DESAFIOS DA LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA REPUBLICANA

Paulo Evaldo Fensterseifer*
Fernando Jaime González**

RESUMO:

O presente texto reflete sobre os desafios da Educação Física escolar, considerando seu estatuto de disciplina no contexto de uma sociedade democrática e republicana. Afirma o entendimento de que cabe à Educação Física tematizar as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, articulando-se com o desenvolvimento curricular proposto pelos marcos legais, sem desconsiderar as nuances do contexto no qual se desenvolve e os sujeitos que com ela estão envolvidos. Não pretende produzir respostas prescritivas, mas afirmar que elas necessitam ser produzidas levando em conta as expectativas da sociedade, a especificidade da escola e a responsabilidade curricular da Educação Física enquanto disciplina.

Palavras-chave: Escola. República. Democracia. Cultura Corporal de Movimento.

CHALLENGES OF LEGITIMACY OF PHYSICAL EDUCATION IN REPUBLICAN SCHOOL

Abstract: The present text reflects on the challenges of physical education, considering its status of discipline in the context of a democratic and republican society. Affirms the understanding that it is up to Physical Education thematize the different manifestations of the body movement culture, articulating with curriculum development proposed by legal frameworks, without disregarding the nuances of the context in which it occurs and the individuals who are involved with it. Is not intended to produce prescriptive answers, but affirm that they need to be produced considering the expectations of society, the specific responsibility of the school and curriculum responsibility of physical education as a discipline.

Keywords: School. Republic. Democracy. Body Movement Culture.

Acreditamos que uma das questões mais relevantes com que nos deparamos na sociedade brasileira nas últimas décadas tem sido o que podemos chamar a "desnaturalização" do papel da escola na educação das novas gerações. Sua presença na contemporaneidade já

* Professor do Programa de Pós-Graduação de Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Doutor em Educação pela Unicamp. E-mail: fenster@unijui.edu.br

** Professor do Programa de Pós-Graduação de Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Doutor em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS. E-mail: fjg@unijui.edu.br

não é uma obviedade, o que significa que estamos mais uma vez pondo em pauta seu sentido/significado. Se seu estatuto legal não está em pauta entre nós (mas está em outras sociedades), sua legitimidade com certeza está. O que caracteriza um estado de crise, segundo Hannah Arendt, é exatamente isso, ou seja, quando o sentido de algo não é mais óbvio[3].

Para Hannah Arendt, segundo Vanessa Almeida (2002, p. 8), "o dilema da educação é: como introduzir as novas gerações em um mundo fragmentado, isto é, sem autoridade e sem tradição? Arendt parece responder: Não sei, mas sei que não podemos abrir mão nem do mundo nem das crianças." E acrescenta:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-os em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDT, 1968, p. 247 apud ALMEIDA, 2002, p. 8).

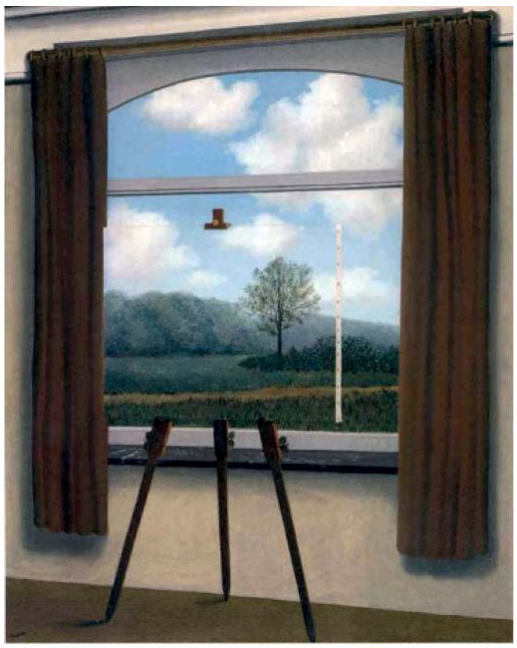
Assumir nossa responsabilidade com o mundo para o qual educamos é, segundo Arendt, a fonte da nossa autoridade de educadores, e não abandonar a criança em sua 'ignorância' é a tarefa dos professores. O estado de crise nos coloca novamente em busca de sentidos para nós enquanto indivíduos e para as instituições que criamos. Colocamo-nos novamente questões que pareciam óbvias, tais como: qual o sentido da escola? Qual o sentido da Educação Física (EF) no interior desta escola?

