



## EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ACERCA DE UMA ESPECIFICIDADE QUE EPISTEMOLOGIA NENHUMA RESPONDE

Paulo Evaldo Fensterseifer<sup>1</sup>

“(...) a opinião da própria tribo nada garante: ela é apenas seu ‘*nomos*’, sua lei estabelecida, sua ‘convenção’.” (CASTORIADIS, 2004).

### RESUMO

O presente artigo aborda a “natureza” e a especificidade da Educação Física escolar. Para isso, ensaia respostas a três questões: 1) No contexto da formação dos campos científicos, qual o delineamento de um possível estatuto científico da Educação Física? 2) No contexto das teorias pedagógicas e/ou dos campos profissionais, qual a natureza da Educação Física? e 3) Como se dá a especificidade da Educação Física no campo escolar? Diante destes desafios, o estudo realiza uma análise crítica da tentativa de resolução limitada à epistemologia, sustentando que as questões postas necessitam de um equacionamento ético-político. A título de considerações finais, o artigo aponta alguns balizadores considerados importantes para o enfrentamento do conjunto das questões, que nos desafiam no campo educacional em consonância com o campo ético-político que caracteriza a forma de sociabilidade republicana e democrática.

**Palavras-chave:** Escola republicana; Epistemologia da Educação Física; Especificidade da escola.

## EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: ACERCA DE UNA ESPECIFICIDAD QUE EPISTEMOLOGÍA NINGUNA CONTESTA

### RESUMEN

El presente artículo aborda la “naturaleza” y la especificidad de la Educación Física escolar. Para eso, evalúa respuestas a tres preguntas: 1) ¿En el contexto de la formación de los campos científicos, cuál el delineamiento de un posible estatuto científico de la Educación Física? 2) ¿En el contexto de las teorías pedagógicas y/o de los campos profesionales, cuál la naturaleza de la Educación Física? y 3) ¿Cómo ocurre la especificidad de la Educación Física en el campo escolar? Delante de estos desafíos, el estudio realiza un análisis crítica de la tentativa de resolución limitada a la epistemología, sustentando que las preguntas puestas necesitan de una ecuación ético-política. Como consideraciones finales, el artículo trae algunos puntos considerados importantes para el afrontamiento de lo conjunto de las preguntas, que nos desafían en el campo educacional en conformidad con el campo ético-político que caracteriza la forma de sociabilidad republicana y democrática.

**Palabras-clave:** Escuela republicana; Epistemología de la Educación Física; Especificidad de la escuela.

## SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: ABOUT A SPECIFICITY THAT NO EPISTEMOLOGY ANSWERS

<sup>1</sup> Licenciado em Educação Física pela UFSM (1985); Licenciado em Filosofia pela UNIJUÍ (1989); Especialização em Filosofia Política pela UNIJUÍ (1990) e Doutorado em Educação pela UNICAMP (1999). Atualmente é Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – Mestrado e Doutorado, e Professor do Departamento de Humanidades e Educação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. E-mail: <[fenster@unijui.edu.br](mailto:fenster@unijui.edu.br)>. ORCID ID.: <http://orcid.org/0000-0002-4914-5281>



**ABSTRACT**

This article addresses the “nature” and specificity of school physical education. For that, it tries to answer three questions: 1) in the context of the formation of scientific fields, what is the outline of a possible scientific statute for Physical Education?; 2) in the context of pedagogical theories and / or professional fields, what is the nature of Physical Education? and; 3) how is it given the specificity of Physical Education in the field of school?. In the face of these challenges, it conducts a critical analysis of the attempt of solving limited to epistemology, maintaining that the raised questions need an ethical-political solution. As final considerations, the article points out some benchmarks considered important to face the set of issues that challenge us in the educational field in line with the ethical-political field, which characterizes the form of republican and democratic sociability.

