóico, que cria o mundo todo segundo sua imagem. Ele não parece precisar de ninguém e, no entanto, exige que todos se ponham a seu serviço. Sua vontade penetra o todo, nada pode deixar de ter uma relação com ele. Seus sistemas não têm lacunas. (...) Como louco consumado ou como ser absolutamente racional, ele aniquila a vítima predestinada, seja mediante um ato de terror individual, seja mediante uma estratégia de extermínio cuidadosamente planejada. É assim que tem êxito. Assim como as mulheres têm adoração pelo paranóide impassível, assim também caem de joelhos frente ao fascismo totalitário (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 176-178).

O brilho da loucura e da racionalidade extrema, unidas no sonho comum de um projeto curricular absoluto e sem rasgos, encontra-se preso à sedução da pretensa apreensão da totalidade social. Gagnebin, (2006) aponta para a tarefa política e ética do pensamento: lutar contra os sonhos, que se transformam rapidamente em pesadelos, de uma apropriação sem restos do mundo pelo sujeito onipotente

Destarte, a crítica imanente à formação de professores na contemporaneidade precisaria avançar pelo diagnóstico e tensionamento do caráter paranóico e narcísico da auto-idolatria do sujeito moderno, que talvez “mesmo sem saber” se caracteriza pela estrutura psíquica narcísica, paranóica, autoritária – e por vezes até totalitária -, com fortes raízes na prática da militância de certas vanguardas de esquerda – aquela que acredita ter o poder para ditar o caminho correto para a história.

Por isso, a presente crítica imanente moveu-se na reflexão sobre a racionalidade social e histórica, que se constrói na elaboração do projeto curricular e político-pedagógico de matriz marxista, perseguida na primazia do objeto; e que ainda, demanda a realização de outras investigações que traçam os limites do sujeito absoluto, e de seus traços “patológicos” de caráter paranóico e narcísico, de rejeição e eliminação; que tendem a promover estados irracionais que

danificam a formação, e conseqüentemente, a sanidade de professores e alunos. Isso, como forma de promover a auto-reflexão crítica, tão necessária aos projetos formativos com pretensões emancipatórias. Projetos que devem se preocupar com a abolição da injustiça social e dos interesses repressivos sediados na ontologia da ciência, da sociologia do conhecimento e da crítica a ideologia, desnutridas do amor a humanidade; e, mais ainda, devem promover a história nutrida da experiência social e da redenção às ruínas pessoais e coletivas.

Assim, volto a ressaltar que, as perspectivas emancipatórias são necessárias pela promessa não-cumprida nelas embutidas, e pela exigência da emancipação na educação. A pergunta pela emancipação não havida pode gerar o reconhecimento da não-realização, como, em algum momento da experiência formativa, pode nos aproximar da descontinuidade dos processos de barbárie e de realizar tentativas de rendição da humanidade.

A persistência da não-efetivação da emancipação do projeto curricular da FEF/UFG aponta para a continuidade do enredamento de nuances objetivas da pedagogia marxista, por exemplo, na irracional racionalidade da dominação e no mistificador progresso científico-tecnológico. Mas, concomitantemente, pode-se chegar a reconhecer que nem tudo é continuidade; rupturas existem, porém podem estar bastante esmaecidas. Há incidência de tempos e espaços de experiências formativas significativas no, e sobre, a realização do projeto curricular da FEF/UFG. Por isso, não se trata em Adorno de reformular o quadro teórico marxista, mas interrogá-lo do ponto de vista de um estado de não-emancipação. Esse ponto de vista pôde ser envidado na crítica imanente ao projeto curricular de matriz marxista; mas principalmente é modelo filosófico da dialética adorniana. A chave de leitura da Dialética Negativa foi bastante fértil para interrogar o projeto curricular da FEF/UFG sob o ponto de vista de uma obliteração das condições de emancipação.