Antes, porém, cabe perguntar: o que é fazer sentido? Encontramos em Benedito Nunes (partindo de Heidegger) uma afirmação que veio em nosso auxílio: "sentido é aquilo em que se apoia a compreensibilidade de algo" (NUNES, 2007, p. 85).

Em outras palavras, poderíamos dizer: sentido é aquilo a partir do qual compreendemos as coisas, são nossos 'pré-conceitos', sem os quais não se faz possível a compreensão; logo, ele não está inscrito nas coisas, o que permite que as pessoas atribuam sentidos diferentes e, não raras vezes, opostos acerca de algo. É a nossa lente de perceber o mundo, ou ainda, a 'janela' pela qual olhamos as coisas, nossa mirada. Algo percebido magistralmente por René Magritte em sua obra *A condição humana*. Percepção de que em última instância a realidade sempre se apresente mediada. Ela é sempre um 'como se fosse realidade', e não tem remédio para nós humanos (daí o título da obra – Figura 1).

[3] O problema da legitimação das instituições é um problema da modernidade, visto que a tradição não se constitui mais em critério suficiente de legitimação. Levando isso em consideração que podemos afirmar que as instituições na modernidade estão sempre em crise e necessitam constantemente reatualizar suas justificações.

Figura 1 – *A condição humana*, de René Magritte



Fonte: <http://www.rene-magritte.org/the-human-condition.jsp>

Poderíamos nos perguntar: não existe um olhar incondicionado? Para responder esta pergunta, invocamos Gianni Vattimo (2002, p. 3), segundo o qual "Não existe verdade objetiva em parte nenhuma; não há ninguém que veja a verdade sem ser com os olhos, e os olhos são sempre de alguém. Se quero arrancar os olhos para ver as coisas como realmente são, não vejo mais nada".

Cabe, então, perguntar: o que formata essa lente que condiciona o nosso olhar? O que vai forjando nosso imaginário em torno de algo? Arriscaríamos dizer que duas coisas fundamentalmente contribuem na constituição do nosso imaginário[4]: a teoria e a prática. Em outras palavras, as explicações que produzimos para as coisas e as experiências que vivenciamos.

Pensando nesses termos, poderíamos nos perguntar: qual tem sido o imaginário dos dois atores centrais (alunos e professores) desta prática pedagógica denominada Educação Física escolar? É óbvio que, para falar com mais propriedade, deveríamos partir de dados mais precisos. Mas trazemos aqui apenas exemplificações do que pode ser esse imaginário sob a ótica de alguns dos representantes de tal universo. Primeiramente, trazemos duas manifestações de alunos da escola básica feitas a um acadêmico de EF por ocasião de um trabalho de campo da disciplina Filosofia da Educação, ministrada na Unijuí. Em resposta à pergunta "O que vocês acham das aulas de EF?", eles responderam: 1) "É a *disciplina* que mais gosto, dá pra jogar bola"; 2) "As *aulas* são boas, mas perdemos muito tempo antes de jogar".

Poderíamos teorizar, e é em parte o que temos feito, por longo tempo sobre afirmações como essas, levantando questões como as que seguem:

- O que é uma disciplina (ou componente curricular)?
- Os alunos gostam da disciplina EF ou das atividades que acontecem nesse espaço reservado para ela?
- Qual lugar ocupa o 'gosto dos alunos' na definição de nossas aulas?
- Gostar é o mesmo que valorizar?
- Como se constituem esses gostos?
- O que é perder tempo para o aluno? E para o professor?
- E ainda: o que é uma aula? E uma boa aula?
- Quais são os critérios para essa valoração?

[4] Segundo o Dicionário Básico de Filosofia, uma compreensão possível de imaginário, à qual aqui nos referimos, o toma como "conjunto de representações, crenças, desejos, sentimentos, em termos dos quais um individuo ou grupo de indivíduos vê a realidade e a si mesmo" (JAPIASSU; MARCONDES, 1991, p. 129-130).

- Esses critérios são de ordem somente subjetiva (gosto dos alunos, gosto do professor) ou vinculam-se aos objetivos da instituição na qual acontecem (escola)?

