

ENSAIO

EDUCAÇÃO FÍSICA EM FOCO: a formação universitária no contemporâneo...

Ricardo Rezerⁱ

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar/problematizar criticamente a formação universitária no campo da Educação Física (EF) brasileira é um desafio necessário e importante, considerando as complexidades, aporias, contradições e paradoxos da contemporaneidade. Na direção de aprofundar estes elementos, os objetivos centrais deste ensaio se movimentam em duas direções: (1) produzir uma leitura panorâmica da contemporaneidade, sinalizando para algumas das características que vão constituindo nosso tempo, a fim de pensar nossa condição humana hodierna; (2) a partir disso, refletir criticamente acerca da formação universitária na contemporaneidade.

Na direção de aprofundar estes objetivos, este ensaio se subdivide em dois momentos. Inicialmente, apresento uma leitura panorâmica do contemporâneo, sinalizando para algumas das características que vão constituindo nosso tempo, bem como, elementos que possibilitem pensar nossa condição humana hodierna. No segundo momento, proponho algumas reflexões sobre a formação universitária (em seu sentido *lato*), tomando como referência questões apresentadas na primeira parte do ensaio, na direção de projetar possibilidades que venham a contribuir com a formação universitária neste campo do conhecimento. Proponho pensar a formação universitária no campo da EF pela perspectiva da *Bildung* (considerando suas dimensões pedagógica, ética, política, estética, epistemológica), em um processo de tradução crítica deste edifício teórico ao contemporâneo.

1 O CONTEMPORÂNEO EM QUESTÃO...

O que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de refletir sobre o que estamos fazendo. (Arendt, 2008, p. 13).

Na direção de enfrentar o desafio de pensar a formação universitária no campo da Educação Física na contemporaneidade, cabe pensar sobre nosso próprio tempo e nossa condição humana em um momento da história que parece ter ‘perdido a paciência’ com as coisas do humano. Como apresento mais a frente, várias análises qualificadas já foram realizadas sobre esta questão, por distintas vias. Mas, mesmo assim, ainda se faz necessário projetar uma compreensão que se coloque como lastro para pensar a universidade e a formação universitária no contemporâneo, especialmente em um campo emergente do conhecimento como a EF. Ou seja, entendo que ainda faz sentido perguntar sobre questões como ‘o que se passa conosco’, ou ainda, ‘que tempo é esse’, entre tantas outras, como forma de compreender melhor nosso tempo e seus impactos na produção da vida.

A epígrafe de Hannah Arendt (1906-1975), filósofa e cientista política alemã de origem judaica, se coloca como um dispositivo que nos incita a pensar nosso próprio pensamento, uma provocação em tempos de imediatismos e utilitarismos, tempos nos quais a ilusão do acesso tecnológico ilimitado, da lógica do consumo e do entretenimento banal se colocam como paradigmas para a produção da vida e como balizadores para as relações humanas. Por isso, compreender melhor nosso tempo representa um esforço necessário para pensar a EF e a formação universitária neste cenário.

A obra “Homens em tempos sombrios” é uma coletânea de ensaios que exploram a natureza da condição humana em tempos de crise, a partir de uma análise da vida política e social. Em seu livro, Hannah Arendt procura traçar perfis biográficos de seres humanos que resistiram (com capacidade crítica) aos “tempos sombrios” da primeira metade do século XX¹. Como podemos pensar tais resistências nos tempos sombrios que se inauguram no Século XXI? Para Arendt (1999), a própria humanidade do homem perde sua vitalidade na medida em que ele se abstém de pensar e deposita sua confiança em velhas ou mesmo novas verdades – algo bem típico do contemporâneo, tempo permeado por sectarismos e as mais diversas e distintas simplificações da realidade.

Neste caso, “Homens em tempos sombrios” (Arendt, 1999) se coloca como uma memória viva de seres humanos que enfrentaram tempos de crises, homens e mulheres que precisamos lembrar como referências para projetar o que faremos com o tempo que nos acontece (entre outros, Rosa Luxemburgo, Walter Benjamin, Karl Jaspers). A obra é uma coletânea de ensaios que exploram a condição humana em tempos de crises, produzida ao longo de 12 anos, promovendo uma análise da vida social e política que, sem dúvidas, apresenta referências importantes para pensarmos a contemporaneidade como um tempo de crises das mais distintas e diversas que precisam ser enfrentadas. Dessa forma, Arendt nos apresenta uma obra visionária, edificada em um tempo de experiências catastróficas, produzida na primeira metade do Século XX (experiências tão catastróficas quanto as que se desenham neste primeiro quarto do Século XXI).

Para Arendt (2007), as crises (tais como as que vivemos) nos obrigam voltar a velhas questões, bem como, aprender a produzir novas. O que não podemos, segundo ela, é respondê-las com juízos pré-formados que se cristalizaram em determinado tempo, movimento que percebemos, tem nos levado a diversos e distintos desastres, guerras, conflitos dos mais diversos, especialmente, fruto de

¹ A expressão “tempos sombrios” remete ao poema de Bertold Brecht (1898-1956), “À posteridade”, que denunciou desastres que irromperam na primeira metade do Século XX, os quais Arendt afirmou não serem visíveis a todos ou, melhor, que nem ao menos eram passíveis de compreensão (SOARES, 2025).

nossa incapacidade para o diálogo e para o entendimento (problema que vem se radicalizando nas entranhas da contemporaneidade).

Considerando elementos como estes, esta complexa obra de Hannah Arendt ainda faz sentido, pois nos permite pensar que o perigo de nosso tempo, tal como ocorreu em outros episódios históricos (stalinismo e nazismo, por exemplo), é que as pessoas comuns acabem não percebendo o mal, ou ainda, acabem percebendo o mal como algo aceitável, normal, a ser normalizado – tal como se fosse algo desimportante, ou ainda, mera tarefa realizada em nome do ‘dever’. Bem verdade, distinguir o bem do mal em nosso tempo representa um tema que se coloca com enorme complexidade e evidencia os mais diversos e distintos gradientes das práticas humanas.

