

# ENTRE O “NÃO MAIS” E O “AINDA NÃO”: PENSANDO SAÍDAS DO NÃO-LUGAR DA EF ESCOLAR I\*

Ms. FERNANDO JAIME GONZÁLEZ

Mestre em Ciências do Movimento Humano pela UFSM

Doutorando em Educação Física UFRGS

Professor do Departamento de Pedagogia Unijuí

Dr. PAULO EVALDO FENSTERSEIFER

Doutor em Educação pela Unicamp

Professor do Departamento de Pedagogia Unijuí

**Resumo** | O presente texto desenvolve-se a partir da consideração de que a Educação Física (EF) escolar brasileira passa por um processo de transformação que nos coloca, por um lado, diante do abandono de um discurso legitimador centrado no “exercitar-se para...” e, de outro, nas dificuldades encontradas na construção e efetivação de um novo modo de legitimação no espaço escolar. Apontamos como perspectiva para enfrentamento deste desafio a possibilidade de a EF produzir respostas que levem em conta a especificidade da instituição em que se encontra, identificando o campo de conhecimento que lhe é particular e o modo como os conhecimentos são tratados. Por fim, reconhece que tal tarefa, como a república, em uma sociedade democrática, é tarefa de todos os implicados. Neste texto, procuramos dar conta de um primeiro movimento, que consiste em uma explicação do caráter republicano da escola.

**Palavras-chave** | Educação Física escolar; educação republicana; legitimação pedagógica.

---

\*. A segunda parte deste texto será publicada em um próximo caderno e tratará, mais especificamente, da Educação Física escolar de forma articulada com as posições que aqui explicitamos.

*[...] somos seres do não mais e do ainda não. Nós não suportamos, de certo modo, o vazio. A pergunta é: como nós podemos sustentar esta situação de estar entre o não mais e o ainda não? Ou o não mais continua, [...] ou então este não mais já é realmente não mais e então se iniciou o ainda não. Que ainda não é este? Que novo tempo é este? Que características dar a isto? Como pensarmos este novo tempo?*  
(STEIN, 1991, p. 25, grifos nossos).

## INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) como disciplina escolar passa por um processo de transformação do qual todos somos, senão protagonistas, espectadores. Alguns há mais tempo, outros menos, convivemos com um processo de transformação que consideramos sem precedentes na história desta atividade pedagógica. Processo ao qual, entendemos, não se tem prestado a suficiente atenção.

Parece possível afirmar que, em linhas gerais, o século XX presenciou, nas sociedades ocidentais, a consolidação da EF na escola sustentada no conhecimento médico-biológico e orientada pela ideia de que sua função principal era a promoção da saúde, articulada discursivamente como uma ideia genérica de educação integral do homem no sentido do desenvolvimento de todas as suas potencialidades (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005). Nesse caminho, e de forma mais intensa a partir da metade do século passado, a EF estabeleceu uma relação simbiótica com o esporte, por meio da qual esse fenômeno, em sua forma institucionalizada, acabou sendo praticamente hegemônico nas aulas de EF. A tal ponto de, no senso comum, ser plenamente possível confundir EF escolar com prática esportiva, como ficou constatado, por exemplo, numa pesquisa recente entre gestores escolares das redes de educação pública do município de Ijuí (González; FENSTERSEIFER; LEMOS, 2007).

Esse processo, que ficou conhecido como a esportivização da EF escolar e que foi hegemônico durante várias décadas, passou a ser questionado no transcurso dos anos de 1980 a partir daquilo que ficou conhecido como movimento renovador da EF brasileira. Movimento este que impulsionou mudanças em diversas dimensões de nossa área.

Particularmente no que respeita ao campo educacional, questionou-se o paradigma de aptidão física e esportiva que sustentava de forma extensiva as práticas pedagógicas da EF nos pátios escolares. Sem poder neste texto alongar essa descrição, podemos apontar que, entre outras iniciativas, o movimento renovador entendeu que uma das ações necessárias para transformar a EF seria “elevá-la” à condição de disciplina escolar, tirando-a da categoria de mera atividade (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005).

Em outras palavras, é da mão do movimento renovador que se coloca, talvez, pela primeira vez<sup>1</sup>, um conjunto de questões que não faziam parte das preocupações da tradição desta área, e que balizam as teorias pedagógicas quando buscam legitimar um componente curricular num projeto educacional.

