

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA - UFG: DIÁLOGOS OPORTUNOS<sup>1</sup>

Independentemente de onde nos posicionamos nas esquinas da história, nossa localização é sempre precária e arriscada.

*Peter McLaren*

**Nivaldo A. Nogueira DAVID<sup>2</sup>**

[ndavid@terra.com.br](mailto:ndavid@terra.com.br)

## 1. O ponto de partida

Tratar dos 21 anos de história da formação de professores na Faculdade de Educação Física da UFG representa uma tarefa árdua, pois o nosso envolvimento está enraizado na própria produção desta história, de suas evidências, dos fatos e se misturam profundamente entre a nossa memória pessoal e a nossa história de trabalho dentro da Universidade. O real não foi, mas continua sendo, os atores e os partícipes de ontem estão presentes no hoje, revivendo historicamente segundo a visão de mundo e de realidade de cada um. Seja como for ou da maneira como os fatos e as evidências serão analisados, o conhecimento histórico será sempre “provisório e incompleto (mas nem por isso inverídico); (b) seletivo (mas nem por isso inverídico); limitado e definido pelas perguntas dirigidas à evidência (e os conceitos que informam tais perguntas). Portanto, só será “verdadeiro no interior do campo assim definido” (THOMPSON, 1981, 42-67)<sup>3</sup>. E, não importa o lugar de onde falamos, a nossa fala e o nosso olhar será sempre produto e processo de uma visão precária da realidade.

Pensar a década de 70 e nos meados da década de 80 é, sobretudo, denunciar e anunciar ao mesmo tempo que o Brasil viveu um dos cenários mais violentos, autoritários e obscuros que o povo brasileiro já conheceu, mas um palco de importantes lutas sociais que não só objetivou a derrubada do regime militar, a liberdade de expressão, o reestabelecimento da democracia, a

<sup>1</sup> Palestra apresentada na mesa redonda da X Semana Científica da FEF-UFG em 21/10/2010 - Goiânia

<sup>2</sup> Professor Adjunto IV – FEF-UFG

<sup>3</sup> Thompson E.P. “Miséria da Teoria...”.(1981).

elaboração da nova Constituição, mas acima de tudo, um grito em defesa da soberania nacional como contraponto à dependência aos Estados Unidos da América e do Fundo Monetário Internacional. Assim, novas possibilidades até então se viam colocadas em segundo plano, como, por exemplo, o fortalecimento do pensamento crítico e a liberdade de agir socialmente sem medo.

No campo educacional, várias foram as lutas conduzidas por intelectuais e educadores democráticos no combate radical às teorias educacionais fundadas nas concepções “científicas” tecnicistas e na ideologia de controle social disseminada pelos militares, fortemente influenciadas pela USAID norte-americana. A pedagogia tecnicista transplantada tornara alvo de críticas em detrimento de sua visão pragmática de ensinar a fazer (saber-fazer), o treino condicionado das habilidades e por se basear na pedagogia skineriana-taylorista que vinculava os problemas da educação às questões ligadas à eficácia e a eficiência do ensino escolar. Da pré-escola à universidade, este modelo estimulava e reforçava as características de uma pedagogia autoritária, competitiva, individualista e excludente. No âmbito da pobre educação física o que via era a regulação e o controle de corpos, o treinamento das técnicas esportivas e a despolitização dos conteúdos da formação do sujeito-corporal no interior das demais práticas formativas, educativas e pedagógicas.

Na educação superior, lutava-se fora e dentro das Universidades, especialmente as públicas, para romper com os acordos entre Brasil e Estados Unidos (MEC-USAID<sup>4</sup>) que impunham às IES a função de formar professores/profissionais cujos fins privilegiavam assegurar um perfil qualificado para reproduzir os interesses do modelo socioeconômico capitalista e do sistema de poder militar instalado no aparelho de Estado. A ideologia amplamente disseminada visava inculcar o pensamento militar, valores morais-conservadores e a despolitização das Universidades no âmbito da formação crítica e reflexiva e o mascaramento de qualquer comprometimento com transformação da realidade social. Se vasculharmos os porões da história educacional do Brasil vamos constatar que a RU/68 tinha, como meta, silenciar

---

<sup>4</sup>O acordo do Brasil/EUA visava mudanças no sistema educacional com destaque para o ensino superior universitário/ Governo Autoritário de 64.

o pensamento, a livre expressão e treinar a força de trabalho segundo os interesses do processo produtivo capitalista. Para Chauí (1999, p.220) o modelo de Universidade implantada pela ditadura militar nada mais era do que um modelo de universidade funcional em curso, pois os objetivos deste tipo de instituição voltava-se para uma formação rápida de profissionais qualificados para atender as determinações do mercado e da produção.

Em linhas gerais, o acordo MEC/USAID direcionava a formação superior para a formação técnica dos alunos (indivíduo pensado como força-de-trabalho) isolado-os e atomizado-os no interior das relações educacionais e sociais, numa perspectiva de mercado referenciada no próprio modelo competitivo empresarial<sup>5</sup>. Sob o jugo destes pressupostos, o regime acadêmico estruturou-se com base na matrícula por disciplinas, divididos em créditos semestrais e sob a forma de pré-requisitos de conhecimentos. Criou-se os departamentos profissionais, os pedagógicos e os departamentos por disciplinas científicas (conhecimentos fora do *locus* da formação nos diferentes cursos) e instalou também uma ruptura nas inter-relações dos alunos em turmas, grupos no interior da Universidade (indivíduos sem turmas, descolados das séries, pulverizados). Com a departamentalização em áreas de conhecimentos básicos, saberes profissionais aplicados e a criação dos Institutos Básicos e Unidades de Ensino estruturou-se, também, uma nova ordem administrativa (colegiados e conselhos) que fortalecia explicitamente a hierarquização do poder interno, inviabilizando o desenvolvimento de projetos de formação humana referenciados pelos aspectos históricos, culturais, estéticos e sociais a serem construídos pela comunidade acadêmica universitária. O resultado disto foi que tanto a finalidade social do ensino, quanto a perspectiva de uma educação reflexiva e socialmente crítica voltada para a formação de sujeitos conscientes para intervir na realidade no sentido de mudanças foram descaracterizados na RU/68, perdurando até a LDB de 1996<sup>6</sup>.