Neste caso, a ideia *baumaniana* de fluidez se coloca de maneira bastante pertinente. Para Bauman (2001), a sociedade contemporânea se coloca no mundo de maneira fluida, dinâmica, em um tempo no qual as relações, instituições e identidades abandonam a exclusividade da fixidez relativa à *modernidade sólida*. Daí a ideia de ‘sociedades’ (no plural) e a liquidez que as sustenta. Ou seja, se torna cada vez mais tênue a linha que separa o bem do mal, o certo do errado, a verdade da falsidade, embora ainda seja possível estruturar tais dicotomizações de forma dialética, considerando a contingência como referência (certamente, mesmo sob a lógica da contingência, ainda precisamos de verdades e de certezas que nos orientem no mundo).

Zygmunt Bauman (1925-2017), importante sociólogo polonês, parte da famosa frase presente no Manifesto Comunista de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), mais recentemente retomada, entre outros, pelo filósofo Marshal Berman (1940-2013), “Tudo que é sólido desmancha no ar”, para analisar sociologicamente o contemporâneo como um tempo de contingência, distinto da solidez da modernidade, um tempo em que as “coisas do mundo” vão se tornando temporárias, incapazes de manter a forma fixa de outrora, em um mundo sempre em movimento. Para Bauman (2001), o desinvestimento (ou mesmo, abandono) do longo prazo, da noção de futuro como um *porvir* para o qual devemos estar preparados, dá lugar a contingência, ao efêmero, onde a fluidez se coloca como traço característico de uma época – daí a ideia de modernidade líquida.

Para ele, em uma sociedade que produziu a corrosão na ideia de comunidade e de solidariedade social, a individualização se coloca como uma característica que leva homens e mulheres a uma liberdade sem precedentes para viver as sensações de um presente perpétuo, em uma sucessão de experiências em série. Nessa lógica, na transição da modernidade sólida em direção a modernidade líquida, temos o deslocamento da produção em direção ao consumo, do lazer produtivo em direção ao entretenimento banalizado, em um tempo no qual os seres humanos são consumidores em potencial e isso os classifica na grade de importância de um mundo em constante transformação – conforme Bauman, um fluxo permanente e desregulado que não permite que padrões de conduta se congelem em rotinas e tradições (Almeida, Gomes, Bracht, 2009).

Tal condição impacta de forma contundente nas mais distintas dimensões da vida, na questão da individualidade, do trabalho, nas relações tempo/espço, no trabalho, na formação e em nosso senso de comunidade (Bauman, 2001). Por exemplo, trabalho e tempo livre se imiscuem em prol do consumo e a descartabilidade se coloca como uma postura frente ao mundo (em um mundo projetado para o consumo). Neste caso, bem verdade, consumir é menos importante do que a produção do

desejo de consumir, que leva ao esforço necessário que possa permitir acessar condições para consumir, em um eterno “de novo”, em uma lógica que permite projetar o sentido do trabalho na contemporaneidade.

Tal lógica impacta também e especialmente nas relações humanas e cria o lastro necessário para a individualidade como “mola mestra” da condição humana hodierna, radicalizando o fraquejo da ideia de comunidade. Nesta lógica, o que não for conveniente ou desagradar o interlocutor será submetido a prática recorrente do “cancelamento” e da “lacração”, um problema em tempos nos quais a tecnologia nos permite ampliar nossas redes de diálogo, mas não nos ajuda muito menos ensina a aprender a dialogar melhor. Ou seja, na chamada “era das comunicações”, vivemos uma disposição ativa para a incomunicabilidade, algo paradoxal, porém, característico de nosso tempo (diálogo neste caso, somente com pensamentos convergentes).

Por sua vez, o sociólogo alemão Ulrich Beck (1944-2015), apresenta também um diagnóstico contundente e preciso sobre os desafios da contemporaneidade em sua obra “Sociedade de Risco: rumo a uma outra modernidade” (Beck, 2011). A seu modo, também entende que vivemos uma época de ruptura com a modernidade, porém, no interior da própria modernidade. Em sua argumentação, procura evidenciar que não se trata do “fim”, mas de um novo contorno que caracteriza as sociedades em nossa época.

O conceito de “sociedade de risco” expressa a acumulação de riscos (sociológicos, ecológicos, informacionais, entre outros) de forma onipresente ao longo da produção da vida contemporânea. Para ele, o futuro está submetido a uma ambiguidade incontornável – mesmo considerando a incerteza como condição básica da condição humana, ainda não sabemos bem como lidar com isso, o que gera um clima cultural permeado pela angústia e pela insegurança. Porém, Beck (2011) argumenta que “risco”, neste caso, não é sinônimo de catástrofe, mas sim, da possibilidade de antecipação de catástrofe, o que exige encenar o futuro no presente (como por exemplo, a questão acerca das mudanças climáticas), podendo se tornar (e entendo que vem se tornando) uma força política que produz impactos no mundo - para ele, três elementos-chaves se derivam disso: negação, apatia ou transformação (elementos que vemos em curso no cotidiano em diversas e distintas situações, com atenção especial para a negação).

Em um mundo permeado pelo acesso à informação (em excesso), o acesso às tecnologias nos permite amplificar nossas possibilidades de comunicação, portanto, amplificando nossa possibilidade de “dizer sobre o mundo”. Por outro lado, os avanços tecnológicos não vêm se dando *pari passu* aos avanços de nossa capacidade dialógica, muito menos, qualificando nossa capacidade de argumentar com lastro – se podemos dizer algo em muitas plataformas digitais, isso não quer dizer que o façamos de forma qualificada. Pelo contrário, a banalização do pensamento na forma da circulação de mensagens cotidianas vem se constituindo como um elemento pernicioso para a produção da vida coletiva, causando conflitos e mal-entendidos dos mais diversos (em geral, dizemos muito, porém, sem o devido cuidado, fruto do tempo da ponderação e do cultivo do pensamento). Tal condição contraditória permite criticar o determinismo da racionalidade científica sobre a sociedade na produção das verdades, originando movimentos que alçam a especulação opinativa a condição de verdade absoluta. Neste caso, a “cientifização” da vida é “corrompida” devido às interlocuções (nada ingênuas) entre especulação, ciência e política, com impactos em todas as esferas da vida social.