Questões como:

- Por que esta disciplina deve compor o currículo da escola?
- Quais são seus objetivos?
- Quais são seus conteúdos?
- Como são sistematizados os conteúdos ao longo dos diferentes níveis de ensino?
- Como esses conteúdos devem ser ensinados?
- Como avaliar seu ensino?

Nesse contexto, parece lógico perguntar o que significou a incorporação desses questionamentos teórico-pedagógicos para o campo das preocupações e do fazer da EF. Segundo nossa percepção, a inclusão dessas preocupações na área imprimiu uma mudança de tal magnitude que é possível comparar esse fenômeno a um ponto de inflexão na qual a trajetória da EF faz uma quebra definitiva com sua tradição legitimadora. É dizer que aquilo que nos sustentava como área no plano da legitimidade autoatribuída ruiu, e não temos como voltar atrás, como esquecer essa inflexão.

---

1. Referir-se à “primeira vez”, neste contexto, tem o sentido de chamar a atenção para o modo como esta demanda se colocou, ou seja, como inerentemente vinculada aos propósitos da instituição escolar.

Assim, essa ruptura com a tradição, do que podemos denominar de o “exercitar para”<sup>2</sup>, colocou à EF (é bom lembrar: a seus protagonistas) a necessidade de reinventar o seu espaço na escola, agora com o caráter de uma disciplina escolar. EF na forma de um componente curricular, responsável por um conhecimento específico (inclusive conceitual), subordinado a funções sociais de uma escola republicana, comprometida com a necessidade que as novas gerações têm de conhecimentos capazes de potencializá-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

No entanto, é bom ter clareza de que esse novo projeto não existe enquanto prática hegemônica, o que significa que essa nova responsabilidade autoatribuída deva passar pela invenção de novas práticas pedagógicas. Assim, na nossa compreensão, a EF se encontra “entre o não mais e o ainda não”<sup>3</sup>, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver.

Nesse contexto, entendemos que a ausência de projetos curriculares de EF na maioria das escolas e, particularmente, a falta que sente deles uma porção importante dos professores é um claro sinal dessa transição<sup>4</sup>.

Pensar a EF como um espaço pedagógico comprometido com os propósitos da escola passa a ser então nosso principal desafio. Parte constitutiva desse desafio, algo como um “pré-requisito”, é pensarmos qual o propósito dessa instituição republicana denominada “escola”.

- 
2. Exercitar-se para melhorar a saúde, exercitar-se para formar o caráter, exercitar-se para o desenvolvimento do homem integral, exercitar-se para.
  3. Referimo-nos aqui à formulação de Stein (1991) utilizada na epígrafe deste texto, porém se no caso desse autor o que está em jogo é o conflito modernidade/pós-modernidade, no nosso caso a referência é a passagem da EF de uma condição de “atividade” para a de “componente curricular”.
  4. Falta que é também interpretada como um problema por intelectuais de nossa área, ainda sendo representantes de correntes pedagógicas muito diferentes, como é o caso dos professores Kunz (1994), Freire e Scaglia (2004) e Oliveira (2002). Essa transição também é capturada em pesquisas recentes das quais, apenas para dar uma ideia, mencionamos duas. A primeira, uma dissertação de mestrado de Nascimento (2006), cujo título já diz quase tudo: “*Uni-Duni-Tê: professores selecionando conteúdos escolares em uma crise da educação física*”. A segunda, uma pesquisa que constata as dificuldades de docentes de ensino superior de universidades paulistas em pensar a sistematização dos conteúdos específicos para a EF escolar (IMPOLCETTO et al., 2007).

## ESCOLA, QUE LUGAR É ESSE...

Para compreender a especificidade da EF escolar, acreditamos ser necessário definir a especificidade do estabelecimento à qual ela se vincula: a escola. Qual o caráter dessa instituição? O que a legitima perante a sociedade?

Cabe lembrar que “as instituições nos ultrapassam” como indivíduos isolados. Elas são produto de uma espécie de “contrato social” que nos antecede (daí a noção de licenciado – que tem licença para atuar em nome de uma instituição – assumindo uma responsabilidade social). Logo, pensar a responsabilidade social da EF, que pedagogicamente ela deve responder, não pode ser algo desvinculado do caráter desta instituição, relativamente nova na história da humanidade, denominada escola e que tem uma contribuição específica nesta tarefa mais ampla que denominamos “educação”<sup>5</sup>.