Ao destacar certos traços históricos da RU/68, ainda que não seja o foco desse nosso estudo, torna-se necessário para situar o eixo das lutas travadas

---

<sup>5</sup>Concepção popularmente conhecida por nós construída por Paulo Freire sobre a educação oficial dando a este modelo o sentido de educação bancária

<sup>6</sup> Mesmo após a aprovação da LDB as Universidades permaneceram estruturadas mantendo-se fielmente o modelo implantado pelo acordo MEC-USAID.

no período ditatorial pelos sindicatos, movimentos de professores, estudantes e intelectuais em defesa da autonomia didática, pedagógica, científica, de gestão financeira e patrimonial da Universidade.<sup>7</sup> A nossa participação nessas lutas no interior da universidade e nos movimentos educacionais e sociais de resistência perpassou o curso de licenciatura e se desdobrou nos movimentos educacionais<sup>8</sup>, sindicais<sup>9</sup> e sociais<sup>10</sup> numa postura explícita de ruptura com a pedagogia do silêncio e de luta pela desconstrução do conformismo forjado pelo Estado autoritário nas diferentes instâncias da vida política, cultural e social do País.

Se por um lado denunciava-se o ensino meramente técnico e o modelo de aprendizagem instrumental delineada pela psicologia comportamental, por outro, combatia-se a concepção ideológica da neutralidade científica e da naturalização das práticas desiguais induzida pelo pensamento conservador, através das políticas do Estado. Entendíamos que tais instrumentos funcionavam reprimindo as consciências e despolitizando as discussões de fundo sócio-político e econômico, dentro e fora da universidade como estratégia para manter o pensamento hegemônico dominante e a continuidade no poder.

Tínhamos clareza de que a manutenção e o controle do poder pelo governo autoritário se consolidava por meio de duas estratégias básicas: uma pelo terror e o medo - via tortura, ameaças e repressão; a outra, pela coerção instituída no processo educacional propiciando, ao mesmo tempo, a subordinação silenciosa, via qualificação técnica para o mercado de trabalho e, a desqualificação da capacidade crítica dos alunos, via a supressão de seus direitos políticos e sociais. Os resultados desta situação geravam incertezas quanto ao futuro de uma outra forma de formação superior<sup>11</sup>. Na educação Física, mesmo diante dos riscos, participamos das lutas sociais que visavam contrapor a formação alienante dos professores nas áreas da educação e da

---

<sup>7</sup> Uma luta que vem da década de 70 e não se esgotou com a LDB/96, pois o Governo Federal, sob orientação do BM e FMI continuou descaracterizando os preceitos constitucionais (art. 205) que determina a Autonomia Universitária.

<sup>8</sup> Participou do I, II e III Encontro de Estudantes de Educação Física – ENEEF. Palestrante em vários Pré-Eneefs – e no ENEEF de Goiânia em 1992. Foi Presidente da APEF/GO de 84/85. Na gestão de Lenir M de Lima como tesoureiro 82/83.

<sup>9</sup> Participamos na Direção Nacional do ANDES-SN – 1990-1992.

<sup>10</sup> Movimento de Anistia Internacional, organização da Enclate/Conclate/CUT, sindicato de professores, movimento estudantis, Associações de moradores, etc.

<sup>11</sup> Mesmo formando professores plenos nas Universidades o seu perfil estava esvaziado do sentido político e da reflexão crítica acerca da realidade social e do tipo de educação existente.

Educação Física, esta última sob a orientação dos militares nos diversos aparelhos de Estado, inclusive na própria SEED/MEC, em Brasília.

Dentre os problemas mais comuns da formação de professores de educação física, destacavam-se: a) o caráter reprodutivo das práticas autoritárias e militaristas no interior das aulas; b) relações pedagógicas silenciosas e opressoras entre professores e alunos; c) o poder absoluto dos dirigentes das Instituições de Ensino no transcorrer do processo da graduação; d) o currículo padrão (mínimo nacional) que engessava todas as instituições universitárias dentro do sistema educacional superior e, e) conteúdos voltados prioritariamente para o desenvolvimento do esporte. Neste modelo, as Grades Curriculares<sup>12</sup> eram organizadas por meio de um conjunto de disciplinas de conteúdos eminentemente técnicos-funcionais voltados para a eficiência dos resultados relacionados ao conhecimento do corpo humano, sua anatomia e fisiologia, a bioquímica e a biometria, entre outras matrizes predominantes ligadas à área de biologia e que serviam de suporte para treinamento e o rendimento esportivo. Quanto aos conhecimentos ligados à formação do pensamento humano, a reflexão sobre a sociedade, a ideologia, a cultura, a produção econômica e a democracia eram retirados do currículos ou, quando muito, ensinados por uma única disciplina denominada de EPB, estratégia didático-ideológica utilizada para descaracterizar ou mascarar as contradições postas pela realidade social e pelo sistema de poder. No âmbito da Educação Física tínhamos a ideologia militar, o autoritarismo pedagógico e a abordagem tecnicista disseminada pelo aparelho educacional comprometendo diretamente a relação teoria-prática e o modo de pensar crítico em relação à sociedade no sentido de apontar para mudanças e transformações.

Em nossa militância política<sup>13</sup> e acadêmica denunciemos o uso do corpo enquanto mercadoria (coisificação) na educação, o tratamento do corpo como mero instrumento funcional (máquina biológica) para o processo produtivo a ser controlado, regulado e treinado para a produção econômica (esportiva) capitalista e, alertamos sobre os procedimentos pedagógicos instituídos na universidade - pelo viés do pensamento tecnicista e pela indústria cultural, que

---

<sup>12</sup> Denominação comum dada ao Currículo mínimo nacional, para a escola e sistema educacional como também na própria Universidade

<sup>13</sup> O conhecimento político-militante possui qualidade e uma força mobilizadora excepcional, mas não basta, é preciso possuir um conhecimento mais organizado, sistemático para qualificar a ação militante.

objetivava transformar o sujeito-homem em objeto/coisa a disposição do mercado e da hegemonia militar (corpo-dócil-disciplinado) no poder do Estado. Denunciávamos ainda distinção dada aos conteúdos de ensino esportivo - na escola e formação superior -, cujos objetivos eram voltados para desenvolver e alcançar o alto rendimento esportivo, atuar de forma compensatória direcionando o esporte como instrumento de saúde e/ou o fortalecimento do modelo da aptidão física da população para o Brasil-Grande<sup>14</sup>.

## **2. Pensar o passado da formação de professores na ótica do tempo presente.**

No início de nossa carreira docente em 1980 mantínhamos a tarefa específica agir na trincheira da educação superior e no campo da formação de professores de Educação Física, vislumbrando as possibilidades concretas de uma outra abordagem teórico-metodológica<sup>15</sup> para a educação física no ensino superior, comprometida com a formação de professores conscientes e críticos. Uma boa formação de professores de Educação Física significava que, tanto os princípios e os compromissos, quanto os papéis deveriam ser construídos num currículo de formação superior para que as ações pedagógicas e sociais subsequentes resultassem em processos contínuos e concretos de transformação da realidade<sup>16</sup>.