**Keywords:** Republican school; Epistemology of Physical Education; School specificity.

**Questões introdutórias**

Se hoje consideramos “necessário o debate para compreender aquilo que é inerente da Educação Física escolar”, tal como enuncia a chamada para este dossiê, isso revela de antemão que o que é “inerente” não é uma questão dada e, em última instância, considero irrespondível. Estamos diante de uma questão da mesma natureza que a tão discutida “verdadeira Educação Física”, ante a qual respondi, em outros tempos, que não sei, não quero saber e tenho medo de quem saiba. Somo a estas considerações, inspirado em Riobaldo (personagem de Guimarães Rosa em seu “Grande sertão: veredas”), que “isso me agrada um montão.”

Na sequência da chamada deste dossiê fica claro que seus organizadores, a quem reconheço os méritos de manter aceso este debate – em especial tendo em vista as novas gerações que adentram a área – reconhecem que no enfrentamento desta questão colocam-se “distintas teorizações sobre a natureza e a especificidade da Educação Física escolar”, as quais procuraram contemplar. Da minha parte agradeço a oportunidade de expor minhas posições, e, acerca destas, não espero adesão, mas reflexão e, se possível, a homenagem da crítica.

**Problematizando as indagações: ideias iniciais**

Na chamada deste dossiê os organizadores propuseram as indagações que seguem, mas destacaram a liberdade dos autores para discorrerem sobre o tema central. Assim, optei por tecer alguns breves comentários acerca das questões e depois enveredar por algumas digressões que considero pertinentes para pensar possíveis vínculos da Educação

Física escolar com aquilo que tenho chamado atividade epistemológica (FENSTERSEIFER, 2014). Por fim, a título de considerações finais, trago alguns balizadores que considero importantes para o enfrentamento do conjunto das questões que nos desafiam no campo educacional em consonância com o campo ético-político que caracteriza a forma de sociabilidade republicana e democrática (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, 2010).

Seguem as indagações propostas e breves comentários.

1) “No contexto da formação dos campos científicos, qual o delineamento de um possível estatuto científico da Educação Física?”

Pensando na história dos campos disciplinares ditos científicos, não devemos esquecer que a aproximação com este campo é algo extremamente recente para nós da Educação Física (EF). Recorrendo à minha própria memória (de 58 anos), já “vi de tudo”, desde professores de “ginástica” formados em corporações militares, passando por profissionais formados em dois anos de Ensino Superior, três anos, como foi meu caso, até a participação em bancas de Doutorado na área, avaliando trabalhos que ombreiam com áreas já clássicas (infelizmente não é a maioria).

Essa história tornou possível acreditar que resolveríamos nossa identidade e legitimidade, como bem mostram as obras de Valter Bracht (1999), entre outros, recorrendo à ciência, ou seja, acreditamos que estávamos fundamentalmente diante de um problema epistemológico; postura que nos colocou na condição de herdeiros do pensamento platônico: acessando a verdade (*episteme*) ordenaremos o mundo (*polis*).

É no bojo desta tradição que se conformam, para o “mal” e para o “bem”, os campos científicos. Para o “mal”, pela crença na produção de verdades isentas de qualquer compreensão valorativa; para o “bem”, no sentido de buscar formas de objetivações que não sejam da ordem da *doxa* (opinião).

Na trilha da crítica aristotélica, que reconhece a especificidade do campo ético-político, creio que não é pela ciência que resolveremos um problema ético-político (nosso DNA não é científico), mas reconheço que é sedutor acreditarmos que, pela ciência, resolveríamos nossa crise existencial e de *status*.

As perspectivas científicistas foram por esta trilha, acreditando que a crise de identidade da área era uma crise de natureza epistemológica apenas, e que, em resolvendo esta, derivaríamos saídas pedagógicas.

Esta ilusão não foi acolhida pelas perspectivas pedagógicas, as quais sinalizaram para um sentido inverso, ou seja, necessitamos um horizonte ético-político para dar sentido aos conhecimentos de natureza científica (ou de qualquer outra natureza). Na sequência, desenvolvemos a percepção de que quanto mais rico este aporte (vários campos científicos, artísticos, filosóficos...) mais rica seria nossa capacidade de lidar (produzir conhecimento, pedagogizar...) com aquilo que denominamos “cultura corporal de movimento”.