Por isso, para Beck, como efeito social disso, as definições de risco não dependem mais tanto da solidez da ciência, por exemplo, mas da diversidade interpretativa que coloca todos em uma situação de “causa e efeito”, onde as causas se esfureiam em uma diversidade de atores e condições, reações e contrarreações (Beck, 2011, p. 39). Tal “diluição” admite que podemos fazer algo e continuar a fazê-lo sem ter de responder pessoalmente por isso (por exemplo, ao amplificar notícias falsas, alicerçadas pela pseudociência ou pela especulação, potencializam-se os riscos da propagação da mentira, em um sistema interligado que parece ter dificuldade de nominar seu autor ou autores).

Por sua vez, riscos são também oportunidades de mercado (como exemplo, na Alemanha, o mercado de produção de *bunkers* vem crescendo em escala exponencial devido a ampliação dos conflitos/guerras entre Rússia e Ucrânia, Israel e Palestina e, mais recentemente, Israel, Estados Unidos e Irã – esta última, a chamada ‘Guerra dos 12 dias’). Nesta equação, emergem os afetados pelos riscos e aqueles que lucram com os riscos das mais diversas formas (muitas vezes de forma tão sutil que, à primeira vista, parecem fundar-se em mecanismos de solidariedade que emergem sobre o caos, sobre o medo, tal como uma “tábua de salvação”).

Por sua vez, a diminuição das fronteiras entre trabalho e ócio, segundo Beck (2011), se diluem a partir da flexibilização da jornada e do local de trabalho. Da mesma forma, a categoria trabalho se redimensiona, surgindo novos empregos ao mesmo tempo em que outros desaparecem. Até o desemprego é “integrado” ao sistema empregatício sob novas formas de “subemprego plural”, com todos os riscos e oportunidades implicados (p. 17). Ou seja, saímos do sistema de pleno emprego ao sistema do subemprego flexível e plural (precarização, muitas vezes camuflada de empreendedorismo). Neste caso, ao considerar tais características, há impactos importantes para a universidade e para a formação universitária que não podemos desconsiderar, pois isso vem definindo o tipo de trabalhador que tal cenário necessita para sua manutenção – perfil bem trabalhado e cultivado pela formação universitária em nosso tempo.

Reconhecer estas ‘zonas de risco’ nas mais diversas e distintas dimensões do humano (mencionei a questão do trabalho, mas sem dúvidas, há impactos nas relações humanas, na produção da ciência, da política, entre outros) representaria maior possibilidade para amplificar a compreensão sobre elas e, por consequência, ampliar nossa possibilidade de lidar com estes novos elementos que se colocam em nosso cotidiano, muitos, de forma perniciososa. Por isso, a necessidade de uma leitura atenta e crítica ao tempo presente no qual nos encontramos e seus impactos para a produção da vida, esforço que requer predisposição ao estranhamento as sombras do presente (sombras estas derivadas da *aufklärung* como projeto iluminista – nesta lógica, o ser humano viveria mais e melhor pelo uso da razão).

Sobre esta necessidade de atenção para as ‘zonas escuras’, sombras derivadas do passado, a seu modo, o filósofo italiano Giorgio Agamben (1942-), em um ensaio intitulado “O que é o contemporâneo?” afirma que se faz necessário manter fixo o olhar em nosso tempo para nele perceber, não as luzes, herança do projeto iluminista (*aufklärung*), mas sim, para perceber o escuro do mundo, suas sombras e gradientes (Agamben, 2009). De alguma forma, todos os tempos são, para quem deles experimenta, obscuros e sombrios, tal como já se referiu Hannah Arendt. Porém, para Agamben, o escuro é mais do que uma incapacidade fisiológica de ‘ver’ a paisagem cotidiana, mas sim, uma produção derivada de nossa não-visão (metáfora para a produção das invisibilidades do mundo), fruto

de uma incapacidade de reconhecer o que se coloca a margem da luz – uma incapacidade cultivada por distintos elementos presentes nas relações humanas, nas mídias, no acesso as tecnologias, entre outros.

Não se trata de abandonar a luz e ‘viver nas trevas’, mas de perceber as trevas que nos rodeiam, ou ainda, as sombras derivadas das luzes, em uma relação de tensão e movimento, considerando aproximação e distanciamento, estranhamento e familiaridade, tendo em vista que a imersão em um tempo sem o necessário afastamento nos impede de perceber o que não se mostra no escuro das sombras provocadas pela insistência das luzes.

Desta forma, a contemporaneidade é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a ele e, ao mesmo tempo, dele necessita tomar distância. Mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a ele adere, através de uma dissociação e um anacronismo. Para ele, “Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la” (Agamben, 2009, p.59).

Para Agamben (2009), pensar a contemporaneidade só é possível a partir do estranhamento, de uma ruptura, retirando o presente da homogeneidade do tempo linear, de forma a ter um olhar renovado diante da relação entre os tempos (por exemplo, entre o arcaico e o atual). Quando conseguimos nos referir ao nosso tempo, necessariamente devemos enxergar um ponto de cisão, uma fratura no desenrolar da história. E é desse ponto de ruptura que se pode lançar um novo olhar, não só para o seu tempo, como também para o passado, o que permite projetar o futuro considerando tal complexidade.

Partindo dos elementos apresentados neste tópico, percebemos uma preocupação latente, por distintas arquiteturas teóricas, de compreender melhor o nosso tempo, aprofundando por meio de diferentes argumentos e matizes teóricas, a questão proposta por Hannah Arendt, ‘o que estamos fazendo’, bem como, ampliando nosso leque de análises sobre o tempo que nos acontece e a complexa trama que nos atravessa e impacta decisivamente em nossa forma de nos relacionarmos conosco mesmos, com os outros e com o mundo.