O caminho do progresso da humanidade exige que não se centre todas as forças e energias numa forma fetichista de pensar a realização dos avanços e das inovações; mas sim, requer esforço filosófico para se pensar as condições/motivações objetivas e subjetivas da sua não realização. Não se quer acusar, esse ou aquele; não se quer recusar a utopia; a perspectiva foi realizar o confronto necessário para a dignidade do pensamento crítico auto-reflexivo e para potencializar a utopia da rendição e do progresso da humanidade enquanto tal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. Notas de Literatura I. (Tradução de Jorge M. B. de Almeida). São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003. 176p. (Coleção Espírito Crítico).

_____. Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. A Atualidade da Filosofia. Tradução de Bruno Pucci e Newton Ramos de Oliveira. Piracicaba: UNIMEP. 2000. (Publicação Interna).

_____. Prismas: crítica cultural e sociedade. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Matos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998 (a). 285p.

_____. Dialética Negativa. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira e revisada pela Equipe de Pesquisa 'Potencial pedagógico da Teoria Crítica' UNIMEP/UFSCar/UNESP. (mimeo), 1998 (b).

_____. Teoria da Semicultura. In: Educação e Sociedade. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira com a colaboração de Bruno Pucci e Cláudia de Moura Abreu. Campinas: Ed. Papirus, ano XVII; V. 56; p. 388-411; dez, 1996.

_____. Sobre sujeito e objeto. In: ADORNO, T. W. Palavras e sinais: modelos críticos 2. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Editora Vozes, 1995, p.181-201.

_____. Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2. Trad. de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: VOZES, 1995. 259 p.

_____. Progresso. In ADORNO, T.W. Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2. Trad. de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: VOZES, 1995, p. 37-61.

_____. A indústria cultural. In: COHN, G (Org). Theodor W. Adorno. Sociologia - Coleção grandes cientistas sociais. Coord. Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1994, p 92-99.

_____. Educação após Auschwitz. In: COHN, G (Org). Theodor W. Adorno. Sociologia - Coleção grandes cientistas sociais. Coord. Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1994, p. 33-45.

_____. Mínima Moralia: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Teoria Estética. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1992.

_____. Teoria da Semiformação. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira com a colaboração de Bruno Pucci e Cláudia de Moura Abreu (Mimeo).

_____. Dialéctica negativa. Versión em espanhol de José Maria Ripalda. Madrid. Taurus Ediciones, 1975.

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, M. Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 254p.

ARISTÓTELES, A Política. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2002. 270p.pr

ASSIS DE OLIVERA, Sávio. Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, Cancela editorial CBCE, 2005 (Coleção Educação Física e Esportes) 217 p.

BASSANI, Jaison J. e VAZ, Alexandre F. Comentários sobre a educação do corpo nos "textos pedagógicos de Theodor W. Adorno. In : Perspectiva, Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, Vol.21, NI - Jan/Fun de 2003, p. 13-37.

BASSANI, Jaison José; TORRI, Danielle; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação do corpo, esporte e Educação Física escolar. In: PRÉ-CONBRACE SUL E ENCONTRO DE COORDENADORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO SUL, 1., 1., 2003. Pato Branco. **Anais...** Pato Branco: CBCE/Secretarias Estaduais do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e FADEP, 2003.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura (Obras Escolhidas, Vol. 1). 6. ed. (Org. e Trad. por ROUANET, Sérgio Paulo). São Paulo, Brasiliense, [1933] 1993.

_____. Sobre o Conceito de História. In: Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura (Obras Escolhidas, Vol. 1). 6. ed. (Org. e Trad. Sérgio Paulo Rouanet). São Paulo, Brasiliense. [1940] 1993, p.221-232.

_____. Teses sobre Filosofia da História. In: Walter Benjamin. Coleção Grandes Cientistas Sociais, n° 50 (Org. e Trad. Flávio René Kothe). Ática, 1985, p. 153- 164.

_____. A obra de arte na era de suas técnicas de reprodução. In: Os Pensadores – Textos Escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1975, p. 09-34.