2) “No contexto das teorias pedagógicas e/ou dos campos profissionais, qual a natureza da Educação Física?”

Por natureza vou entender não uma essencialidade metafísica, mas aquilo que caracteriza algo, neste caso a Educação Física. Logo, pela natureza interventora da Educação Física esta deve pautar-se por teorizações pedagógicas, que, por sua vez, dão um indicativo do que se espera desta intervenção.

Quanto a isso, diante da crise dos modelos centrados no “exercitar-se para...”, a Educação Física brasileira pegou carona nas pedagogias progressistas que pautavam suas ações pela busca daquilo que genericamente se chamava “transformação social” (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ; SILVA, 2019). Comungando de uma cosmovisão vinculada aos pressupostos marxistas, e diante de uma realidade de pobreza e injustiças de toda ordem, não carecia de grandes justificações acerca de perguntas como: Transformar para onde? Quem delibera?

No bojo da crítica às pretensões de neutralidade positivistas, o vanguardismo ideológico descuidou-se das mediações entre o campo político e o científico. Podemos afirmar, hoje, que faltou dialética para aqueles que, em nome desta, denunciavam qualquer perspectiva de autonomia dos campos, como o positivismo.

Afastando-se desses vanguardismos, que sabem antes e melhor que os outros o que é bom para os outros, podemos visualizar perspectivas de formação capazes de dialogar com os diferentes contextos de intervenção, que, no caso da Educação Física, são vários, em diálogo com os diferentes campos do saber, científicos ou não científicos. Essa postura reconhece, por um lado, a autonomia dos sujeitos que deliberam, e, por outro, as interdependências das escolhas teóricas e as motivações das intervenções.

De nossa parte, acreditamos ser fundamental que estas escolhas se façam da maneira mais consciente possível, reconhecendo a dívida com o modo de sociabilidade que

torna possível esta liberdade de deliberação, e o senso de responsabilidade de que destas escolhas irá se configurar a “natureza” da Educação Física.

### 3) “Como se dá a especificidade da Educação Física no campo escolar?”

Esse é o ponto nevrálgico da questão, para o qual não temos respostas unívocas, algo que um democrata não precisa lamentar. De minha parte creio que consegui uma maior clareza ao entender que o fato de a Educação Física ser uma disciplina escolar exigiria de nós explicitar nossa compreensão da instituição escolar no interior de sociedades democráticas e republicanas, afinal é aí que desenvolvemos nossas práticas. Esse reconhecimento sugere que nossa autonomia é relativa, visto estar pautada pelo caráter da instituição que nos acolhe e pela normatividade social que nos licencia.

Reconhecidas estas dimensões, a demanda posta para a Educação Física exige um tipo de tratamento dos elementos em estudo e manifestações da cultura corporal de movimento diferentes daquelas que propiciam outras instituições.

Entendo que é compromisso de uma escola republicana possibilitar a releitura e a apropriação crítica dos conhecimentos do campo da cultura que estuda, oportunizando que o aluno reconheça a condição histórica (como tudo que é humano) das práticas sociais das quais se ocupa, reconhecendo o caráter de construção do mundo humano instituído e a possibilidade de estabelecer novos sentidos em consonância com o bem comum, fonte de nossa legitimidade.

Assim como a república, em uma sociedade democrática, é tarefa de todos, também a educação escolar deve ser pensada de modo a articular as diferentes especificidades em torno da tarefa de propiciar às novas gerações um alargamento em suas compreensões de mundo e da condição humana em sua pluralidade, cabendo a cada componente curricular fazer isso na especificidade de seus conteúdos, constituindo-se em espécie de “janelas para o mundo”.