Do conjunto de atividades desenvolvidas nos movimentos da educação, da educação física e das experiências adquiridas historicamente na área acadêmica,<sup>17</sup> profissional<sup>18</sup> e classista<sup>19</sup>, participamos ativamente na construção e delineamento de um novo Projeto de Formação de Professores de Educação Física no Estado de Goiás, com uma estrutura diferente dos demais cursos de

---

<sup>14</sup> Era muito comum se ouvir falar no texto de Cooper ou em fazer caminhadas, sob a denominação de fazer COOPER.

<sup>15</sup> Já tínhamos conhecimento do processo reprodutivo por contato que tivemos com a obra “A Reprodução” de Bourdieu e Passeron. (1982).

<sup>16</sup> Neste período participamos intensamente do debate sobre extensão universitária, desenvolvemos vários projetos de educação popular. Pertencemos a diretoria da ABAED – entidade nacional que congregava movimentos de educação popular e /Coordenamos Extensão/UFG.Em (1982/84) produzimos texto sobre o Estágio Supervisionado: momentos de reflexão, onde estabelecíamos críticas sobre a relação da Universidade com a Empresa.

<sup>17</sup> Reforma acadêmica na UFG-1983/85

<sup>18</sup> Professor da FEF-UFG e da AABB

<sup>19</sup> Presidente da APEF-GO.

perfil progressista<sup>20</sup> na UFG, assim, como, nos demais movimentos ligados a formação (licenciatura) em educação física em outras instituições.

As idéias de autonomia e de democratização da Universidade brasileira, nos capacitava a repensar as características acadêmicas e pedagógicas dos currículos no sentido de superar a mera formação reprodutivista, fragmentada, despolitizada, atomizada, marcada pela passividade no interior da vida acadêmica, resultante da ideologia da neutralidade científica e tecnicista, para alçar vôos na construção de um ensino crítico, com papéis mais delineados a partir da realidade social e fundados em compromissos transparentes com o avanço do País. Assim, nesse território de lutas sociais e contra o tipo de formação pulverizada, ideologizada e despolitizadora, professores e estudantes iniciam a luta por um novo projeto para a universidade, priorizando alterações da estrutura administrativa, acadêmica e sua relação social. No campo acadêmico-administrativo, era necessário romper com o regime de matrículas por crédito/disciplinas semestrais e indicar a introdução de referenciais teórico-científicos que garantissem uma formação de qualidade no ensino, na pesquisa e na extensão, fundados nos problemas da sociedade. Urgia-se, também, redemocratizar internamente a vida acadêmica com eleições diretas para Reitor e diretores de unidades, mudar a estrutura interna e a hierarquia de poder com a elaboração da nova “Estatuinte” para a Universidade.\_

Neste campo fértil e motivador, no início dos anos 80, surge dentro da UFG um movimento articulado e habilmente potencializado pela Pró-Reitoria da graduação<sup>21</sup>, que culminou com um Simpósio de Graduação na UFG - no ano de 1983<sup>22</sup>, processo que desencadeou Reforma do Sistema Acadêmico que vigorou até 2004. Foi uma Reforma marcada por debates, discussões e afirmação de compromissos com mudanças na Universidade.

Estruturada por princípios, a Reforma destacou como o mais importante deles a ser observado pelos cursos de graduação, que a “ A Universidade deveria ser pública, gratuita, democrática, autônoma e voltada aos interesses

---

<sup>20</sup> Grande parte das reformas curriculares mudou apenas os apelidos/nomenclaturas das disciplinas, sem alterar conteúdos e a organização do tempo pedagógico.

<sup>21</sup> Conduzida pelo Pró-Reitor da Graduação, Prof. Joel Ulhoa que posteriormente assumiu a Reitoria completando este processo desencadeado em 1983, sob a condução do então Prof. Ildeu Moreira Coelho.

<sup>22</sup> Neste processo a pro-reitoria de graduação assume o conteúdo crítico até então defendido pelos movimentos de educadores, estudantes, estudiosos da educação e seguimentos sociais e desencadeia a importante tarefa de promover ou pelo menos desencadear a esperada Reforma Acadêmica Universitária

da maioria da população”<sup>23</sup>. Este seria então o ponto de partida e o norte geral para as mudanças dos currículos, estruturas acadêmicas internas e a própria orientação para a construção da Estatuinte<sup>24</sup>. Diante desta condição fundamental, as demais ações a serem construídas deveriam integrar o ensino e a pesquisa com as questões diretamente afetas à realidade social. Neste sentido, torna-se explícito a exigência de se “pensar o ensino e a pesquisa, integrados, aplicados e voltados à realidade social” de forma indissolúveis como exigência a ser assumida pela UFG, com igual nível de importância e com idêntica preocupação de excelência, um alimentando o outro em conformidade com as necessidades da sociedade.(Resol.184-CCEP-1984)

Para operacionalizar tais critérios, todas as propostas curriculares dos cursos deveriam deixar explícito de que forma “o ensino e a pesquisa se interligariam, pudessem refletir a realidade social e que garantisse o progresso da ciência e a participação na transformação social” (idem). Como consequências desse enunciado, qualquer perfil profissional deveria passar, obrigatoriamente, pelo debate democrático nos vários segmentos da instituição definindo e explicitando a expectativa, o papel e o desempenho esperado pela sociedade. (idem).

Outra ênfase dada pela reforma refere-se na definição (obrigatória) de um núcleo epistemológico orientador da formação, cuja ênfase deveria ser dada no “elenco de matérias que compõem o núcleo epistemológico fundamental do respectivo curso”. (idem). Assim, para implantar cursos a proposta curricular deveria dar “ênfase à estrutura significativa básica,... ao núcleo epistemológico do curso, ..“destacando as matérias que o compõem e o sentido que cada uma delas possui como elemento integrante da estrutura desse núcleo, bem como o sentido do próprio núcleo para o profissional que se pretende formar”.(idem). O ensino e a aprendizagem, dentro do campo das matérias, deveriam estar imbricados no universo das atividades curriculares teóricas e práticas, “voltadas para o que é fundamental nas matérias que constituem a proposta curricular”.(idem). Para isto, cada proposta deveria conter “ementas precisas e fundamentadas para cada matéria” evidenciando o

---

<sup>23</sup> Resolução 184/CCEP - 1983

<sup>24</sup> Foi um período de debates e de grandes polêmicas sobre o processo estatuinte dentro das universidades brasileiras no período de transição democrática e após a promulgação da Constituição Brasileira.



que se objetivava no ensino e na aprendizagem significativa, dessas matérias.  
(idem)

A Resolução 184/84/CCEP definiu um importante princípio como guia da composição dos currículos, inclusive, indicando que cada curso na organização de sua Grade curricular deveria *assegurar* o “máximo de aprofundamento do ensino e da aprendizagem das estruturas significativas do curso (núcleo epistêmico)” e garantias de condições infra-estruturais para que o aluno pudesse participar do processo de personalização de sua formação, o que pressupunha a presença de atividades complementares obrigatórias no currículo, oferecidas pelo Departamento, dentro da especificidade de cada curso. (idem).