_____. O narrador. In: Os Pensadores – Textos Escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1975, p. 63-82.

BEREOFF, Paulo Sérgio. A Arte de Exercitar o Corpo Nu: resistência à regressão corporal. 2003. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 2003.

BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Marxista. (Trad. Waltensir Dutra). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. 454 p.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. Cadernos CEDES: Campinas, v. 19, n. 48, p.69-88, ago. 1999.

BRZEZINSKI, Iría. (org.) Formação de Professores: um desafio. Goiânia: UCG, 1996(a).

_____. Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores - busca e movimento. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996(b).

COÊLHO, Ildeu Moreira. Realidade e Utopia na Construção da Universidade: Memorial. Goiânia: UFG, 1996. 153 p.

COGGIOLA, Osvaldo. Marxismo, ciência, educação. In: Marx e Engels na História. Org: Osvaldo Coggiola. São Paulo: Xamã, 1996. p. 439-478.

COHN, Gabriel. Theodor W. Adorno. Sociologia. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira. Novos ordenamentos legais e a formação de professores de Educação Física: pressupostos de uma nova Pedagogia de Resultados. 2003. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 2003.

DAVID, N. A. N et al. Reforma do Ensino Superior: Diretrizes Curriculares em Educação Física. Comissão de Estudos Curriculares da FEF/UFG. In: Revista *Pensar a Prática*. Vol. 2, n.01 (jun/jun. 1998/1999) Goiânia: Ed. UFG, 1999.

DUCKUR, Lusirene Costa Bezerra. Currículo e Formação Profissional na Faculdade de Educação Física da UFG. 1998. 44 f. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar). Faculdade de Educação Física, UFG, Goiânia, 1998.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura Corporal na Escola: Tarefas da Educação Física. Rev. Motrivivência, p.91-101, dez. 1995.

FERREIRA, Andreia Cristina Peixoto. Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG: o processo de trabalho pedagógico frente às possibilidades de integração ensino-pesquisa-extensão. 2000. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UFU, Uberlândia, 2000.

FELMAN, Shoshana. Educação e crise ou as vicissitudes do ensino. In: NESTROVSKI, Arthur et alii (Orgs.). Catástrofe e Representação: ensaios. São Paulo: Escuta. 2000, p. 13-72.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios. Campinas: Papirus, 1996. 248p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Trabalho, relação teoria/prática e o curso de pedagogia. In: BRZEZINSKI, Iría. (org.) Formação de Professores: um desafio. Goiânia: UCG, 1996, p. 81-92.

FREITAS, Luis Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995. 288p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Lembrar, escrever, esquecer. São Paulo: Ed. 34, 2006. 224 p.

_____. Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005. 188p.

_____. História e Narração em W. Benjamin. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva/FAPESP: Campinas: Editora da UNICAMP, 2004. 114 p. (Coleção Estudos, 142)

_____. “O que significa elaborar o passado?”. In PUCCI, B. et alii. Tecnologia, Cultura e Formação ... ainda Auschwitz”. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p. 35-44.

GARDENAL, Isabel. Reconhecimento. Artigo publicado no Portal da UNICAMP sobre homenagem a Professora em 23 de agosto de 2004. Disponível em:

<http://www.unicamp.br/unicamp/divulgacao/BDNUH/NUH_2764/NUH_2764.html>
Acesso em: 10 maio. 2007.

GHIRALDELLI JR, Paulo. Educação Física Progressista: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo: Loyola, 1988. 62 p.

_____. Educação e razão histórica: historicismo, positivismo e marxismo na história e historiografia da educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996. 198 p.

GIACÓIA JR. Osvaldo. A Educação em Nietzsche e Adorno: confrontos e aproximações. In: Colóquio Internacional “Teoria Crítica e Educação”. 2004, Piracicaba.

GOIS JR, Edivaldo. Reflexões sobre o Exercício da Crítica na Historiografia da Educação Física: dialogando com Fernanda Paiva e Hugo Lovisoló. In: Motus Corporis, Rio de Janeiro, v.7, n 2, nov 1999, p. 161-177.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: Os Pensadores – Textos Escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1975, p. 125-162.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. Temas básicos da sociologia. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973.