Por fim, necessitamos tomar consciência de que a especificidade da Educação Física reside nisso que as novas gerações não encontrarão em outro lugar que não a escola, e, da mesma forma, entender o vínculo entre a apropriação desta dimensão cultural, que não se daria espontaneamente, e a possibilidade de, no exercício da cidadania, recriá-la.

## Educação Física: digressões, contradições e perspectivas<sup>2</sup>

Dos sentidos possíveis à palavra “digressões” um, particularmente, me agrada: o de “passeio” (colado à ideia de “desvio de rumo”). Junto a isso me vem à lembrança um diálogo que tive em uma aula de Filosofia e Educação no curso de Educação Física da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Perguntei aos alunos, na primeira aula, o que lhes vinha ao imaginário quando se deparavam com a palavra “filosofia”. Como pedi sinceridade, um aluno disparou: “filosofia para mim é uma viagem”. Enquanto a turma ria, me recompus e perguntei ao aluno: “E porque a gente viaja?” O aluno respondeu: “para conhecer outros lugares.” Continuei, dirigindo-me a toda a turma: “E para que conhecer outros lugares? Que efeito isso produz em nós?” Apareceram as respostas que eu queria (aliás, o professor, sempre quando faz perguntas e espera mais do que três segundos, tem em mente as respostas que almeja, mesmo, como neste caso, dando voltas); diziam eles: “temos mais conhecimentos, mais referências”; “podemos comparar com a nossa cidade, ver o que é igual, o que é diferente, o que é melhor, o que é pior”. Poderíamos destacar: temos critérios de julgamento comparativo.

Usando o bordão do cantor nativista Joca Martins: “aí que eu me refiro!”.

Agora, convido vocês a passear. Se seguíssemos este “passeio”, acaso chegaríamos a um lugar que servisse de critério para julgar todos os demais? A cidade das cidades, a verdadeira cidade, a cidade perfeita? É mais ou menos assim que entendo nossa encrenca com a verdade; não nos satisfazemos com “passeios” que sempre nos dão a verdade parcialmente (*alétheia*); queremos ela inteira e “de vez”. Uma verdade (*episteme*) que sirva para medir as demais pretensões de verdade (*doxa*). Chegamos a criar um caminho real que nos conduza a esta verdade e que chamamos “epistemologia”, e quem por este caminho seguir, e não se “desviar do rumo”, não cair em “digressões”, poderá atingir o *status* de ciência, e, a partir daí, enunciar verdades.

Este legado nos vem de outra narrativa: “O mito, ou alegoria, da caverna”, capítulo sétimo da obra “A República”, de Platão (1985), na qual esboça ele a República ideal (a cidade perfeita), a qual somente pode ser administrada por alguém que fez um passeio diferente, não se contentando em passear por dentro da caverna, em que as visões são sempre parciais

---

<sup>2</sup> O conteúdo que desenvolvo neste item deriva de texto produzido para participação em evento realizado na Universidade Estadual de Maringá (UEM), PR, em 21/8/2015.

(iluminadas pela luz bruxuleante da fogueira/luz humana), mas subiu as paredes íngremes da caverna/conhecimento e chegou, não se desviando do rumo, ao “mundo real”, ao “mundo-verdade”, do qual os outros são mera cópia.

O sujeito que realizou essa façanha é o filósofo, pela qual deve tornar-se rei e dirigir a cidade. Esta deve ser dirigida pela *episteme* e não pela *doxa* (como na democracia). Para isso, deve desvencilhar-se das in-transparências da linguagem, que não nos dá o “real verdadeiro”, mantendo-nos no plano das interpretações, atravessadas pelas paixões, pelos sentidos, pelo corpo. Vejam que “A verdade” é singular e “as interpretações” são plurais. O “ser verdadeiro” é ideia (conceito) e o resto são aparências; logo, temos de nos libertar destas para contemplar aquela. Exagerando um pouco, assim fez-se o ocidente; assim fez-se o dualismo cristão, o dualismo cartesiano; assim fez-se a ciência; assim fez-se a epistemologia; assim fez-se a Educação Física (dupla herança: 1 – dualista; 2 – cientificista).