Um exercício como este que apresentei até aqui, mesmo que de forma breve, permite projetar um lastro referencial para compreender o nosso tempo e nossas possibilidades de lidar com suas características e desafios (algo ainda indeterminado, em processo de gestação), bem como, no caso deste ensaio, permite produzir um lastro para as discussões que se avizinham no tópico posterior. Portanto, uma leitura panorâmica sobre o contemporâneo nos permite compreender melhor nosso próprio tempo, edificado em meio a contingência e a busca por certezas, entre o estável e a instabilidade presente no mundo, entre liberdade e segurança, gerando um “clima cultural” que produz impactos em todas as atividades humanas – na formação universitária isso vem se dando de forma sem precedentes, considerando a leitura (bem aceita) de que ela deve instrumentalizar os profissionais a atuarem sob estas características e circunstâncias, sem maior tempo e espaço para tensionamentos e estranhamentos (ou seja, seria ela, a formação, um espaço-tempo de mera adaptação às características do contemporâneo).

Por outro lado, pensar as origens de nosso próprio pensamento, bem como, de nossas condutas no mundo comum e na arte de produzir a vida requer atenção, sob risco de ingressarmos em um

movimento radical e contínuo de alienação². Lembrando José Saramago (2009), sem pensamento e reflexão, não vamos a lugar algum (ou, se vamos, “não será pelas nossas próprias pernas”).

Finalizando este tópico, entendo que vivemos um tempo sombrio, fluído, permeado por riscos dos mais diversos, um tempo que se caracteriza pela velocidade (em uma espécie de ‘ditadura da pressa’) e pelo excesso, pelo desejo do consumo e do efêmero, em um amálgama temporal que nos mostra práticas perspectivadas com uma lógica moderna convivendo com ‘novos modos de ser’, em um ‘caldo cultural’ intenso e avassalador. Lidar com estas questões não se trata de pouca coisa, bem como, se refere a uma das responsabilidades daqueles e daquelas que se envolvem com o mundo acadêmico, potencializando a nobre tarefa de pensar o próprio pensamento, analisar nossas condutas no mundo comum, compreender as origens de nossos desejos e interesses, refletindo sobre a crescente precarização de processos e das relações humanas, sob risco de ‘remar no mundo’ sem saber minimamente de onde viemos e para onde vamos³.

Em tempos avessos ao pensamento e ao diálogo, isso representa um desafio de grande monta que não podemos desconsiderar, sob risco de aprofundar ainda mais um *way of life* que não vem nos conduzindo a melhores formas de viver. Levar tal discussão para a formação universitária representa um esforço hercúleo, porém, necessário e importante (diria, imprescindível). Por sua vez, e aí temos uma grande questão, estaria a universidade contemporânea preparada, ou mesmo, disposta para enfrentar este desafio? Esta, entre outras questões, serão abordadas a seguir, no próximo tópico.

2 REFLEXÕES CRÍTICAS ACERCA DA FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA...

Considerando a leitura panorâmica da contemporaneidade apresentada do tópico anterior, cabe ponderar sobre os impactos deste cenário na universidade e, por consequência, na formação universitária. Alicerçadas nas características evidenciadas anteriormente, bem como, na ideia de adaptação ao cenário hodierno, prospecções políticas e organizacionais têm fomentado uma visão reducionista de formação, bem como, de expectativas sociais para com as instituições escolares e

² O termo “alienação” é muito utilizado em diferentes áreas do conhecimento (Direito, Economia, Filosofia, Sociologia, entre outros), muito comumente, projetado a partir da obra de Karl Marx (1818-1883). Porém, antes dele, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), de modo distinto, já havia empregado este termo na obra “Do Contrato Social” (lançada originalmente em 1762). Para Rousseau (2008), alienação se referia a cláusula central do contrato social, como forma de cessão do direito individual em direção à comunidade, que representaria a vontade geral – um pacto social que representaria a base da sociedade. Já para Marx (2009), alienação se refere a uma condição histórica (bem verdade, que pode ser superada), que se manifesta em formas concretas de exploração e dominação das relações humanas. Utiliza como exemplo a questão do trabalho, em um processo no qual a riqueza produzida pelo trabalhador é desproporcional a seu enriquecimento econômico pessoal. Neste caso, bem como, em outras referências que abordam o tema e poderiam ser mencionadas, alienação (do Latim *alienation*) se coloca como uma condição humana pautada pelo apartamento de si em relação a outrem, pela perda ou pela cedência de direitos, pelo alheamento do sujeito de sua própria produção, bem como, pela perda de autonomia, em um processo de transferência da responsabilidade da condução da própria em direção a outrem.

³ Sobre isso, lembrei de uma frase atribuída a Albert Einstein (1979-1955), “*Was weiß ein Fisch von dem Wasser, in dem er sein ganzes Leben lang schwimmt?*” O que sabe um peixe sobre a água na qual nada a vida inteira?

universitárias na contemporaneidade. Setores privados vem intensa e insistentemente (a tempos) colonizando as políticas educacionais através de fundações e organizações com pouca (ou nenhuma) responsabilidade republicana. Tais interesses privados imiscuídos nas questões públicas da formação vêm causando diversos e distintos impactos tanto na formação escolar como na formação universitária.

Na lógica em curso, é perceptível um movimento globalizado que vem promovendo a precarização da formação universitária não só na realidade brasileira, mas em âmbito internacional. Várias referências vêm problematizando este momento no qual vivemos, em que a instituição universitária enfrenta distintas crises, entre elas, uma crise de cultura, de conhecimento (Rezer, 2019). Isso coloca a necessidade de recuperar a pergunta feita ainda em 1985 pelo sociólogo Darcy Ribeiro (1922-1977): “universidade para quê?” (Ribeiro, 1986). Enfrentar com radicalidade esta questão nos exige compreender criticamente os rumos que a universidade contemporânea, por consequência, a formação universitária, vem tomando, onde uma formação com pretensões culturalmente ampliadas (se é que já tivemos tais pretensões) vem sendo substituída, cada vez mais e com maior velocidade, pela aprendizagem baseada em competências e habilidades, em uma lógica empresarial que trata da formação como projeto que deve se sustentar por meio da relação custo/benefício.