Como instituição<sup>6</sup> republicana<sup>7</sup>, a razão de ser da escola está fora de si, e ela só se justifica quando essa máxima é reconhecida. O melhor que podemos fazer no seu interior não é independente do seu exterior, logo, não pode ser analisada fora do seu contexto.

Tomando cultura no sentido weberiano, como propõe Geertz (1989), em forma de teia de significados na qual nós nos inserimos tecendo-a, podemos afirmar que a educação, em sentido amplo, nos insere na cultura, potencializando-nos para “tecê-la”. Pré-requisito para

- 
5. É fundamental compreender que a educação não se restringe ao espaço escolar, pois é dessa constatação que emerge de forma mais clara a pergunta pela especificidade da “educação escolar”.
  6. Podemos pensar que as instituições são o “esqueleto” da sociedade e constituidoras do “esqueleto” dos indivíduos. São uma espécie de “repertório” de possibilidades/necessidades de o indivíduo ser em uma determinada sociedade. Elas configuram aquilo que chamamos “mundo humano”, o qual ultrapassa (não necessariamente negando) a vida no plano da natureza, que nos iguala ao universo animal. Neste não existe um plano valorativo capaz de sugerir uma normatividade, esta só se dá no mundo da cultura, portanto humano.
  7. República entendida como organismo político de um Estado com vistas ao interesse público (comum).

isso é tratar os conteúdos veiculados pelas diferentes disciplinas como construções históricas, o que significa passível de alterações pelos sujeitos que a produzirão. Isso vale para o conjunto dos conteúdos abordados pela EF (jogo, ginástica, esportes, dança, lutas...).

O fenômeno da natalidade demanda sempre o esforço educativo, o qual consiste basicamente em tornar acessível às novas gerações um conhecimento que as possibilite “sentir-se em casa no mundo”, e esta parece ser a tarefa sociopolítica mais relevante da educação escolar. Conhecer é, enfim, constituir o que chamamos “nosso mundo” (o que nos autoriza a intervir), processo que se realiza no infinito compartilhar de sentidos gerados pelos seres humanos. Esses sentidos são produzidos intersubjetivamente e veiculados no espaço educacional “com”, “sobre” e “para” as novas gerações.

A pergunta que nos move nesta reflexão é qual a responsabilidade específica da educação escolar neste processo, pois ao assumir responsabilidades que extrapolam sua competência, a escola promete o que não pode cumprir e, com isso, desempenha um papel ideológico (no sentido marxiano de encobrimento da realidade).

Em contrapartida, ela corrompe-se quando abandona o princípio que a gerou. Neste sentido, Montesquieu permite-nos fazer uma reflexão. Ele afirma que a corrupção de um governo começa quando se corrompe o seu princípio: a honra na Monarquia; o medo no despotismo; a virtude na República. De forma análoga, a corrupção (deterioração) de uma instituição começa quando se corrompe o seu princípio: a fé na Igreja; a coragem nas Forças Armadas; o conhecimento nos estabelecimentos de ensino. Quando isso acontece, nos “desnorteamos”, perdemos o critério que nos orienta, o “filtro”, a norma (que pode ou não ter um caráter metafísico<sup>8</sup>).

É preciso assumir que nosso trabalho é profissional, como lembra Carvalho (1996, p. 39, nota 3):

---

8. Sabemos que historicamente a normatividade das práticas pedagógicas assumiu uma fundamentação metafísica; o desafio hoje posto é produzir uma normatividade não-metafísica, algo que se aproxime ao caráter das regras de um jogo (ver a respeito BERTICELLI, I. A. *A origem normativa da prática educacional na linguagem*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004).

A atividade educacional profissional e institucionalizada na escola pressupõe o ensino, ou seja, a transmissão de um conteúdo específico e dentro de um contexto hierarquizado pela posse de determinados conhecimentos e mesmo de um papel social muito diferenciado entre o professor (educador profissional e não eventual) e seus alunos (que eventualmente ensinam a ele ou a qualquer outro algo que sabem)<sup>9</sup>.