### **3. Perspectivas estruturantes da proposta de formação de professores na UFG**

A Reforma Acadêmica da UFG foi, sem dúvidas, um momento impar dentro das Universidades brasileiras e o pano-defundo para as ações tomadas nas discussões de propostas curriculares e em projetos de formação de professores na área de educação física, aqui e em várias Instituições de ensino superior e debatidois em vários congressos científicos da área no País. Sem sombra de dúvidas este clima de mudanças facilitou muito para um pequeno número de professores do CEFD<sup>25</sup>, se iniciasse em 1987, o esboço do primeiro curso de graduação (licenciatura) em Educação Física. Após inúmeros debates no CEFD, vários departamentos da FE, Colégio de Aplicação da UFG, Secretaria Municipal e Estadual de Educação e ESEFEGO concluímos a Proposta Curricular para a Formação de Professores de Educação Física na modalidade Licenciatura na UFG, no ano de 1988<sup>26</sup>. Cabe destacar que, pressionados por resistências conservadoras internas no quadro docente do CEFD e mesmo fora dele, estávamos fortalecidos por diferentes movimentos de professores, de estudantes, intelectuais da UFG e, também, amparados pela nova Resolução 03/87-CFE<sup>27</sup> possibilitou-nos a construção de ações e

---

<sup>25</sup> CEFD, denominação da Coordenação de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Goiás.

<sup>26</sup> Resolução 284 /300/393 CCEP /UFG

<sup>27</sup>A Rel.03/87 introduz o Bacharelado em Educação Física e Esportes, considerado como um fator indesejável ao processo de formação da licenciatura ampliada.

avanços significativos no contexto curricular da FEF/UFG, com alguns desdobramentos em outros currículos de graduação no País. Sobre a Resolução 03/87-CFE, queremos destacar que mesmo sendo uma proposta de traços nitidamente neoliberal, o seu lado positivo foi em assegurar a autonomia universitária quanto a tomada de decisões na formulação e orientação curricular, possibilitando, com isso, uma maior flexibilização dos conteúdos, uma nova organização do trabalho acadêmico e a incorporação de novas/diferentes disciplinas na elaboração de um projeto de formação em contraposição à velha camisa-de-força do currículo mínimo nacional que padronizava num mesmo nível de organização, os conteúdos e carga horárias para todos os cursos superiores/CFE<sup>28</sup>. Duas questões merecem destaques: a) resgate da autonomia universitária com o fim da obrigatoriedade dos conhecimentos padronizados e hierarquicamente constituídos denominados de currículos mínimos nacionais em educação física; e, b) a organização dos currículos por áreas de conhecimentos superando, assim, os modelos curriculares baseados em grades de disciplinas ou matérias de conhecimentos.

Sem a obrigatoriedade do currículo mínimo (padrão de disciplinas e conteúdos de base comum nacional) surgem novas oportunidades para propor uma formação diferente da proposição uniforme ditada pelo antigo CFE. Esses parâmetros fortaleceram o processo de democratização da discussão e o debate no interior da área acadêmica e profissional na universidade e abriu novos espaços para o surgimento de currículos diferenciados da tradição - já que agora cabia às universidades poderes para selecionar e organizar os conteúdos e os tipos de saberes válidos e/ou legítimos cientificamente na composição de seus projetos curriculares. Somando-se a isto, deveria estabelecer vínculos efetivos com as peculiaridades locais/regionais a partir das áreas de científicas, biológicas, técnicas ou de demandas culturais.

Neste campo de problematizações<sup>29</sup> e de conflitos acerca da educação física, procuramos identificar, na época, quais ou que tipo de conteúdos serviam para garantir uma identidade docente (fora da referência do técnico esportivo ou profissional de ginástica) com um perfil de intelectual, com

---

<sup>28</sup> Áreas de Conhecimentos Filosóficos, humanista, técnicos e de Aprofundamentos de Conhecimentos.

<sup>29</sup> Realizamos várias reuniões com diferentes grupos e instituições para explicitar e definir qual seria as denúncias do trabalho docente, as demandas de acesso a licenciatura, as críticas da rede municipal de educação e as nossas opções teóricas e metodológicas.

competências para auxiliar os alunos na formação do pensamento científico, na organização da cultura e na formação da consciência política. Um profissional construído por meio de princípios éticos e por compromissos com uma nova qualidade do conhecimento, do aprendizado e da vida social do aluno. Não se tratava de um saber utilitário ou de qualquer um que condicionasse o aluno ao domínio das técnicas do esporte competitivo ou da ginástica compensatória - pelo viés da saúde, mas um saber político, científico, pedagógico e cultural legitimados por conceitos, valores, expectativas sociais capaz de dar, ao aluno, uma visão crítica de realidade com vistas a sua transformação. Os objetivos dos trabalhos priorizavam ações concretas na estruturação de um projeto curricular que estivesse em sintonia com a ciência, cultura e com a realidade da sociedade e, que respondessem também aos interesses do sujeito no interior da escola, da universidade e da sua emancipação na vida social. Em outros termos, buscava-se formar um docente capaz de atuar por meio das atividades corporais respaldadas pelo paradigma científico, vinculado ao contexto da cultura e da sociedade e com a sensibilidade de um novo olhar crítico e engajado na defesa dos jovens, das mulheres, dos excluídos, dos deficientes, dos trabalhadores e dos marginalizados sociais, entre outros.

Estas oportunidades estavam postas com a Reforma/UFG, e tínhamos certa autonomia e experiência<sup>30</sup> para apresentar uma proposta inovadora no projeto de formação de professores em Educação Física. Na época, além de defender a reformulação dos conteúdos, a implementação de novas metodologias e procedimentos de ensino e um novo tipo de avaliação da aprendizagem que fosse coerente no contexto da formação, devíamos abrir uma discussão pública e democrática para a elaboração do currículo de formação na UFG. A intenção como a estratégia usada nas discussões visavam de superar o modelo desportivizado fortemente influenciado pelo projeto autoritário militar e pela sociedade do consumo.