Em um cenário que a tem levado a uma condição menor, o que pode (ainda) a universidade como instituição democrática e republicana no contemporâneo? Estaria ela, fadada a constituir-se como instituição regulada por organizações estranhas a ela? Que universidade é esta que emerge e se estabelece em nosso tempo? Os ideais iluministas ainda fazem sentido para a universidade nestes tempos atuais? Que novas categorias teóricas podem emergir desta discussão? Em que medida, críticas edificadas em várias produções acadêmicas podem contribuir para pensar a universidade no século XXI? Qual seu futuro? Se, em determinado momento da história, a universidade foi colocada como instituição voltada para a transformação social, estaria consolidada na contemporaneidade sua missão de conservação social? Seria ela, uma instituição reduzida à formação de “mão-de-obra” adaptada para as ‘novas demandas’ da contemporaneidade?

Pensar criticamente sobre o sentido da universidade no contemporâneo representa assunto de necessário aprofundamento no interior da própria universidade, por meio de seus protagonistas (protagonismo do qual não podemos abrir mão). Do contrário, nos resta assistir ao crescente empobrecimento da formação, quer seja no que se refere ao reducionismo de uma formação especializada, predominantemente técnica (por vezes, nem isso), quer seja o empobrecimento intelectual de uma geração que parece cada vez mais ingressar na universidade (e sair dela) sem o conhecimento básico de dimensões humanas necessárias para uma vida na qual as potencialidades humanas possam se desenvolver de maneira ampla (dimensões para além do trabalho, tal como, a música, a arte, a poesia, a literatura, o jogo, entre outras). Ou ainda, estaria em curso, a formação de uma geração indiferente a coisa pública, a diversidade cultural e ao respeito pelo outro, fruto de um ‘clima cultural’ que elogia a ignorância, o individualismo e o consumo como *télos* da existência humana?

Este empobrecimento vem produzindo uma formação pautada pela simplificação da cultura, que enfatiza utilitarismos e imediatismos, que se edifica como ariete da formação de um trabalhador resiliente, flexível e adaptável a um cenário global de radical precarização do trabalho.

Isso tem gerado uma noção de formação como instrumentalização técnica que permita a resolução prática (rasteira) de problemas (imediatos) do mundo contemporâneo, em um movimento que produz um recuo das expectativas dos próprios estudantes em relação a suas potencialidades e a seu futuro. Precisamos enfrentar os problemas do mundo na busca de sua resolução, porém, o alargamento da leitura de mundo permite pensar, projetar e propor alternativas que um olhar superficial e empobrecido de expectativas jamais permitiria.

Pensar e projetar a formação a partir da chamada “Pedagogia das competências e habilidades” (projeto em curso) representa potencializar uma formação enxuta, imediatista e utilitária, um movimento cada vez mais presente nas universidades brasileiras, derivado de normativas legais, mas também, de um ‘clima cultural’ que privilegia o saber fazer como elemento fundante da formação universitária⁴.

Desta forma, cabe aprofundar críticas a este modelo, pensando possibilidades para compreender melhor o cenário da formação universitária na contemporaneidade, bem como, projetar alternativas em um momento histórico onde, ao que parece, somos projetados para um mundo já dado, para o qual devemos nos adaptar (contraditoriamente, mesmo em meio a fluidez referida anteriormente, se torna perceptível a ideia de um mundo já dado como ‘destino’ e, não, como campo de possibilidades). Isso representa renunciar a nossa possibilidade de protagonismo, baseada em nossa capacidade de produção coletiva de soluções para os problemas do mundo, sob a égide da existência como um por vir já dado que nos acontecerá. Neste caso, a apatia no desejo de conhecer representa um dos efeitos colaterais desta lógica, o que tem gerado uma cultura anti-intelectual gestada em um movimento derivado de muitas variáveis, entre elas, do elogio a ignorância que tem se edificado na sociedade brasileira (mas não só nela). Em tempos assim, não é de se estranhar surgimento ou o ressurgimento de projeções anacrônicas de mundo (o movimento terraplanista, felizmente, mais uma vez em descrédito, representa um bom exemplo dos efeitos colaterais deste momento que vivemos para com as coisas do conhecimento).

Certamente, a formação não pode mais ser pensada nos modelos da universidade moderna dos Séculos XIX e XX, desconsiderando os impactos da contemporaneidade nos modos de produção da vida. Porém, uma “fuga para a frente” não parece ser a melhor escolha⁵. Deste movimento, vai ganhando força a ideia de que o paradigma da formação assentado na superficialidade, no ‘acomodamento’ e no ‘ajustamento social’ poderia formar o trabalhador necessário para as demandas

⁴ Pensar a chamada “Pedagogia das Competências” como princípio de organização curricular para a educação superior apresenta alguns “efeitos colaterais”. Trabalhar sob esta lógica (a partir de uma característica humana de segundo nível – competência) se trata de um grande equívoco, com prejuízos irreparáveis para a formação universitária. Em meio a uma significativa produção intelectual sobre o tema, é possível concluir que estamos em meio a produção de uma proposição que coloca o utilitarismo, a competitividade, a adaptação ao sistema, a resiliência e as leis de mercado como balizadores para a formação universitária, por meio de dispositivos legais com pretensões de consolidar esta noção como irreversível princípio organizador do currículo na educação superior (bem como, na educação básica), com tudo que isso implica (Rezer, 2020).