Enfim, são questões suficientes para muita conversa. Mas passamos para o imaginário do professor; neste caso, uma professora em entrevista de um processo seletivo para o mestrado em Educação nas Ciências. Afirma ela: "Na prática eu não tenho problema, o meu problema é na teoria". Diante dessa afirmação, podemos nos perguntar: se na prática está tudo bem, para que teoria? Aliás, para que servem as teorias?[5] Em uma perspectiva moriniana, "Uma teoria não é o conhecimento; permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada. É a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema" (MORIN, 2008, p. 335). Algo semelhante escreve Jorge Larrosa acerca das ideias:

> Uma ideia é o modo de pensar as coisas, certa determinação de nosso pensamento, algo que nos faz pensar de determinada maneira. Usando a metáfora visual do perspectivismo, poderíamos dizer que uma ideia é um ponto de vista, como uma determinação de nossa mirada, como algo que nos faz ver de determinada maneira. Por isso as ideias não são verdadeiras ou falsas, corretas ou incorretas. Simplesmente nos fazem pensar de um modo ou de outro. (LARROSA, 2004, p. 346).

[5] Em atividade de formação de professores, temos ouvido, seguidas de fortes aplausos, expressões do tipo: "Não aguento mais teoria! Queremos prática!". Cabe perguntar: o que leva um professor (da escola) a crer que alguém (professor universitário) possa ter soluções práticas de seus problemas? De nossa parte, pensamos que ninguém resolve o problema prático de ninguém; se o faz, estamos diante de uma racionalidade instrumental, na qual um pensa e o outro 'aplica'.

Se concordarmos com Morin e Larrosa acerca do papel das teorias ou das ideias, não tê-las é um problema (no qual poderíamos enquadrar a referida professora), mas cabem ainda outras perguntas: o que constitui um problema? Por que um problema é um problema?

De nossa parte, temos afirmado que só temos um problema quando temos um objetivo previamente traçado em teoria (projeto) e algo se 'atravessa em nosso caminho'. Superar esses obstáculos-problemas é o que constitui nossos 'desafios', em nosso caso, os desafios da EF escolar. Afinal, o que justifica sua presença no currículo de uma escola em uma sociedade democrática e republicana? Acerca dessa forma de sociabilidade, cabem algumas considerações.

Primeiro, há que se destacar que uma perspectiva democrática e republicana consiste basicamente em 'tornar pública a responsabilidade pela condução das questões que dizem respeito a todos'. Algo distinto das sociedades monárquicas, aristocráticas, oligárquicas ou ditatoriais (seja de 'direita' ou de 'esquerda'). Noção que trouxe novas dificuldades para o modo de lidar com a sociabilidade humana, expresso nesta tirinha de Quino (2002), a qual denominaremos 'O dilema da Mafalda' (Figura 2).

Figura 2 – O Dilema da Mafalda



Fonte: Quino (2002)

Seguindo a posição de Cornelius Castoriadis (1987, p. 78), "a fonte da verdade, especialmente em assuntos de política, não deve ser buscada no céu ou em livros, mas na atividade viva dos homens existentes na sociedade", portanto as questões da prática (política/ética) não são questões *a priori*, independentes dos contextos e dos sujeitos envolvidos. Se não levarmos isso em conta, cairemos facilmente em uma racionalidade instrumental, incompatível com a democracia. Esta demanda outro modo de enfrentar o 'Dilema da Mafalda', embora com uma complexidade muito maior[6], tendo em vista que deve considerar as diferentes posições que convivem no interior da sociedade e que todos têm potencialmente a capacidade de uma opinião correta (*doxa*). Tal como entende Juan Casassus (1995, p. 109), "a noção básica de democracia aparece como a apropriação por parte dos cidadãos da capacidade de analisar[7] e propor ações acerca de assuntos de interesse comum, num espaço público".

Terceira questão, não é preciso destacar o quanto é frágil entre nós o que podemos chamar de uma 'tradição democrática' e os valores republicanos que a sustentam. Assim como a democracia, o entendimento de 'república' também se apresenta como um tema controverso no universo da política. Dada a pluralidade de seu uso, tomamo-la aqui como forma de organização política fundada:

- na igualdade de direitos (isonomia);
- no princípio de que o bem privado não pode dirigir o bem comum;
- no governo das leis, que são comuns aos cidadãos e forjadas e revistas por eles mesmos;
- na existência da esfera pública como lugar de manifestação da pluralidade de opiniões e demandas da cidadania.