Para nós, pensar uma concepção de currículo numa visão de totalidade implicava, entre outras coisas, em pensá-lo desde a entrada do aluno no curso

---

<sup>30</sup> Atuamos na Pro-Reitoria de Extensão da UFG como coordenador de projetos especiais (81/82) e coordenador de Estágio, Extensão e Cultura no ano de 1982/85 ocasião em que ocorreram os debates acerca da Reforma Acadêmica da UFG. Na Pró-Reitoria participamos intensamente nas discussões acerca de projetos sociais, a extensão e da educação popular, e também do papel dos estágios curriculares e extra-curriculares na formação profissional e na cultura sob a forma de formação universitária e da identidade cultural. Participamos também de importantes projetos de Educação Popular, inclusive sendo convidado para avaliar e integrar uma rede (ABAED) de educação popular em diversos estados brasileiros.

(processo seletivo vestibular); modificar a organização acadêmica baseada no regime de créditos para o anual; redefinir os compromissos de intervenção na sociedade; criar instrumentos de articulação entre o ensino, a pesquisa e a intervenção; e, avaliar (criticamente) a formação do aluno-professor quanto a sua capacidade de mudanças na educação e sociedade. Assim, foram esboçados<sup>31</sup> os compromissos políticos; os princípios e finalidades da formação; o modelo curricular com os pressupostos teórico-metodológicos; as ementas e os conteúdos a serem materializados pelo projeto de formação de professores, deixando claro, qual o tipo de política de formação crítico-social pretendida, o domínio do saber articulado com a pesquisa e sua relação com a escola-sociedade por meio de intervenções de professores no ambiente educacional dentro e fora da escola.

Dentre as mudanças mais significativas contidas no Projeto Curricular da FEF, destacamos: 1) a supressão do processo seletivo (vestibular) até então baseado na aptidão física e a alteração do corte de pontuação do vestibular para história e língua portuguesa, historicamente localizado na área de ciências biológicas; deslocando o referencial de avaliação do curso do eixo das ciências biológicas/saúde para o eixo das ciências humanas e sociais; 2) definição da área como pertencente às Ciências Humanas e Sociais enquanto área de referência de conhecimentos dentro da UFG, contrariando, assim, toda a tradição da área, inclusive que perdura até hoje no CNPq, CAPES e Fundações de Pesquisas; 3) a estrutura curricular ocontemplou três áreas de aprofundamento de conhecimentos – Educação Física Escolar, Desporto e Educação Física Popular, sob a forma de campos reponsáveis pela sistematização e produção do conhecimento; 4) implantação das Atividades Complementares obrigatórias em 200 horas-atividades; 5) instituiu o Trabalho Monográfico no final de curso, com defesa pública; 6) fim das atividades optativas oferecidas pela Unidade de Ensino (FEF) passando a considerar todas as disciplinas (de todos os cursos) da UFG como optativas do curso, ampliando, com isto, o processo de formação no sentido de currículo ampliado; 7) supressão dos pré-requisitos entre as disciplinas, passando a organizar os conhecimentos dentro da compreensão de complexidade do saber e do interesse prático/profissional, quanto à sua demanda e aplicação social; 8)

---

<sup>31</sup> Projeto do Curso de Licenciatura que resultou posteriormente na Resolução 284/89

definição dos três tipos de competências a serem adquiridas no processo de formação envolvendo a escola (campo de trabalho), a docência (trabalho) e a ação pedagógica como práxis e fazer criativo; e, por fim, 9) organização do currículo centrado num eixo epistemológico de formação acadêmica e profissional para a Motricidade Humana, deslocando da tradição esportiva para o movimento corporal humano. Na época, construir um currículo fundado numa concepção epistêmica de conhecimentos, aberto na sua dinâmica de formação, crítico-reflexivo no tratamento dos conhecimentos acadêmicos, mediado pela produção de conhecimentos e, articulado com as demandas da sociedade, era, destacadamente, inovador do campo da Educação Física Brasileira.

Outro ponto que merece distinção no modelo de currículo foi o reforço dado as vivências práticas (não ao pragmatismo), procurando estabelecer ementas cuja preocupação era de ensinar como se ensinava em cada disciplina, qual seria a sua relação com a realidade prática e a forma como o professor lidava com os procedimentos didáticos na exposição de seus conteúdos aos alunos. De forma geral, dos professores se exigiam ensinar, pesquisar, gerar possibilidades de intervenção a partir dos conteúdos em diferentes lugares da prática social. O próprio modo de ensinar/organizar de cada professor deveria ser objeto a ser tratado/repensado didaticamente com os alunos no cotidiano da formação.

Nos anos iniciais do curso, ao avaliar o resultado da experiência curricular com relação ao eixo epistêmico norteada pela motricidade humana, já víamos enquanto um aspecto negativo, pois tratava-se de uma noção teórico-filosófica incipiente, questionável e pouco assimilada pelos professores que iniciavam suas ações curriculares na formação. Em compensação, foi um expediente positivo, pois permitiu deslocar o foco de atenção da rotina do esporte e da saúde, em seu sentido restrito e tradicional, para um campo mais amplo de formação humana. O mesmo pode se dizer quanto ao trabalho coletivo no interior do currículo e das pretensas articulações nucleares preconizadas pelo projeto de formação, pois, ao longo da formação, se mostraram frágeis no sentido da produção de conhecimentos e das experiências práticas<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Em várias Semanas de Planejamentos Pedagógicos que realizamos anualmente e nas Jornadas Científicas que promovemos de dois em dois anos esta foi uma das questões que mais recebeu críticas por parte dos professores e alunos.

Outro fato que merece ressaltar aqui se deve ao direcionamento dado pelo currículo para atender aos princípios da educação escolar, pelo viés das competências apontadas como praxis, especialmente em atenção ao nível de capacitação teórica, intervenção, ensino dos conteúdos e os procedimentos metodológicos curriculares. O resultado está registrado na história e nos dados já obtidos por diversos meios, denotando relevância no processo de formação de professores críticos, reflexivos e devidamente contextualizados como previa a proposta curricular, e, por diversas vezes, confirmados por meio de ações no campo escolar<sup>33</sup>. Diante dos fatos, este projeto apontou para mudanças significativas na superação de antigos paradigmas presos ainda aos critérios biológicos, ao paradigma da saúde, o esporte de alto rendimento, para uma focagem mais flexível e aberta ligada à cultura (corporal) social humana. Com o deslocamento do esporte e da saúde para um novo referencial definido pela prática da cultura corporal, dentro e fora da escola, fundou-se novas possibilidades de resistência (lutas, conflitos e rompimentos) no enfrentamento da ideologia dominante no currículo e avanços na formação de professores para atuar na escola com outros enfoques educacionais.