⁵ A expressão “Fuga para a frente” é uma tradução direta de uma expressão de origem francesa (*fuite en avant*), datada de 1968 (*Le Nouveau Petit Robert de la Langue Française*), e significa criar a impressão de resolver um problema com solução arrojada, quando na verdade, se está a fugir dele. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/fuga-para-a-frente/31889>. Acesso em: 25 jun. 2025.

de nosso tempo. Uma universidade empreendedora, utilitária e articulada à lógica empresarial, ao mercado (a ele submissa), que caminha em direção a um futuro que se sustenta pelo curto prazo (ao manter tal ritmo, em curto prazo, à universidade como instituição republicana, só restará o curto prazo). Na lógica estabelecida, projeções de longo prazo e longa duração perdem força (ver por exemplo, o sucesso que plataformas como *TikTok* ou *Shorts do YouTube* fazem, exatamente por possibilitar a veiculação de mensagens curtas sucessivamente, sobre frivolidades, fofocas e até mesmo, temas mais sérios e relevantes em torno de 60 segundos, aproximadamente).

Certamente, a ‘falta de paciência’ com a longa duração é um dos efeitos colaterais da fluidez do mundo contemporâneo. Esta apatia frente a necessidade de um esforço mais duradouro que permita uma formação mais consistente representa um movimento a ser enfrentado por aqueles e aquelas que pensam e fazem a educação superior no contemporâneo. Certamente, se tivermos preocupação com a educação enquanto patrimônio público que pode potencializar nossa capacidade de produzir mundo, bem como, com uma formação para além do imediato e utilitário. Portanto, se os pressupostos com os quais opero estiverem corretos, eles se colocam como desafios do contexto contemporâneo da universidade brasileira (mas não só nela), o que representa uma questão que necessita, no mínimo, de maior reflexão e discussão.

Concordando com Stederoth (2013, p. 13), quanto mais a universidade se aproxima estruturalmente da condição de uma empresa, mais seus membros assumirão progressivamente uma consciência empresarial, se abstendo da reflexão acerca de tal estrutura, bem como, sobre a época na qual ela se edifica. Certamente, um movimento que se constitui de modo oculto, diminuindo o espaço para a reflexão, num processo aparentemente contínuo, que naturaliza finalidades voltadas para o utilitarismo, lucro e individualismo (por mais que discursos dissimulados sinalizem, por exemplo, para a importância do “trabalho em equipe”, da presença das “humanidades” na formação, entre outros).

Em meio a este cenário, novamente pergunto, que fazer? Nessa linha, pensando junto com Dalbosco, Mühl e Flickinger (2019), o que significa formação hoje? Quais conhecimentos devem ser considerados como imprescindíveis para a formação universitária? A propósito, formação para quê? Questões como estas procuram evidenciar a necessidade de reavivar a inconformidade frente a cultura anti-intelectual gestada nas últimas décadas no âmbito da universidade brasileira, na qual a obsessão pelo fazer, pela velocidade e pela eficiência utilitária foi colocada, paradoxalmente, como antítese da reflexão e do pensamento, uma apatia intelectual que produz impactos importantes e nefastos para a formação universitária na contemporaneidade.

Neste cenário, ainda seria possível traduzir uma ideia clássica de formação universitária, em um movimento de diálogo com a *Bildung*⁶? Caberia ainda, pensar uma *Bildung* para a formação

⁶ De forma muito breve, a noção de “formação pelo saber” se coloca como base para edificação da *Bildung* (formação). Para Gadamer (2004), sem dúvida, *Bildung* representa o conceito mais importante do século XVIII, que se coloca como ingrediente aglutinador das *Geisteswissenschaften* (Ciências do Espírito) do século XIX. A Universidade de Berlim foi um dos movimentos em que a *Bildung* se constituiu como uma perspectiva de formação cultural ampliada, na direção de potencializar diferentes dimensões do humano, para além de um saber técnico, exclusivo para o trabalho. Para Dalbosco (2019), a *Bildung* representa um conceito-chave da tradição filosófico-pedagógica ocidental, vinculando-se aos grandes projetos educacionais, como a *Paideia* grega e a *Humanitas* latina. A *Bildung* representa uma proposta de formação

universitária traduzida à realidade brasileira? Ou, como se refere Dalbosco (2023), vivemos mesmo em um tempo no qual a formação cultural (*Bildung*) irremediavelmente foi transformada em semiformação (*Halbbildung*), ou ainda pior, desapareceu em nome da deformação (*Unbildung*)? Partindo desses elementos, pensar uma formação universitária cultural e ampliada na realidade brasileira, em tempos de ‘pedagogia das competências’, representa um movimento de resistência ao empobrecimento intelectual que se configurou na formação universitária contemporânea. Conforme resume Dalbosco (2023), a crescente deformação (*Unbildung*) universitária exige o enfrentamento ao sentido normativo raso nela introjetado, pois é ele que permite repensar o esquecimento crescente da dimensão humana provocado pela redução contemporânea da formação à aprendizagem.

As consequências de questões como estas para campos emergentes do conhecimento, tal como a EF, são intensas e perniciosas, devido especialmente a sua busca de afirmação em um cenário que privilegia o avesso de uma formação cultural ampliada. Assim, pensar a formação universitária no campo da EF, tendo a *Bildung* como horizonte, representa um desafio imenso nos tempos hodiernos. Tal postura permite considerar as dimensões pedagógica, ética, política, estética e epistemológica da formação universitária no campo da Educação Física como desafios que ainda vale a pena enfrentar.

Acreditar que a formação profissional tecnicamente especializada, sem o amparo de uma formação cultural mais ampla (*Bildung*), seria suficiente para dar conta de problemas de uma sociedade plural e interconectada, é recusar-se a ver a trama profunda que constitui a contemporaneidade e a complexidade das formas de produção da vida nela presentes. Se por um lado avançamos de forma exponencial em conhecimento científico e tecnológico, por outro, não conseguimos avançar da mesma forma, por exemplo, no que se refere a nossa capacidade de diálogo. A aposta em uma formação mais enxuta, individualizada, por vezes, *on-line*, representa um risco para a construção e consolidação de formas democráticas da vida e da organização social e política (Dalbosco, 2013, p. 41).