É sempre importante não esquecermos que o que funda uma relação pedagógica não é uma determinação divina, nem natural, nem do poder da força, mas uma determinação que tem por base o poder argumentativo que certos conhecimentos propiciam, e que, por não estarem disponíveis igualmente entre alunos e professores, justificam essa relação.

Nessa relação desigual é que reside a diferença fundamental entre relações pedagógicas e políticas em uma sociedade democrática, pois, nesta última, o pressuposto é justamente uma situação de igualdade fundante, ao passo que na primeira o objetivo é a paulatina redução de uma desigualdade fundante. Ambas caracterizam relações de poder. Vejamos o que escreve a esse respeito Savater (2000, p. 127-128):

É um disparate aplicar rigorosamente, desde a pré-escola, o princípio democrático de que tudo deve ser decidido entre iguais, pois as crianças não são “iguais” a seus professores no que se refere aos conteúdos educacionais. Elas são educadas justamente para que mais tarde cheguem a ser iguais em conhecimentos e autonomia [...] é uma fraude transformá-las em uma minoria oprimida pelo autoritarismo docente dos adultos, pois nesse momento de sua vida não o são, mas a melhor forma de fazer com que mais tarde o sejam é “libertá-las” fora de hora em vez de colaborar para sua formação (grifo do autor).

Mas não é a presença de relações de poder (que são inerentes à condição humana) que determina o assumir ou não a condição de sujeitos perante o mundo. O exercício desse poder como coerção deliberada é que nos constitui como humanos. É a própria educação, entendida como “cunhagem efetiva do humano onde ele só existe como possibilidade” (SAVATER, 2000, p. 38).

---

9. Concordar com essa afirmação não significa ignorar que ensinado é diferente de aprendido.

## Segundo Arendt (apud SAVATER, 2000):

As crianças não podem rechaçar a autoridade dos educadores como se fossem oprimidas por uma maioria composta de adultos, embora os métodos modernos de educação tenham tentado, de fato, pôr em prática o absurdo de tratar as crianças como uma minoria oprimida que tem necessidade de se libertar. A autoridade foi abolida pelos adultos, e isso só pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo em que puseram seus filhos (p. 128).

Antes de a criança ser educada, não há nela nenhuma personalidade própria que o ensino oprima, mas apenas uma série de disposições genéricas, fruto do acaso biológico: através do aprendizado (não apenas submetendo-se a ele mas também rebelando-se contra ele e inovando a partir dele) irá forjar-se sua identidade pessoal irrepetível (p. 38).

Mas, para que isso se coloque como possibilidade, deve-se tomar o sujeito como efeito de processos de subjetivação<sup>10</sup> e a realidade como construção histórica. Esta historicidade dos sujeitos e do mundo é o espaço possível da educação e do exercício da cidadania, e a consciência desta “plasticidade” dos sujeitos e do mundo possibilita-nos pensar uma educação emancipatória.

A instituição escolar (como qualquer outra) preserva esse lugar de sujeito ao reconhecer que carrega em si o gérmen de sua própria transformação, ou seja, embora uma instituição se funda e encarne um desejo de segurança, certeza, estabilidade, possui em seu interior elementos de subversão, o que, ainda que paradoxal, não é contraditório, dado que reproduzir o humano é reproduzir a capacidade humana de se recriar<sup>11</sup>.

Não se chega, porém, a essa percepção se o professor permitir aos alunos acreditarem que suas opiniões a respeito dos conteúdos a serem tratados estão no mesmo nível daqueles que durante boa parte de suas vidas se debruçaram na produção de resultados científicos. Ao aceitar

---

10. Não se trata de ir do sujeito à vida animal, mas, ao contrário, a vida como causa e o sujeito como efeito.

11. O caráter subversivo do educador, como mestre da suspeita, que, porém, não se coloca na vanguarda, apenas lembra sutilmente que o respeito à tradição não pode ser confundido com conformismo, com subserviência *ad infinitum*, cabendo sempre a pergunta: o que há na tradição?



esse “relativismo”, desqualificamos a instituição que veicula esse saber e os profissionais especializados responsáveis pelo seu ensino.