Dado esse quadro é que se colocam os desafios da nossa legitimação, em outros termos, nossa capacidade/incapacidade de responder quais são os nossos objetivos, considerando-nos como disciplina que compõe essa instituição denominada escola e a sociedade que a institui. Desafios que podemos denominar de ordem político-pedagógica, da qual decorrem os desafios, não menores, de caráter didático-metodoló-

[6] Entendemos daí a declaração do secretário-geral da Fifa, Jérôme Valcke, de que é mais fácil lidar com ditaduras do que com democracias quando se trata de organizar a Copa do Mundo (FOLHA DE SÃO PAULO, 2013).

[7] Se para Descartes o bom senso é a coisa mais bem distribuída entre os homens, aqui consideramos que este bom senso pode e deve ser desenvolvido com vistas a aprimorar a capacidade de discernimento dos indivíduos acerca dos problemas que lhes são comuns.

gico. As respostas históricas vinculadas ao 'exercitar-se'[8] parecem não mais dar conta da nossa 'especificidade no âmbito escolar'.

Para compreender essa especificidade, acreditamos ser necessário definir o caráter do estabelecimento ao qual ela se vincula: a escola. Um bom exercício para chegar a essa definição seria nos perguntar: para que escola? Afinal:

- Não teríamos vida sem escola?
- Não teríamos sociedade sem escola?
- Não teríamos cultura sem escola?
- Não teríamos educação sem escola?
- Não teríamos cidadania sem escola?
- Não teríamos trabalho/profissões sem escola?
- Não teríamos limites sem escola?
- Não teríamos socialização sem escola?
- Não teríamos valores sem escola?
- Não teríamos conhecimento sem escola?

Em caso de não haver nenhuma resposta negativa a essas interrogações, fica a pergunta: o que significa a existência da escola para cada um desses temas? Em um segundo movimento, poderíamos nos deter na questão: para que EF na escola? Esboçamos para isso um exercício semelhante ao anterior. Afinal,

- Não teríamos atividade física sem EF na escola?
- Não nos exercitaríamos sem EF na escola?
- Não nos socializaríamos sem EF na escola?
- Não haveria lazer sem EF na escola?
- Não teríamos aptidão física sem EF na escola?
- Não haveria esporte, ginástica, dança, lutas, jogos... sem EF na escola?
- Não teríamos saúde sem EF na escola?

O bom senso parece nos indicar que também neste caso não teríamos nenhuma resposta negativa. Logo, cabe interrogar: o que significa a existência da EF escolar para cada um desses temas? Ou, ainda, sabendo que os fenômenos elencados não são a EF, cabe a pergunta: o que muda na nossa relação com eles ao conhecê-los/vivenciá-los como conteúdos da EF escolar? O que significa vivenciar/conhecer esses fenômenos com a presença de um profissional de nível superior?[9]

Da resposta dada a esta interrogação derivarão aquilo que podemos chamar nossos problemas de ordem didático-metodológica, aos quais devemos responder em nossas intervenções, sempre de forma contextualizada (não existe resposta inteiramente *a priori*).

Quanto às questões que chamamos de político-pedagógicas, poderíamos refletir a partir da posição de Mauro Betti, para quem a EF escolar, na condição de disciplina,

[8] Exercitar-se para melhorar a saúde, exercitar-se para formar o caráter, exercitar-se para o desenvolvimento do homem integral, exercitar-se para... (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

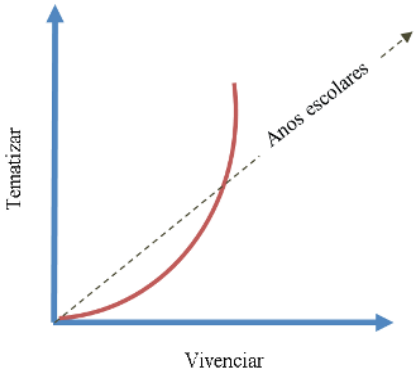
[9] Cabe enfatizar que o fato de termos um profissional de nível superior em determinada área não significa que as atividades relativas à atuação deste profissional não existiam antes. Por exemplo: os homens plantavam e colhiam muito antes de existir agrônomos; alimentavam-se antes dos nutricionistas; realizavam práticas corporais de movimento antes de existir um 'profissional de EF'. Esta constatação até certo ponto óbvia nos permite problematizar o sentido da existência destes profissionais e sua legitimidade social.