No projeto de formação da FEF/UFG<sup>34</sup> foram definidas três competências a serem desenvolvidas/apropriadas pelos alunos no processo de formação acadêmica e profissional: 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; e, c) Compreender o trabalho como dimensão social emancipadora e ser capaz de criar e recriar na especificidade de sua práxis educativa novos conhecimentos e aplicá-los rumo a transformação da sociedade (Rel.300/CEPEC-UFG). Aqui se percebe que ao definir competências, o projeto deixa explícito qual o tipo de referência conceitual dever-se-ia utilizar, quais os compromissos políticos e pedagógicos do curso de licenciatura na escola e, onde se concentrariam os esforços da formação docente para atuar no sistema educacional (preferencialmente na escola pública) e nas inter-relações sócio-culturais deste educador com a dinâmica do trabalho noutros

---

<sup>33</sup> Existem avaliações formais, depoimentos públicos e resultados em concursos em diversas Secretarias de Educação, Cultura e Esportes que confirmam o índice de qualidade dos nossos ex-alunos. Existem provas de que os nossos professores demonstram boa qualidade nos cursos de pós-graduação aqui em Goiânia e em outros Estados.

<sup>34</sup> A Resolução 300/393/CCEP/UFG foi resultante de ajustes curriculares no processo de formação.

ambientes da sociedade. Com isso, a relação escola-universidade passa a ser compreendida como foco da formação e, ao mesmo tempo, um lugar especial dedicado à ação educativa e social do trabalho docente, devendo o trabalho ser orientado dentro da perspectiva de que a docência é trabalho humano e que precisava ser melhor desalienado, pois e somente assim, possibilitaria à cada educador, modificar-se realizando a práxis pedagógica. Não está se falando de qualquer prática profissional, mas daquela atividade que reproduz, gera e recria saberes no processo de ensino-aprendizado e de intervenção social dentro do princípio da unidade teoria-prática - objetivando a transformação da educação e da própria realidade. Nesse sentido, a relação ensino-pesquisa se tornam fundamentais para gerar/ampliar/reconstruir novos conhecimentos no processo de formação.

Em se tratando de um curso estruturado no regime anual, ao contrario dos demais existentes no país, o currículo da FEF se tornou enxuto possuindo apenas 23 de disciplinas, inferior em quantidade aos demais currículos estruturadas no regime de créditos<sup>35</sup> em outras universidades. O desdobramento desta ação (concentradora-qualitativa) impôs a eliminação das disciplinas optativas na licenciatura, passando a estabelecer que todas as disciplinas, dos diferentes cursos da UFG, seriam reconhecidas e validadas como complementares na formação ampliada, pelo aluno, escolhida em função dos seus interesses profissionais ou sociais.

O sistema anual apresentou várias vantagens, tanto na sua concepção, como na execução do currículo, superando em qualidade os modelos semestrais ou de créditos. Um dos aspectos mais importantes refere-se ao tempo pedagógico de cada disciplina, pois oportunizou, concretamente, uma maior verticalização dos conhecimentos no transcorrer dos estudos, o desenvolvimento de pesquisas e a intervenção dos alunos em experimentações pedagógicas, em projetos e/ou práticas vivenciais, nos estágios e na prática de ensino, dentro de cada disciplina, entre outros, criando situações originais e inovadoras. O avanço se deu mais pela possibilidade de pensar a prática de cada disciplina (conteúdos de ensino) como um campo de problematizações iniciada com teorias-ações-reflexões e intervenções

---

<sup>35</sup> Desenvolvemos estudos curriculares em vários cursos no País e, em grande parte deles, a quantidade de disciplinas geravam em torno de 65 disciplinas.

pedagógicas, formando, com isto, uma unidade de conhecimentos dentro do currículo da formação acadêmico-profissional. Além disto, rompe-se com as velhas armadilhas curriculares do pré-requisito, quando se joga a responsabilidade (ou fragilidade) de uma disciplina para ou sobre a outra. Ao buscar introduzir processos tematizadores em cada disciplina e ao procurar estabelecer nexos com as outras rompe-se com a idéia de subalternização de um saber em função do outro na formação. Com esta prática, os professores mudam sensivelmente o ensino para estabelecer a ação-reflexão no currículo. Como exemplo, admitindo-se que o eixo epistêmico era a docência ou a prática pedagógica e social, todos os conteúdos específicos das várias disciplinas se veem obrigados a interagir com esta matriz propiciando formar competências na atividade docente, na sistematização do ensino, na pesquisa e na extensão, produzindo novos resultados e um outro perfil profissional para agir na escola e no mundo do trabalho.

Quando se destaca as vantagens do regime anual e na dinâmica das disciplinas de conteúdos do curso, cabe ressaltar também as possibilidades concretas dos alunos em consolidarem turmas (sociabilização política) no transcorrer do processo de formação. Este tipo de formação política foram evidenciadas diversas vezes pelos alunos pela qualidade dos trabalhos coletivos, pela pressões reivindicatórias, pela organização combativa juntos aos movimentos acadêmicos, na coordenação e direção da Unidade quando de suas lutas por seus direitos, pela melhor qualidade dos professores, por novos conteúdos e pela própria qualidade da formação superior.

Ao refletir sobre os conteúdos necessários ao currículo sempre surgia a idéia de busca de coerência quanto aos saberes específicos, as articulações de ensino-pesquisa e realidade social e a necessidade de todo professor transmitir aos alunos a sua didática específica. Isto significava, não só no fortalecimento das relações pedagógicas, mas, também, apontava as ligações e os desdobramentos nas diversas áreas do conhecimento de onde provinham e se inseriam aquele tipo de conteúdo particular. O rompimento com os pré-requisitos fortaleceu a autonomia e o trato com os conteúdos por parte do professor e a idéia de que cada um deveria relacionar, permanentemente, seu conhecimento com o eixo epistêmico e os demais conhecimentos do projeto



curricular. Trata-se de uma relação de unidade e de conjunto dentro do projeto de formação acadêmica e profissional em Educação Física<sup>36</sup>.

#### **4. Novos ordenamentos e a formação inicial de professores hoje.**

Hoje, passados 21 anos, vivemos num acirrado processo de globalização econômica, de reestruturação produtiva capitalista e submersos aos ditames da política neoliberal comandada pelo Estado, o que tem levado a aprofundar a crise sociais e o acirramento da luta de classe. Conseqüentemente, enormes dificuldades em pautar uma agenda intervenção direcionada às transformações sociais.