JAEGER, Werner. Paidéia: a formação do homem grego. Tradução de Arthur M. Parreira. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 1412 p.

LINHARES, Linhares. Didática e Prática de Ensino na Faculdade de Educação Física da UFG: história e perspectiva na formação do professor. 2002. 68 f. Monografia de graduação (Licenciatura em Educação Física). Faculdade de Educação Física, UFG, Goiânia, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Saviani (Orgs). Marxismo e Educação: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005. 274 p.

LOUREIRO, Róbson. Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: a relação teoria e prática. 1996. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 1996.

LOUREIRO, Walderês Nunes.(Org.). Formação e Profissionalização Docente. Goiânia: UFG, 1999. 118 p.

LOVISOLÓ, Hugo. História Oficial e História Crítica: pela autonomia do campo. In: Motus Corporis, Rio de Janeiro, v.7, n 2, nov 1999, p. 127-146.

LUKÁCS, Georg. História e Consciência de Classe: estudos de dialética marxista. Trad. Telma Costa. Porto: Publicações Escorpão, 1974. 378 p.

MAAR, Wolfgang Leo. “História e Consciência de Classe”: setenta anos depois. In: Novos Estudos – Cebrap, n. 36, 1993, p. 179-194.

MARCUSE, Herbert. Cultura e Sociedade. Trad. Wolfgang Leo Maar, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1998.

_____. Eros e Civilização - uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. 8ª ed., Ed. Guanabara Koogan, 1981.

_____. A Ideologia da Sociedade Industrial - O Homem Unidimensional. 4ª ed., Rio de Janeiro: Zaar editoras, 1968.

MARINHO, Inezil Penna. Lugar da Educação Física no plano educacional, 1945. In: Goellner, Silvana Vilodre (org). Inezil Penna Marinho – Coletânea de Textos. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005. 116p.

MARROU, Henri Irencé. História da Educação na Antiguidade. Brasília: EPU/MEC, 1975.

MARX & ENGELS. Ideologia Alemã. T ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, K. O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. O Capital: crítica da economia política – livro primeiro: o processo de produção do capital. Trad. Reginaldo Sant'anna. Vol. 1, 8ª ed., São Paulo: DIFEL – Difusão Editorial, 1982. 578 p.

MATOS, O. C. F. A Escola de Frankfurt: Luzes e Sombras do Iluminismo. São Paulo: Moderna, 1993.

MEDINA, J.P.S. Educação Física cuida do corpo.... e mente. Campinas: Papyrus, 1990.

MELLO, Fábio Pereira. Reflexões acerca da ação pedagógica dos professores de Educação Física da Universidade Federal de Goiás. 1996. 41 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física). Faculdade de Educação Física, UFG, Goiânia, 1996.

MENDES, Cláudio Lúcio. Reforma Curricular dos Cursos de Educação Física Através de Uma Proposta Oficial: o caso da resolução N.03/87. In: SOUZA, E.S & VAGO, T.M.(Org). Trilhas e Partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura Ltda, 1997, p. 165-189.

MORAES, Carmem S. Vidigal. Marx, Engels e a educação. In: Marx e Engels na História. Org: Osvaldo Coggiola. São Paulo: Xamã, 1996. p. 479-486.

MOURA, Sérgio de Almeida Moura. Formação de professores de Educação Física da FEF/UFG: um olhar de limites e possibilidades. 2001. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2001.

NOBRE, Marcos. A Dialética Negativa de Theodor W. Adorno: a ontologia do estado falso. São Paulo: Editora Iluminuras, 1998. 190 p.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. (Org.). Educação do corpo na escola brasileira. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 209 p.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação do corpo: teoria e história. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 22, p. 13-19, jul./dez. 2004. Número especial.