Escreve Savater (2000, p. 159):

Não há educação se não há verdade a ser transmitida, se tudo é mais ou menos verdade, se cada um tem sua verdade igualmente respeitável e não se pode decidir racionalmente entre tanta diversidade. Não se pode ensinar nada se nem o professor acredita na verdade do que está ensinando e que é verdadeiramente importante sabê-lo. [...] as verdades não são absolutas, mas se parecem muito conosco: são frágeis, revisáveis, sujeitas à controvérsia e, afinal, perecíveis. Nem por isso, no entanto, deixam de ser verdades, isto é, mais sólidas, justificadas e úteis do que outras crenças que se opõem a elas. Também são mais dignas de estudo, embora o professor que as explica não deva esconder a possibilidade da dúvida crítica que as acompanha...

Interessa aqui é lembrar que uma República demanda instituições fortes, elas possuem um caráter democratizador, uma vez que protegem o mundo das tiranias. Acreditamos que uma das funções das instituições é a contenção do inflacionamento do eu, protegendo o mundo dos sujeitos (e projetos) egocêntricos. É a percepção de algo que nos ultrapassa<sup>12</sup>, embora, e isso também é fundamental em uma República democrática, não seja intangível, o que garante a autonomia de uma sociedade republicana, lição que a pólis grega nos legou. Ou seja, as instituições republicanas, por mais fundamentais que sejam, são instituições seculares, nós as instituímos (embora poucas vezes na história humana assumamos essa autoria).

Falando da escola como instituição, podemos concluir com Arendt (2002) que ela é fundamentalmente reprodutora (vale lembrar que é o Estado que a exige) e, podemos acrescentar, não há instituição que não o seja, uma vez que uma instituição cumpre um papel formador e só formamos porque temos uma forma que, real ou virtualmente, está preconcebida.

Paremos um pouco para nos perguntar: se a reprodução da sociedade humana não depende exclusivamente da escola, para que ela existe? Afinal:

---

12. A liberdade do aluno e do professor no exercício pedagógico está constringida pela lei. A liberdade do cidadão (professor ou aluno) no seu exercício político também se pauta pela lei, mas pode ter como objetivo a revisão dessa lei.

- 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?

Se reconhecemos que todos esses elementos não esperaram o advento da escola para existirem, fica então a pergunta: o que significa a existência da escola para cada um desses temas?

Sabemos que o próprio mundo educa. Para quê? Para sua reprodução (melhorada). A educação escolar pode tornar “esclarecida” essa reprodução ao tematizar a tradição (desnaturalizando-a). Algo próximo à afirmação de Edward Said de que cabe à educação conduzir o aluno à perda de identidade para que, em um segundo momento, este a recupere, não mais como destino, mas como escolha.

Segundo esse esforço de delimitar a especificidade da educação escolar, trazemos a contribuição de Carvalho (1996), segundo o qual cabe à escola primeiramente conservar e transmitir os conteúdos culturais de uma civilização ou nação. Preparar a passagem do privado (família) para o público (política/cidadania), viabilizando sua inserção e sua ação no mundo, por meio da qualificação da capacidade de interlocução, colocando-se à altura dos problemas de seu tempo<sup>13</sup>. Enfim, cabe à escola colocar-se como ponte entre o passado e o futuro das gerações humanas,

---

13. Segundo Casassus (1995, p. 109), “a noção básica de democracia aparece como a apropriação por parte dos cidadãos da capacidade de analisar e propor ações acerca de assuntos de interesse comum, num espaço público”.

que é o presente dos adultos, e pelo qual estes são responsáveis. Em poucas palavras: formar o “espírito republicano”.

Não compreender este lugar, que é o do “ensino sistemático dessas tradições e conteúdos escolares que elegemos como representativos de nossa herança cultural” (CARVALHO, 1996, p. 39), leva-nos, segundo o autor, a equívocos do tipo:

- enfatizar o papel econômico da educação escolar para a vida do indivíduo, como se a escola fosse uma instituição a serviço do espaço privado (o que torna compreensível a centralidade do vestibular)<sup>14</sup>;
- enfatizar interesses políticos ou morais de uma parcela da sociedade, retirando seu caráter público, o qual é garantido pela ênfase naquilo que é comum aos grupos divergentes e mesmo antagônicos de uma sociedade (público deve ser compatível com uma sociedade pluralista)<sup>15</sup>.