> [...] tem por finalidade propiciar aos alunos a apropriação crítica[10] da cultura corporal de movimento, visando formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana: jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, dança e atividades rítmicas/expressivas, lutas/artes marciais, práticas alternativas. (BETTI, 2009, p. 64).

Afirmações próximas a essa se encontram nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sintetizadas na seguinte fórmula: "entende-se a [...] Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento." (BRASIL, 1998, p. 29). A essas posições poderíamos agregar outras, mas o que consideramos relevante neste momento é a ênfase no fato de que tratamos de uma dimensão da cultura e que temos uma responsabilidade com o conhecimento desta dimensão, portanto algo que vai muito além do mero 'exercitar-se'.

A tomada de posição a que somos convocados, individual e coletivamente, assume um caráter de ruptura paradigmática, afinal são longos anos de uma tradição em que os aspectos específicos dessa instituição republicana chamada escola não nos diziam respeito[11]. Nós não passávamos de uma 'atividade' que acontecia no seu interior. Nosso compromisso resumia-se a um fazer, e hoje somos desafiados a construir um saber 'com' esse fazer. Mais que isso, pensar um saber que se desenvolve ao longo dos anos escolares em complexidade e criticidade, o qual, simplificadamente, poderíamos representar no esquema apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Desenvolvimento da complexidade e da criticidade do saber da Educação Física ao longo dos anos escolares



Fonte: os autores (2013)

Lembremos que o ato de escolher vem acompanhado das responsabilidades que lhe são inerentes, e esse é o preço da maioridade que tanto buscamos. Afinal, no mínimo desde a década de 80 do século passado, lutamos para sermos reconhecidos como uma disciplina 'igual às outras'. Pois bem, agora, em tese, o somos. Goethe, poeta alemão, dizia que é preciso tomar cuidado com nossos sonhos de juventude, pois eles poderão se realizar. O nosso se realizou parcialmente, e sua efetividade depende de nós (ser maior implica responder por si). Como democratas, devemos acolher a proposição arendtiana de que as soluções dependem dos envolvidos. Muitas delas, arriscamos dizer, já estão

[10] Betti entende por crítica como "o exame racional (tendo em vista algum juízo de valor) dos critérios, quer dizer dos princípios fundantes das diversas práticas da cultura corporal de movimento, bem como dos discursos que se produzem sobre elas." (2009, p. 64).

[11] Nossos argumentos não passavam de generalidades do tipo: 'formação integral'; 'socialização'; 'interdisciplinaridade' (cabendo a nós a função de 'bengala' para as outras disciplinas); 'compensação desestressora', entre outras evasivas.

sendo construídas em nosso meio[12]; cabe a nós a disposição para socializá-las, construindo espaços para tal, registrando dos mais diversos modos e, fundamentalmente, submetendo-as à crítica dos nossos pares, sem a qual nossas verdades não passam de nossas verdades, necessárias, mas não suficientes para enfrentar o tamanho dos desafios que hoje se colocam para a EF.

Pensamos que um destes desafios é ajudar os alunos a 'entender', e não apenas 'atender', esse universo que denominamos cultura corporal de movimento, sem ignorar as dimensões ético-políticas[13] que atravessam nosso fazer, assumindo nosso compromisso com o mundo, pois, como lembra Hannah Arendt (2002, p. 239), "Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação". Na mesma linha aponta Humberto Maturana (2001, p. 97), quando afirma "O mundo em que vivemos é sempre e a todo momento responsabilidade nossa".

O nosso vínculo com um mundo que "não está nunca pronto" impossibilita qualquer noção definitiva da ideia de solução, resposta, formação etc., como afirma Arendt (2001, p. 13):

Respostas são dadas diariamente no âmbito da política prática, sujeitas ao acordo de muitos: jamais poderiam se basear em considerações teóricas ou na opinião de uma só pessoa, como se se tratasse de problemas para os quais só existe uma solução possível.

Neste 'jogo sem fim' com o mundo, vamos produzindo respostas sempre parciais e nos formando continuamente. Lembrando mais uma vez que nossa finitude nos torna incapazes de respostas definitivas, além de que tais respostas, quando relativas a questões públicas, necessitam passar pelo filtro da crítica, esse antídoto que as sociedades democráticas e republicanas inventaram para evitar as pretensões dogmáticas de resolver 'de vez' os problemas humanos. As utopias, por mais generosas que sejam, padecem desse defeito e não reservam lugar para a crítica.