OLIVEIRA, Renato Mendes de. Formação de professores em Educação Física: o lugar da prática. 1999. 57 f. Monografia de graduação. (Licenciatura em Educação Física). Faculdade de Educação Física, UFG, Goiânia, 1999.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. Consenso e Conflito da Educação Física. (Coleção Corpo e Motricidade). Campinas, SP: Papyrus, 1994. 203p.

PAIVA, Fernanda. Criticando a História Crítica Oficial: um debate com Hugo Lovisoló. In: Motus Corporis, Rio de Janeiro, v.7, n 2, nov 1999, p. 147-160.

PAULA, Lourdecélia Rodrigues de. A formação de professores em Educação Física na UFG: conflitos e perspectivas curriculares. 1999. 44 f. Monografia de graduação (Licenciatura em Educação Física). Faculdade de Educação Física, UFG, Goiânia, 1999.

PAULA, Maria Alice Cruvinel Gordo de. O perfil do curso de Educação Física da UFG e o resgate de sua história (1989-1993). Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Superior). Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 1993.

PISTRAK. Fundamentos da Escola do Trabalho. Trad. Daniel A. Reis Filho. São Paulo: Brasiliense, 1981. 170 p.

PLATÃO, Diálogos III: A República/ Platão. Tradução de Leonel Vallandro. 26ª ed, Rio de Janeiro: Ediouro, 2000. 236 p.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação: contribuições da Teoria Crítica para a formação de professores. Palestra proferida no Grupo de estudos e pesquisa Teoria Crítica e Educação, 2001.

PUCCI, B. (orgs) Teoria Crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. São Carlos, SP. Editora UFSCar, 2ª ed, 1995.

PUCCI, B; ZUIN, A. A. S.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. de (Orgs.). Adorno: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis, RJ: Vozes; 1999. 191 p.

_____.A educação danificada: contribuições à Teoria Crítica da educação. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: UFSCar, 1998. 263 p.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Contribuição a uma educação reflexiva e criativa. In: ZUIN, António Álvaro Soares e PUCCI, Bruno. A Pedagogia Radical de Henry Giroux: uma crítica imanente. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999. 144 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973). 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. 267 p.

ROSA, Daniela Peixoto. Repressão do corpo numa sociedade esportivizada. 2005. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

SADI, Renato Sampaio. Educação Física, trabalho e profissão. Campinas: Editora Komedi, 2005. 176 p.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É Possível Realizar uma História do Corpo?. In: SOARES, C. L. (Org). Corpo e História. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 3-23.

SAVIANI, Dermeval. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: LOMBARDI, J. C. e SAVIANI, D. (Orgs). Marxismo e Educação: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, p. 223-274.

_____. Escola e Democracia. 36^a ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2003 (a)

_____. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 8^a ed. revista e ampliada. (Coleção educação contemporânea) Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (b). 153 p.

SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 140 p.

SLATER, Phil. Origem e significado da Escola de Frankfurt, Trad. Alberto Oliva. Rio de Janeiro. Zaar editoras, 1978.

SOARES, Carmem Lúcia et al. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

SGUISSARDI, Valdemar. Políticas de Estado e de Educação Superior no Brasil: alguns sinais marcantes da dependência. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 1997.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke A Prática Pedagógica na Produção do Conhecimento e Formação Acadêmica na Área de Educação Física & Esporte: a possibilidade estratégica da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Salvador. (memorial de título com a tese) apresentada à comissão examinadora do concurso público para ingresso na carreira do magistério superior classe professor titular, conforme edital n.º 3 de 06 de outubro de 1998. Universidade Federal da Bahia, setembro de 1999. (Mimeogr.)

_____. O Processo do Trabalho Pedagógico e o Trato com o Conhecimento no Curso de Educação. In: BRZEZINSKI, Iría. (org.) *Formação de Professores: um desafio*. Goiânia: UCG, 1996, p. 93-106

_____. A Formação do Profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. 1993. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: UNICAMP, 1993.

TÜRCKE, Christoph. “Informal” segundo Adorno. (Mimeo), 2003.