Platão, nesta alegoria, propõe que o filósofo deve afastar-se da cidade e das percepções ilusórias de seus membros, não, porém, para atingir alguma espécie de Nirvana, mas para chegar às ideias verdadeiras, as quais lhe servirão de critério para, ao retornar à cidade, “corrigi-la”, colocá-la no rumo certo. Desta relação herdamos nossa concepção hegemônica de teoria-prática. O campo da prática coloca-se como espaço de “aplicação” de teorias. O campo da prática, da política, da ética e da educação, perde dignidade, pois não há propriamente instauração de sentido nestes âmbitos. A instauração de sentido vem de uma filosofia que agora é metafísica, pois aprende razões últimas que não reconhecem a historicidade de suas verdades; verdades essas que balizam a política, a ética e a educação. Nas palavras de Nietzsche, um dos primeiros a denunciar esta “generosidade platônica”:

O homem procura “a verdade”, isto é, um mundo **que não tenha contradições** (grifos meus), em que não haja enganos e que não se modifique; enfim, um mundo-“verdade”, um mundo onde não se sofra contradições, ilusão, mudança, as quais são as causas do sofrimento. Não há dúvida de que o mundo como deveria ser não existe, mas o homem desejaria abrir para si um caminho que leve ao mundo-“verdade”. (...) a vontade do verdadeiro não é senão o desejo de um mundo onde tudo seria “duradouro” (*apud* PLATÃO, 1985, p. 100).

Este generoso projeto platônico da cidade perfeita contagiou o pensamento ocidental para o bem e para o mal, poderíamos afirmar. Para o bem, à medida que produz um tencionamento com o dado (a verdade que temos, a cidade que temos); para o mal, à medida que resolveu demasiadamente bem o problema, afinal a ideia de perfeição não admite

contestação. “A verdade” não suporta concorrência. São herdeiras deste projeto as utopias religiosas e as científicas (que negam a pluralidade política), ambas pautadas por verdades metafísicas, pois, embora permitam a denúncia do presente, o fazem a partir de verdades que não reconhecem seu caráter de interpretação. Não se colocam como proposições, mas como prescrições fundadas em axiomas inquestionáveis, sejam de determinação divina (leis sagradas), sejam de determinação histórica (leis da história). Enfim, as contradições existem, mas podem ser sanadas desde que usemos o corretivo certo.

Retomar o caráter contraditório de todas as formulações humanas pode nos apontar outras perspectivas no enfrentamento das questões da verdade na política, na ética, na ciência, na educação, na Educação Física... Minhas apostas vão por aí, pois acredito ter aprendido alguma coisa das digressões humanas nesse lapso de tempo em que essa estranha espécie habita esse insignificante espaço diante da imensidão do cosmos. Uma destas aprendizagens é que devemos nos medir pelos pares, assim como as cidades devem se medir entre si; única condição de diálogo efetivo que não degenera em pregação. Devo essa perspectiva ao reconhecimento de que todas as proposições que configuram o mundo humano se dão como linguagem (tradução que considero a mais adequada do *logos* grego), e esta, como ensina Walter Benjamin, carrega em si uma “contradição”, a qual nos “condena” ao diálogo, sem esperar deste a eliminação de um dos polos em favor do outro, mas como preservação de um jogo infinito, como expressa o professor Paulo Rudi Schneider em sua obra “A contradição da linguagem em Walter Benjamin”:

No diálogo em que estamos a mudar, peregrinar, abandonar ninhos teóricos petrificados e decidir futuros enquanto interpretação do condicionamento do passado, nós percebemos o próprio destroçar, o perecer, a direção da destruição, da morte. A destruição e o destroçar ressurgem como elevação de algo, como nova constelação, ou transfiguração. A angústia ocorrente da travessia é a da destruição do que somos e a elevação do que vamos ser inaugurando constantemente o tempo de conhecer e nomear (2008, p. 87).