A pretensão de instrumentalizar a educação e os educandos para uma cidadania vinculada a projetos de transformação social, postura largamente difundida nas propostas pedagógicas, encontra forte crítica nas formulações de Arendt (2002, p. 225-226) a respeito da educação. Escreve ela:

[...] às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo.

Concordarmos com essa posição não significa ignorarmos a dimensão política da educação escolar, a qual se evidencia em questões como:

- escolarizar ou não determinados segmentos da sociedade;

---

14. E acrescentamos, desgraça (ou não?) as áreas/conteúdos que não constam das provas do vestibular, tais como: Educação Física, Artes, Filosofia (esta em alguns casos se faz presente no vestibular).

15. Sempre é bom não esquecer que a escola é uma instituição republicana e não de parcela da sociedade.

- exclusão ou inclusão de determinadas tradições constituintes da sociedade no conteúdo consagrado como escolar.

Em qualquer caso que se possa falar de um vínculo entre educação e cidadania, não se pode transferir responsabilidades, que são nossas, para as futuras gerações. Devemos sim nos ocupar do mundo ao qual pertencemos e pelo qual somos responsáveis, assim como pela introdução dos jovens neste mundo, o qual, por estar em constante mudança, apresentará sempre novos desafios às novas gerações. Quanto a isso, enfatiza 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”.

A escola, para além de socializar – suscitando o princípio de realidade, condição para a disciplina, pré-requisito para o esforço do aprendizado crítico e intelectual, diferente da socialização hipnótica e acrítica, por exemplo, da televisão, na qual as emoções se sobrepõem à razão –, deverá ainda, e isso quem sabe é hoje sua razão de ser, organizar criticamente a informação recebida e oferecer aos alunos “ferramentas cognitivas para torná-la proveitosa ou, pelo menos, não nociva. Tudo isso sem que ele próprio se torne um novo sugestionador, e sem pedir outra adesão que não a de inteligências em via de formação responsável rumo à sua autonomia. Empreitada titânica [...]” (SAVATER, 2000, p. 89).

Precisamos reconhecer que, como profissionais da educação, a coisa mais importante para nós deve ser o conhecimento. É ele, segundo Arendt (2002, p. 231), “a fonte mais legítima da autoridade do professor”. Cabe a nós nos perguntarmos: em que medida temos buscado nele nossa realização? Em que medida ele tem sido a falta que move nosso desejo?

Assumir essa centralidade abre um horizonte para as questões anteriores, uma vez que o conhecimento com o qual lidamos tem um caráter de universalidade que garante à escola (e à universidade) um diferencial em relação a outras instituições<sup>16</sup>. Lembra Savater (2000, p. 54): “O fato

---

16. “Se concordarmos que os filhos não são propriedade dos pais, devemos reconhecer a responsabilidade da escola de pôr as crianças e adolescentes em contato com o saber de sua época, e não para ver confirmadas as opiniões de sua família” (SAVATER, 2000, p. 89).

de qualquer um ser capaz de ensinar alguma coisa (inclusive de inevitavelmente ensinar algo a alguém em sua vida) não quer dizer que qualquer um seja capaz de ensinar qualquer coisa” (grifos nossos).

Por fim, reside nessa centralidade do conhecimento uma questão estreitamente vinculada à nossa responsabilidade profissional, pois acreditamos que a escola é um lugar em que é possível defender e construir formas de olhar e sentir o mundo diferente daquelas que permitem outras instituições sociais. E que sua especificidade está precisamente nisso, em sua condição republicana. É dizer que, a priori, tudo é possível de ser visto sem os estreitamentos próprios de outros espaços institucionais (família, igreja, partido...). Nessa linha, acompanhamos o pensamento de Gimeno-Sacristán e Pérez-Gómez (1998, p. 22) quando asseveram que “pode esta instituição oferecer espaços adequados de relativa autonomia para a construção sempre complexa e condicionada do indivíduo adulto”. Reconhecemos também que entre os principais objetivos da escola está a formação de sujeitos capazes de produzir a democratização da sociedade, que consiste na conquista, pelo conjunto da população, das condições materiais, sociais, políticas e culturais por meio das quais se possibilite a ativa participação de todos na direção da sociedade (LIBÂNEO, 1992).