VAZ, Alexandre Fernandez. Teoria Crítica do Esporte: origens, polêmicas, atualidade. In: Esporte e Sociedade: Revista Digital. Ano 1 - Número 1 - Nov2005/Fev. 2006.

_____. Lazer e indústria cultural: reflexões de passagem. In: PRÉ-CONBRACE SUL E ENCONTRO DE COORDENADORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO SUL, 1., 1., 2003. Pato Branco. *Anais...* Pato Branco: CBCE, FADEP, 2003.

_____. Corpo, educação e indústria cultural na sociedade contemporânea: notas para reflexão. Campinas: Pro-posições. Vol. 14, n. 2 (41), maio/ago, 2003.

_____. Educação Física/Ciências do Esporte nas fronteiras do conhecimento. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 54., 2002. Goiânia. Ciência e Universidade Rompendo Fronteiras. Anais/Resumos... Goiânia: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2002.

_____. Regulamentação da "profissão": desejos e mal-estares. Movimento, Porto Alegre, Ano VIII, n. 14, p. 20-27, jul., 2001.

_____. Técnica, esporte, rendimento. Revista Movimento, Porto Alegre, V.VIII, p. 87-99, junho 2001.

_____. Da modernidade em Walter Benjamin: crítica, esporte e escritura histórica das práticas corporais. Educar, Curitiba, n16, p. 61-79, 2000. ed UFPR.

_____. Na Constelação da destrutividade: o tema do esporte em Adorno e Horkheimer. Motus Corporis. RJ, V7, n1, p.65-108, maio, 2000.

_____. Dos fenômenos sociais e suas ambigüidades: comentários de Theodor W. Adorno sobre o esporte. Palestra apresentada no XI CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, Florianópolis-SC.XI, Anais v.3.

_____. Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. Cadernos CEDES: Campinas, v. 19, n. 48, p. 89-108, ago. 1999.

_____. A filosofia na educação física: soltando as amarras e a capacidade de ser negatividade. In: FERREIRA NETO, A et al (Orgs.). As ciências do esporte no Brasil. Campinas: Autores Associados, 1995. p.

ZUIN, António Álvaro Soares. Indústria Cultural e Educação: O novo canto da sereia. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

ZUIN, António Álvaro Soares e PUCCI, Bruno. A Pedagogia Radical de Henry Giroux: uma crítica imanente. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999. 144 p.

FONTES DOCUMENTAIS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. Documentos finais I, II, III, IV, V e VI. Encontros Nacionais, 1983/1993.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. Por uma política global de formação dos profissionais da educação.1997(a).http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/artigos_por_uma.htm acesso: 30 de maio de 2006.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. Posição da Anfope sobre a Minuta de Portaria do Ministro da Educação que altera a Estrutura Atual das Licenciaturas, 1997(b).

http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/artigos_por_uma.htm acesso: 30 de maio de 2006.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 03 de 16 de junho de 1987. Fixa os Mínimos de Conteúdo e Duração nos Cursos de Graduação em Educação Física. 1987.

COESP-EF Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física. *Proposta de Diretrizes Curriculares para Curso de Graduação em Educação Física*. Brasília, 22 de setembro de 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS / FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA – Comissão Curricular. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física, Goiânia, 2004/2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA Resolução nº715 de 05 de abril de 2005. Fixa o Currículo Pleno do Curso de Educação Física. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, CONSELHO COORDENADOR DE ENSINO E PESQUISA. Resolução nº393 de 05 de dezembro de 1995. Fixa o Currículo Pleno do Curso de Educação Física. 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, CONSELHO COORDENADOR DE ENSINO E PESQUISA. Resolução nº300 de 22 de março de 1990. Fixa o Currículo Pleno do Curso de Educação Física. 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, CONSELHO COORDENADOR DE ENSINO E PESQUISA. Resolução nº283 de 01 de setembro de 1988. Fixa o Currículo Pleno do Curso de Educação Física. 1988.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Faculdade de Educação Física, Ofício Circular nº 001/98, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Secretaria de Órgãos Colegiados, Reforma Acadêmica, 1984.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)