Reconhecer que o mundo humano se configura como linguagem, e que esta carrega o “pecado original” de sua contradição, não nos permite fazer apostas em saídas totalizantes que prometem revelar um mundo absolutamente transparente; por outro lado, “a interpretação e a apresentação exigem cunho meditativo e reflexivo” (*Ibidem*, p. 18).

Por conta deste entendimento, Benjamin, na leitura de Schneider (2008), reconhece uma relação de fundo entre todas as áreas do saber. Um “fundo não identificável, mas apenas pressuposto” (*Idem*). Afinal, todas as áreas habitam o mundo da linguagem e não

podem esquecer a contradição que esta carrega; logo, a precariedade de suas verdades não é privilégio de alguma em particular. Isto não anula a positividade das ciências, apenas chama a atenção que seus conceitos não nos dão uma totalidade de modo cabal, sem restos. Já a filosofia, segundo Benjamin, não deveria aspirar essa mesma positividade, “pois estaria abandonando o seu próprio aspecto enquanto âmbito descritivo à procura das condições de possibilidades do que se apresenta como efetiva realidade exatamente por meio das mesmas ciências.” (*Ibidem*, p. 19).

O aspecto construtivo da Filosofia, que Benjamin por vezes menciona, deve ser entendido pelo viés da destruição do caráter ingênuo da sua positividade científica caracterizada pelo esquecimento de que seus próprios supostos epistemológicos e fundamentações teóricas são possibilitados por condições que a suportam e que desconhece (*Idem*).

Em outros termos, o “construtivo” aqui não se confunde com a positividade das ciências, mas com o caráter de abertura interpretativa que promove, e, como destacado anteriormente, pelo caráter relacional que as irmana, viabilizando, com isso, um “alargamento de horizontes além de totalidades provisórias com falso aspecto de definição última.” (*Ibidem*, p. 20).

Este entendimento do campo epistemológico, este caráter de abertura e provisoriedade, encontra correlato, em termos políticos, nas experiências democráticas e republicanas, uma vez que também estas não se pautam por uma *episteme* do social, algo como uma verdade última acerca de como os humanos devem configurar sua sociabilidade. Esta definição da “boa cidade” está sempre em aberto e nunca é óbvia, necessitando a constante disposição de seus membros em produzir entendimentos, em conviver com os desentendimentos de modo regrado e a refazer tudo a cada vez que julgarem necessário. Esse processo, porém, para não trair os princípios que o fundam, deve garantir: a igualdade de direitos (isonomia); o princípio de que o bem privado não pode dirigir o bem comum; o governo das leis, que são comuns aos cidadãos e por eles mesmos forjadas e revistas, e a existência da esfera pública como lugar de manifestação da pluralidade de opiniões e demandas da cidadania.

Esses princípios não possuem garantias metafísicas (a-históricas); logo, sua preservação depende de sua reprodução, tarefa que, em grande medida, é desempenhada pela educação escolar (daí o caráter de obrigatoriedade que esta assume nos estados republicanos). Dentro destas instituições cada disciplina deveria garantir, a seu modo, com

suas especificidades, a preservação destes valores, apostando que eles possam permitir às novas gerações o aperfeiçoamento do mundo comum que habitam; mundo comum que hoje se alarga para uma dimensão cosmopolita, caso não queiramos sucumbir enquanto espécie.

Estas digressões levam-me a acreditar que as contradições são constitutivas desta espécie, que tem por regra a pluralidade. Diante disso, podemos perspectivar um modo de pensar os desafios do conhecimento como articulados, embora não se confundam estas esferas com o processo educativo e o processo político que o legitima. O desafio da Educação Física no interior de uma sociedade democrática e republicana, como em qualquer campo disciplinar, é, no meu entender, potencializar e empoderar os sujeitos para que sejam capazes de discernimento acerca dos temas que lhes são relativos, para que tomem as decisões mais sábias naqueles espaços em que sua vida se decide. Assim, podemos esperar que a perfectibilidade que nos caracteriza signifique ganhos de civilidade e menores riscos de barbárie. Em outras palavras, potencialize desejos e direitos e reduza a violência e o sofrimento.