Além disso, a escola tem entre suas funções a de introduzir os alunos no mundo sociocultural que a humanidade tem construído, com o objetivo de que eles possam incluir-se no projeto, sempre renovado, da reconstrução desse mundo. Eles precisam aprender que nesse processo de construção a humanidade tem criado formas de representar o mundo, provisoriamente, mais defensáveis (dado sua universalidade) que outras, e que por isso são privilegiadas no processo de conservação cultural. Também que a humanidade tem promovido formas de convívio social que são mais defensáveis por permitir, entre outras coisas, que as pessoas possam participar/influenciar no processo de tomada de decisão política sobre questões que dizem respeito a todos e, portanto, são mais dignas de serem estimuladas e compreendidas. Finalmente, que a humanidade tem construído maneiras de validar essas formas de conhecer e conviver

e, portanto, que precisam ser entendidas para continuar perguntando-se sobre o seu valor. Algo como compreender as “regras do jogo” para podermos interrogar sua pertinência.

Deixemos em aberto neste momento “qual o projeto de EF para este tipo de escola”, tema que será desenvolvido na continuidade deste texto e que será publicado no próximo número destes Cadernos. Cabe porém destacar que consideramos fundamental compreender esta função da escola, como instituição republicana em uma sociedade democrática, para ensaiarmos qualquer forma de resposta.

## REFERÊNCIAS

ARENDRT, H. A crise na educação. In: ARENDRT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BERTICELLI, I. A. *A origem normativa da prática educacional na linguagem*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004.

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo grau: educação física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Maringá, PR, 1992, v. 3, n. 2, p. 282 -287.

\_\_\_\_\_. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 1994, v. 16, n. 1, p. 14-21.

\_\_\_\_\_. Por uma teoria da prática. *Motus corporis*. Rio de Janeiro, 1996, v. 3, n. 2, p. 73-127.

\_\_\_\_\_. Imagem e ação: a televisão e a educação física escolar. In: BETTI, M.(Org.). *Educação física e mídia: novos olhares, outras práticas*. São Paulo: Hucitec, 2003, v. 1, p. 91-137.

BRACHT, V. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

\_\_\_\_\_; GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEFER, P. E.(Orgs.). *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, p. 144-150.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CARVALHO, J. S. F. Algumas reflexões sobre o papel da escola de 2º grau. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo: Suplemento 2, 1996, p. 36-39.

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

CASTELLANI FILHO, L. *Política educacional e educação física*. Campinas: Autores Associados, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2004.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GIMENO-SACRISTÁN, J.; Pérez-Gómez, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.; LEMOS, L. M. Formação do corpo e o caráter: representações sociais dos gestores educacionais das escolas das redes públicas do município de Ijuí sobre o papel da educação física na educação formal. In: XII JORNADA DE PESQUISA, 2007. *Anais da Jornada de Pesquisa*, 8. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007, p. 1-3.

IMPOLCETTO, F. M. et al. Educação física no ensino fundamental e médio: a sistematização dos conteúdos na perspectiva de docentes universitários. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 2007, v. 6, p. 89-109.

KUNZ, E. *Educação física: ensino & mudança*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1991.

\_\_\_\_\_. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1994.

\_\_\_\_\_. *Se-movimentar*. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2005.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

NASCIMENTO, M. C. P. *Uni-Duni-Tê: professores selecionando conteúdos em uma crise da educação física*. 2006. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006.

OLIVEIRA, A. B. Apresentação. In: GRESPAN, M. R. *Educação física no ensino fundamental: primeiro ciclo*. Campinas: Papyrus, 2002.

PEREIRA, F. M. *Dialética da cultura física*. São Paulo: Ícone, 1988.

SAVATER, F. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARRÓZ, F. E. (Org.). *Educação física escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória: Proteoria, 2001, p. 81-92.

STEIN, E. *Epistemologia e crítica da modernidade*. Ijuí: Ed. da Unijui, 1991.

**Recebido: 5 maio 2009**

**Aprovado: 25 maio 2009**

**Endereço para correspondência**

**Paulo Evaldo Fensterseifer**

**Rua das Chácaras, 632**

**Ijuí-RS**

**CEP 89700-000**

**fenster@unijui.edu.br**