Pensar então, a formação universitária no campo da EF, compreendendo-a como um complexo campo do conhecimento que possui uma dimensão eminentemente pedagógica, mas também ética, política, estética, científica, não se trata de pouca coisa. Perspectivá-la como um campo do conhecimento que tem por princípio a promoção de uma cultura para o bem viver (*buen vivir*) representa argumentos que permitem compreender sua importância para a produção da vida na contemporaneidade. Juntamente com a arte, a literatura, a poesia, a música, a EF se coloca como uma potência para o “cultivo de si” em várias dimensões humanas, geralmente, dimensões ‘esquecidas’ na formação escolar e universitária (Rezer; Cunha, 2021).

A EF é um campo do conhecimento que tem por função precípua tratar pedagogicamente com temas da cultura corporal de movimento, na direção de proporcionar uma compreensão qualificada, profunda e crítica do mundo em que vivemos e de nossas possibilidades de “Se-movimentar” no mundo (KUNZ, 1991). Nessa lógica, possui a responsabilidade fundante de se colocar como um campo do conhecimento que deve potencializar saberes que permitam o usufruto do amplo arcabouço

humana com finalidades para torná-lo criativo intelectualmente (no caso da EF, criativo corporalmente, para além de dualismos), culturalmente ilustrado e eticamente íntegro. Representa um processo que nunca se conclui, portanto, no caso deste ensaio, representa um horizonte para a formação universitária, uma postura frente ao mundo e sua complexidade, postura esta, amparada pelo domínio criativo das mais diversas e distintas formas do saber humano.

cultural construído ao longo da história da humanidade (em especial, no que tange ao universo das práticas corporais). Desta forma, se trata de um campo do conhecimento que tem uma responsabilidade pedagógica⁷ no desenvolvimento de suas intervenções nos mais distintos contextos⁸.

Pensar a EF de forma articulada a *Bildung* requer problematizar e refletir acerca do que se faz no processo de ensinar a ensinar na formação universitária. Por exemplo, é possível inferir que superar a concepção hegemônica do esporte ainda presente nos contextos de formação universitária é condição *sine qua non* para esta superação em outros contextos. Não se trata de relação de causa e efeito, mas de pensar que um novo paradigma para o ensino do esporte na Educação Superior pode promover significativos desdobramentos para outros âmbitos. Do contrário, como pensar na possibilidade de “transformar” a intervenção pedagógica em outros contextos se não pensarmos nestas “transformações” também no contexto da formação universitária?

Finalizando, a formação universitária no campo da EF tem por responsabilidade pedagógica projetar coletivamente uma formação ampliada que possa alargar a compreensão de mundo dos estudantes, bem como, dos docentes. *O que fazer* e *o como fazer* ainda representam grandes desafios, bem de acordo com o que se pode esperar como responsabilidade da formação universitária em nossos tempos. Não vamos resolver problemas complexos e coletivos de forma individual, bem como, enfrentar problemas complexos com soluções simplificadoras não condiz com o que podemos ainda projetar como responsabilidade para a formação universitária. Se temos ainda algumas possibilidades, elas devem ser edificadas por meio de uma produção curricular qualificada, edificada organicamente no cotidiano, que produza elementos importantes e qualificados para uma formação universitária que se coloque como dispositivo de empoderamento político, pedagógico e epistemológico dos estudantes e docentes, em um ‘torvelinho’ que não se prende definitivamente a resoluções e normativas, mas que se pensa e as pensa de forma crítica, coletiva e responsável. Afinal, como já se referiu Hannah Arendt (2008), a solução depende dos envolvidos – e não tem jeito...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, procurei apresentar elementos que permitissem pensar e problematizar criticamente a formação universitária no campo da Educação Física (EF) brasileira, considerando as complexidades, aporias, contradições e paradoxos da contemporaneidade. Nessa direção, apresentei uma leitura panorâmica da contemporaneidade, sinalizando para algumas das características que vão

⁷ A palavra *pedagogia*, de origem grega, combina as palavras: "*paidos*" ("criança") e "*agein*" ("conduzir"), uma derivação do grego *paidagōgia* e *paidagōgos*. Os pedagogos eram os escravos que conduziam os filhos (meninos) da aristocracia grega aos estabelecimentos de ensino - daí a ideia clássica de pedagogia como "condução ao saber" ou "condutor de crianças", onde o pedagogo era aquele que conduzia ao ensino. Neste caso, o cerne da palavra se coloca como possibilidade de condução a um saber antes distante ou desconhecido, de modo a torná-lo familiar e conhecido.

⁸ Embora não seja consenso, a atuação de profissionais de EF possui um ingrediente pedagógico em seu *metiê*: tanto um treinador, como um professor na escola, na academia ou no SUS, em última instância (certamente, por meio de distintos projetos e finalidades), propõem intervenções nas quais os participantes devem aprender ou qualificar sua relação com um determinado saber – ou seja, professores de EF agem como condutores para determinado saber, algo que não podemos desconsiderar como ingrediente em um processo de formação que se pretenda ampliado.

constituindo nosso tempo, bem como, para elementos que permitem pensar nossa condição humana hodierna. Partindo de tais elementos, apresentei algumas reflexões críticas acerca da formação universitária na contemporaneidade, pensando responsabilidades para o campo da EF.

Ao longo do percurso, fiquei cada vez mais convencido sobre a necessidade de reencontrarmos criticamente os clássicos, bem como, de fomentar uma postura interrogativa frente aos desafios de nosso tempo (retomando o incitamento de Hannah Arendt, “refletir sobre o que estamos fazendo”), sob risco de aprofundarmos as crises nas quais nos encontramos (aparentemente, nos conduzimos enquanto humanidade, a ‘um ponto sem retorno’). Nesta lógica, se faz necessário potencializar coletivamente nossa capacidade de projetar possibilidades que possam contribuir com a formação universitária, tendo em vista a reponsabilidade de produzir leituras que permitam qualificar as formas de produção da via nos muitos mundos que habitam o nosso mundo.