Para as secretarias e coordenadorias de Educação, para o Ministério de Educação, para os conselhos profissionais, o diploma garante legalidade, mas não podemos confundir isso com legitimidade social. Esta é resultado do nosso trabalho, e este está sempre a exigir novos conhecimentos. Reconhecer isso não implica assumir que nada sabemos, mas que o que sabemos é pouco comparado com as demandas e os desafios do mundo que habitamos. É preciso, portanto, não abandonar a condição de estudante. Lembrando Gaston Bachelard (1977, p. 31), "Continuar sendo estudante deve ser o voto secreto de todo professor", o que nem de longe parece coincidir com nossa realidade.

[12] Cabe destacar o número cada vez mais significativo de professores que têm realizado esforços no sentido de tratar a EF escolar como um componente curricular articulado com o projeto político-pedagógico da escola e, em alguns casos, tomado essas experiências como objeto de reflexão em cursos de graduação e pós-graduação (GONZÁLEZ, 2006; FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012).

[13] A não percepção dessa dimensão pode nos levar a tratar complexos problemas sociais, tais como 'qualidade de vida', em uma questão meramente individual de 'estilo de vida'.

Isso é preocupante, se pensarmos que do nosso conhecimento depende, em boa medida, o reconhecimento de nosso campo profissional. Dele depende também, não exclusivamente, o mundo que sonhamos (se é que ainda temos sonhos comuns). Nossas reivindicações de sermos considerados uma disciplina igual às demais, por mais justas que entendemos ser, só sensibilizam a sociedade se ela reconhece em nós esse conhecimento.

Por fim, gostaríamos de afirmar a todos aqueles que compõem a comunidade da EF, os quais muitas vezes lamentam as discriminações que sofremos, que o lugar que ocupamos hoje no imaginário social não é produto de uma determinação genética, da ingerência de extraterrestres ou da maldade humana; é, sim, produto de nossa história. Comecemos pela nossa formação, seja inicial, como no caso dos alunos (sabendo que nenhum milagre acontece na hora da formatura), ou continuada (lembrando que o testemunho do professor é basilar para uma relação pedagógica – o conhecimento não pode ser um 'terceiro' nessa relação), mesmo sabendo que o restante não virá, obrigatoriamente, por acréscimo. Sugerimos, para concluir, que pensemos como Sartre, que mais importante do que reclamar daquilo que fizeram de nós é pensarmos o que nós faremos com o que fizeram de nós. Enfim, nossos desafios, como próprio da condição humana, são teóricos e práticos, e, se não quisermos incorrer em uma relação instrumental, nos ocupemos das duas dimensões.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa. S. Educação, histórias e sentido em Hannah Arendt. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT17-4307--Int.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2009.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. A crise na educação. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2002. P.221-247.

BACHELARD, Gaston. *O racionalismo aplicado*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BETTI, Mauro. *Educação Física escolar*: ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Unijuí, 2009.

CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor; FENSTERSEIFER, Paulo E. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica 'inovadora'. *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, p. 55-75, 2012.

CASASSUS, Juan. *Tarefas da educação*. Campinas: Autores Associados, 1995.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto II*: domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FENSTERSEIFER, Paulo E. ; SILVA, Marlo. A. Ensaiando o "novo" em Educação Física Escolar: a perspectiva de seus atores. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 33, p. 119-134, 2011.

FOLHA DE SÃO PAULO. Muita democracia atrapalha a organização de uma Copa, afirma Fifa. *Fo-*

lha de São Paulo, São Paulo, 24 abr. 2013. Folha na Copa. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/esporte/folhanacopa/2013/04/1268022--muita-democracia-atrapalha-a--organizacao-de-uma-copa-afirma-fifa.shtml>. Acesso em: 25 ago. 2013.

GONZÁLEZ, Fernando J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (org.). *O fenômeno esportivo*: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006.

GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. *Cadernos de formação RBCE*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NUNES, Benedito. *Hermenêutica e Poesia*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

QUINO. *Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VATTIMO, Gianni. O niilismo como resistência. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 22 jun. 2002. Caderno Mais!, p. 3.