No campo da educação e da docência em particular, convive-se com diferentes marcos regulatórios oficiais que começam pelos dispositivos presentes desde a LDB (9493/96), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs 01/02/27/28 CNE), UAB (EAD – cursos à distância) e a nova CAPES - cujo encargo será de reestruturar a formação de professores da Educação Nacional. No campo da formação do profissional (bacharel), deparamo-nos com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução 07/2004-CNE). No campo das organizações político-sociais temos a presença marcante e polidêmica do Conselho Profissional da Educação Física (CONFEF) que age forjando condutas profissionais a partir da ocupação de espaços no mercado de trabalho e, no âmbito da educação, identificamos diversos movimentos científicos, culturais e sociais tentando pautar suas propostas nas Conferências Nacionais; o ENEEF (movimento estudantil); o MNCR (movimento contra regulamentação); CBCE (entidade científica); e intelectuais e educadores progressistas que procuram reverter tal situação ou pelo menos modificar a realidade encontrada.

Para certos grupos de resistências na educação física, a ação fundamental está na desregulamentação da profissão e na extinção do CONFEF. Para outros, apenas a revogação das Diretrizes Curriculares recentemente criadas pelo CNE/ MEC, substituindo-as por outro tipo de proposta de formação profissional a ser construída a partir de experiências

---

<sup>36</sup> Existem hoje vários estudos (dissertações/monografias) sobre este projeto curricular da FEF/UFG embora indiquem avanços, alguns deles sequer perceberam estas possibilidades práticas estabelecidas na configuração do projeto curricular

coletivas e do acúmulo teórico no campo da formação visando avançar mais sobre as mudanças na educação e na sociedade. Por parte do Governo (MEC, CNE, CAPES e ME) presenciamos diversas ações políticas em defesa dos interesses conservadores (mediando e amortecendo os conflitos) presentes no sistema produtivo capitalista, adaptando os velhos interesses burgueses necessários à manutenção do modelo de educação e de estrutura social, dando sobrevida à forte crise global do capital.

Outra questão posta hoje para o debate sobre a docência, expressa-se também na idéia de profissionalidade do professor e/ou a profissionalização da profissão dos trabalhadores da educação devidamente regulamentada por Conselhos ou Ordens. São abordagens que se mostram diferentes e contraditórias, tanto no Brasil como fora dele. Para certos teóricos inscritos nesta disputa, a profissionalidade da prática docente deve ser entendida como sinônimo de profissionalização docente, outros, porém, defendem que a formação dos profissionais da educação deve ser compreendida como uma profissão devidamente regulamentada nos parâmetros e níveis regulatórios das demais profissões liberais existentes.

Assim, somando as questões apontada anteriormente e os atuais problemas do campo da formação docente, entendemos como de fundamental importância que se pense a formação de professores/profissionais, tendo, como pressuposto, se tratar de uma atividade diretamente relacionada a qualificação, produtividade, empregabilidade (e desemprego) pertencentes ao mundo do trabalho. Nesse prisma defendemos que a concepção de trabalho docente deve ser pensada enquanto princípio ontológico e forma educativa social humana, elo mediador da intencionalidade do homem na transformação da natureza para si e de si mesmo enquanto processo recíproco - como defendeu Marx. Portanto, não estamos falando aqui de qualquer trabalho ou de sua expressão coisificada, alienada, mas sim de uma atividade humana criativa, crítica e reflexiva do trabalho docente que se manifesta por meio da unidade teoria-prática em sentido transformador – a práxis.

Portanto, trata-se de uma antiga premissa desde os projetos iniciais de formação na FEF, por isso, entendemos que ao se analisar os documentos oficiais do Estado expresso por meio das DCNs, de cara já se percebe que esta idéia de trabalho docente não está posta nem no sentido restrito e muito

menos ampliado, pois além da conhecida alienação imposta pela divisão social do trabalho, do fracionamento do conhecimento e da especialização da intervenção (competências) prática, estabelecido pela nova subdivisão em dois tipos de habilitações, aprofundam-se mais ainda as fissuras no processo de formação docente, com consequências nefastas para a prática profissional, tanto na educação escolar, como nos demais ambientes onde se manifesta a educação corporal.

Ao avaliar hoje as instituições universitárias formadoras pode-se verificar que o processo de formação de professores ou de graduados (bacharéis) ao utilizar metodologias inadequadas (fragmentação, dicotomização do fazer-pensar e conteúdos dissociados/conflitantes da realidade social e dos interesses manifestos pelos alunos)<sup>37</sup> e, mantendo-se preso, mais do que em momentos anteriores, numa relação despolitizadora nas inter-relações entre professores e alunos, gera-se um grande vácuo entre o fazer-saber, fragilidade explicativa acerca de sua atividade social e um grande estranhamento de sua prática com o mundo de trabalho<sup>38</sup>. Com a subdivisão em dois tipos de profissionais apontados pelas Diretrizes Curriculares aprofunda-se mais ainda o fosso entre a formação de professores de educação física objetivada em seu sentido abrangente (ciência, trabalho e cultura), como em sua intervenção (trabalho-educativo) na realidade social humana.

Ao analisar as características fundantes que distinguem a Licenciatura (docência) do bacharelado em Educação Física (profissional liberal) percebe-se que a distinção começa a ser delineada pelo objeto de conhecimento e de trabalho, pois o trato teórico-prático da corporalidade se submete diretamente à intencionalidade estabelecida na relação entre os sujeitos, na apropriação do saber e nas ações imediatas/mediatas, decorrentes dos significados sociais da prática. Para David (2009) a prática é o ponto de partida e de chegada do conhecimento humano e esta se processa por caminhos diferentes e conflitantes, principalmente se tomarmos como parâmetros a idéia de uma formação única para intervir em diferentes ambientes sociais.

---

<sup>37</sup> Aqui não está se falando apenas dos interesses introjetados pela mídia, pelas necessidades construídas pelo mercado do corpo, mas da realização profissional mesma nos campos de intervenção.

<sup>38</sup> Diferentes estudos (monografias, dissertações, teses e pesquisas com este foco em todo o país, vem denunciando estes estrangulamentos e inadequações na prática da formação e na prática educativa e social.

Ao pensar uma formação de professores (docência) refém de um saber vinculado a prática imediata da realidade - enquanto finalidade última da ação educativa, como prevê as DCNs, nega-se toda a lógica respaldada no princípio de que educar o sujeito-corporal pressupõem-se diferentes processos pedagógicos, amplos conhecimentos de diferentes áreas biológicas e humanas e de inter-relações entre sujeitos, tudo isto, delineados pela materialidade biológica e pelas diferentes dimensões que o corpo ocupa e expressa na relação do homem-natureza, com os demais homens e com a sociedade na construção de sua humanidade material (corporal) e cultural (simbólica).