Pensar a formação universitária no campo da EF pela perspectiva da *Bildung* (considerando suas dimensões pedagógica, ética, política, estética, epistemológica) requer um processo de tradução crítica deste edifício teórico ao contemporâneo, evidenciando a responsabilidade da universidade para com uma formação de acordo com a complexidade do mundo contemporâneo.

Um exercício teórico como o que apresentei no decorrer deste ensaio, realizado com maior radicalidade, permitiria compreender melhor as possibilidades que o modelo universitário da *Bildung* ainda nos oferece, certamente, esforço que deve ser edificado com base em pressupostos críticos de análise, que permitam uma presentificação contextualizada que possa traduzir criticamente esta concepção de formação aos nossos tempos (sem empobrecê-la). Um empreendimento como este permitiria examinar com mais cuidado a tradição na qual se edifica a universidade contemporânea, bem como, os modelos que vão sendo edificados em seu interior e seus desdobramentos para a formação universitária – o que parece muito claro é que o modelo da ‘pedagogia das competências’ em curso representa uma sintonia com a superficialidade na qual a formação universitária foi/é/está sendo conduzida.

Finalizando, penso que vivemos em um tempo no qual se faz necessário retomar a utopia como possibilidade de mundo. Lembro uma frase de Sergio Paulo Rouanet⁹, “[...] para autores sérios como Ernst Bloch, Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas, toda sociedade e todo pensamento que não se deixem guiar pela perspectiva do futuro utópico estão condenados à irrelevância”. Nessa direção, utopia representa nossa capacidade de projetar novas possibilidades para a produção da vida coletiva e individual, tendo o bem comum como princípio fundante.

Portanto, a utopia representa a possibilidade criativa que nasce da tensão entre o que temos e o que não temos, mas poderíamos ter. Neste caso, recuperar a importância da noção de utopia representaria uma possibilidade de expandir nossos horizontes de mundo, tendo o bem comum e a formação cultural ampliada como horizontes, algo que, aos moldes da *Bildung*, nos permitiria potencializar nossa capacidade de “olhar longe” – como diz um amigo, “se o passo é curto, a vista tem de ser longa”. Isso nos coloca em movimento, bem como, alça nossa projeção de mundo para além do imediato e utilitário, algo mais de acordo com o que se espera encontrar em uma universidade, quer

⁹ Disponível em: <http://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/sergio-paulo-rouanet-reflete-sobre-fim-das-utopias-460842.html>. Acesso em: 29 jan. 2018.

seja na graduação ou na pós-graduação. Lembrando Darcy Ribeiro (1986), não importa que a utopia não se realize, só é preciso haver utopia... Portanto, se (ainda) for possível pensar a formação universitária no campo da EF pela via da *Bildung*, precisamos então, mais do que nunca, de utopias.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. O que é o contemporâneo? E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009. 92 p.
- ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. Bauman e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ARENDT, H. Homens em tempos sombrios. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. 6ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ARENDT, Hannah. A condição Humana. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BECK, U. Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade. 2ª. edição. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DALBOSCO, C. A. Ética e ciência na educação superior: formação para a cidadania democrática. In: REZER, R. (Org.). Ética e ciência na educação superior. Chapecó: Argos, 2013.
- DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E., FLICKINGER, H. G. (ORG). Introdução. In: DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E., FLICKINGER, H. G. (ORG). Formação humana (*Bildung*): despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019.
- DALBOSCO, C. A. Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força. In: DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E., FLICKINGER, H. G. (ORG). Formação humana (*Bildung*): despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019.
- DALBOSCO, C. A. Itinerários da ideia clássica de formação. In: DALBOSCO, C. A.; MARASCHIN, R.; DEVECHI, C. P. V. (org.). Educação Formadora. Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.
- GADAMER, H.G. Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 6ª. Ed. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: São Francisco, 2004.
- KUNZ, E. Educação Física: ensino e mudanças. Ijuí: UNIJUI, 1991.
- MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo. Boitempo, 2009.
- REZER, R. Um momento de transição paradigmática: reflexões acerca do “futuro” da universidade no contemporâneo... Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPEd. Niterói, 2019. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_14_6. Acesso em: 2 jul. 2025.

REZER, R. Pedagogia das competências como princípio de organização curricular: “efeitos colaterais” para a educação superior. Educação (UFSM), 45(1), e20/ 1–25, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34008>. Acessado em: 24 jun. 2025.

REZER, R.; CUNHA, A. C. Responsabilidades da Educação Física para com o “tempo do inútil”: uma necessidade de nosso tempo. Movimento, v. 27, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/112224>. Acesso em: 24 nov. 2023.

RIBEIRO, D. Universidade para quê? Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

ROUSSEAU, J.J. O contrato social, ou, princípios do direito político. 2ª. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

SARAMAGO, J. O caderno 2. Alfragide (PORT): Caminho, 2009.

SOARES, A. M. N. Homens sombrios em tempos indecentes. Jornal GGN. Publicado em 23 de abril de 2025. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/cultura/homens-sombrios-em-tempos-indecentes-por-andre-neves-soares/>. Acesso em: 17 maio 2025.

STEDEROTH, D. A ideia da formação (universitária) e sua deformação econômica: um cântico final. Revista Espaço Pedagógico, v. 20, n. 1, Passo Fundo, p. 175-188, jan./jun, 2013.

Recebido em: 7 de julho de 2025.

Aprovado em: 18 de julho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/reprs.v16i2.13908>

ⁱ Ricardo Rezer. Doutor em Educação Física pela Universidade federal de Santa Catarina (UFSC, 2010). Professor Adjunto da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPel). Integrante do Grupo de Pesquisas em Educação Física e Educação (GPEFE).

Curriculum Vitae: <http://lattes.cnpq.br/4413126287994912>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2664-9292>

E-mail: rrezer@ufpel.edu.br