Ao comparar a formação do educador (licenciado) que lida com este objeto de trabalho/conhecimento com a formação do graduado (bacharel) em educação física, novos conflitos serão gerados e que vão se explicitar na esfera da formação curricular, como na intervenção social. Mesmo que se busque estruturar um currículo voltado para uma identidade geral como está explícito nas DCNs, que ocorra inter-relações de conhecimentos com uma base comum e sem perder de vista uma formação generalista, e, ainda, que se lance mão de metodologias crítico-humanizadoras, provavelmente tais ações fracassariam, pois os conteúdos se desarticulam no percurso da formação pela força pragmática dos interesses demarcados pela intencionalidade do lugar determinado para a ação prática e/ou pela ocupação profissional. Para melhor explicitar tais dicotomizações basta avaliar alguns pressupostos ligados à história, a epistemologia, a metodologia e a prática social destes dois tipos de habilitações profissionais para que se entendam os limites e os distanciamentos existentes entre eles na trajetória da educação física. (DAVID, 2009)

Está claro que as políticas de formação de recursos humanos oficialmente ditadas pelo Estado, inclusive nesta nova versão de formação de professores, se baseiam nas competências (formação de técnicos para agir sobre situações-problemas com resoluções imediatas na escola) e, no caso dos bachareis, nas competências para agir nos ambientes de trabalho e de serviços. Isto demonstra uma proposta frontalmente oposta aos interesses históricos do currículo da FEF que sempre prezou por uma concepção reflexiva e crítica de formação no âmbito da ciência, da cultura e da sociedade com aprofundamento de conhecimentos e orientado para uma concepção de corpo

nas dimensões sociais, políticas, culturais, estéticas, educacionais, econômicas, biológicas, entre outras.

Levando em conta os aspectos históricos de nossas experiências, das pesquisas realizadas e análises das práticas docentes, nestes anos dedicados à formação de professores na FEF-UFG e, considerando, o próprio desenvolvimento desencadeado pela área de conhecimento da Educação Física, nestes últimos 21 anos, reafirmamos convictos de que a cultura integra, expressa, decorre e produz a própria Educação Física brasileira, seja no contexto teórico em que ela produz suas representações conceituais, seja no cotidiano de sua prática pedagógica, profissional e social.

Temos presenciado um forte movimento desencadeado por estudiosos, intelectuais e pesquisadores<sup>39</sup> da área de conhecimento tentando explicar a base epistêmica da Educação Física, seu objeto de estudo e suas fronteiras, e mesmo, a própria idéia de campo interdisciplinar no interior das demais ciências humanas e sociais. Embora ainda incipiente este olhar (corpo-cultura-sociedade) sobre a Educação Física e seus significados práticos num processo de formação profissional e/ou mundo do trabalho, a concepção de sociedade e natureza, ciência e cultura, corpo e representação, teoria e prática precisam ser pensadas como partes articuladas e constitutivas do todo complexo no processo de configuração e modificação da realidade. Em outros termos, significa afirmar que a busca do conhecimento objetivo da área não se localiza em si mesma e nem nas explicações científicas, mas nas relações que são estabelecidas entre os homens construindo sentidos, produzindo significados e modificando a realidade. Sendo a Educação Física uma manifestação processual da cultura humana com diferentes expressões e singularidades, sua prática está imbricada de processos dialógicos do fazer com o refletir, da realidade do sujeito individual/coletivo, do corpo-realidade em busca do sentido estético e cultural do humano genérico. Neste movimento, o corpo é biológico e cultural, físico e simbólico, empírico e representativo numa dada prática em certa realidade humana circunscrita socialmente.

Isto posto, acreditamos que o modelo de formação de professores induzido e estimulado pelas DCNs, centrado as competências no transcorrer do processo de licenciatura e/ou graduação, no contexto sócio-econômico e

---

<sup>39</sup> Destaque para o GTTs – sobre epistemologia em educação física – CBCE.

cultural determinado pelo pensamento neoliberal e pelo modo de produção capitalista em seu novo rearranjo econômico mundial, torna-se óbvio que toda a formação de professores como a própria concepção de educação física mantem-se determinada e prisioneira dos traços conservadores de tal contexto, reproduzindo a visão de mundo e o sentido do vir-a-ser objetivado pelo pensamento hegemônico. No caso da formação de professores, neste contexto de reestruturação do capital, o que se observa é a imposição de vários elementos (velhos com roupagens remodeladas) e reeditando velhos paradigmas científicos com novas formulações político-pedagógicas, cuja intenção é de garantir um desempenho de qualidade nas atividades profissionais postas pelo atual estágio econômico em processo de mundialização, e não num tipo de formação humana que se pretende plena, ética e humanizadora, historicamente defendidas pelas teorias críticas ou progressistas da educação.

Para confrontar as perspectivas ideológicas apontadas, os caminhos da formação devem ser construídos a partir do mundo real e, nele, a formação profissional deve objetivar formar um trabalhador-docente conciente para intervir junto a esta mesma realidade no sentido de mudanças.

O cenário de hoje nos obriga a pensar que na questão da formação dos recursos humanos (professores) por meio de uma combinação tácita das orientações teóricas e das perspectivas práticas de intervenção no cotidiano da escola deve opor a idéia de efetivar resultados imediatos, rápidos e em cima de problemas situacionais, ou, o que é pior, distante do princípio de que pesquisa deve ser tratada como elemento de mediação na formação. Caso sigamos ao contrário, estaremos auxiliando a consolidar os interesses do poder dominante capitalista globalizado e engendrando uma nova pedagogia a-crítica e apolítica nas universidades, claramente desarticulada com as necessidades e as potencialidades do homem, numa perspectiva de totalidade histórica. Torna-se, portanto, necessário aprofundar os estudos sobre a representação simbólica do corpo e/ou os significados culturais das técnicas corporais, tanto no nível pessoal como social, para que daí se extraia os elementos balizadores das teorias, dos métodos, das técnicas, dos símbolos e das práticas enquanto ferramentas socioculturais que assegure uma formação profissional capaz de forjar uma prática compromissada com outro projeto de formação humana e de

sociedade. Ao defendemos a existência de relações da Educação Física com a questão do sujeito, cultura e sociedade, é porque acreditamos que a partir daí pode-se compreender melhor os verdadeiros significados histórico-sociais do educar, os sentidos da prática corporal e se definir melhor quais os objetivos em formar professores/profissionais para o tempo real, cujo futuro da sociedade humana se diferencia da que temos hoje.