### **O lugar da universidade como espaço de formação**

Considerando que as reflexões epistemológicas possuem estreita relação com o que se espera da universidade, ou seja, o exame crítico do que se apresenta como saber objetivado, e não limitando-se ao sentido clássico de epistemologia, podemos destacar três grandes dimensões que podem enriquecer a compreensão da reciprocidade entre a dimensão política, epistêmica e didático-pedagógica. São elas:

- 1) Dimensão política: trata-se do reconhecimento de que a liberdade acadêmica que usufruímos para a produção de conhecimentos (que permitem pensar o próprio sentido da universidade como lugar da “crítica sem teto”) é uma prerrogativa das sociedades democrático-republicanas. Logo, considero fundamental tomar como referência o lugar desta produção: a Universidade. Esta a entendo, seguindo a elaboração de Schneider, como “tempo e lugar de reflexão radical sobre a totalidade do que foi posto como conhecimento prático e teórico na sociedade humana” (2014, p. 664). Isto que chamo de “pensar sem teto” é o que a distingue de outras instâncias da sociedade, pois possibilita um espaço de autonomia ao

potencializar a construção de novos saberes, não limitando-se à transmissão. Não se deve esperar dela, portanto, receitas de como resolver os problemas práticos da sociedade, pois se aceitássemos esta incumbência estaríamos estabelecendo uma relação instrumental com a sociedade. Esta sustenta a universidade para que ela ajude a pensar seus problemas, não resolvê-los. Logo, o compromisso social da universidade, seja na área da EF ou em qualquer outra área, é a reflexão. Mais que pensar a solução dos problemas é pensar o problema das soluções.

2) Dimensão epistêmica: trata-se do reconhecimento do caráter proposicional dos saberes que produzimos e ensinamos, o que, embora nos permita reconhecer a objetividade das suas verdades, não nos permite falar de verdades absolutas. Isso tem a ver com o modo como nos relacionamos com o conhecimento, pois, por mais fundamental que ele seja, não pode ser nunca mistificado, dogmatizado, tampouco ser tomado como mercadoria (não é valor de troca). Precisamos compreender o processo de sua constituição, seu vínculo com a tradição que o forjou e os desafios que nos impõe. Enfim, necessitamos conhecer o conhecimento que nos forma, buscando entender porque ele nos empodera, porque a sociedade reconhece a sua legitimidade, e também reconhecer a sua plasticidade, da qual decorre a nossa plasticidade e do mundo humano. É isso que, para mim, garante nossa condição de sujeitos perante o mundo, capazes de assumir nosso compromisso com este mundo. Para quem vai se envolver com educação, isso é ainda mais fundamental, pois, como entende Hannah Arendt, “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” (2002, p. 239).

3) Dimensão didático-pedagógica: trata-se do reconhecimento de que não há aprendizagem sem o comparecimento dos sujeitos do processo educacional, os quais são potencializados pelas duas prerrogativas anteriores. No exercício da docência, momento da interação pedagógica com os alunos, o desafio maior, segundo Boufleuer e Fensterseifer (2010, p. 5), “é o professor conseguir a cumplicidade do aluno para com o seu

processo de aprendizagem. Isso porque a aprendizagem não é algo que alguém possa fazer pelos outros.” De acordo com os autores, é impossível produzi-la de “fora para dentro”, ao modo de uma ação instrumental; e concluem, “Aprender e, conseqüentemente, ter um conhecimento significa vir a ter uma nova percepção, o que só é possível de ser feito em perspectiva própria, de modo sempre original, único e irrepetível.”

O conjunto das elaborações anteriores evidenciam que o “dilema ético-político” é inerente à ação humana em sociedades democráticas, tanto na condição de portadora de sentido quanto na de instauradora de sentido, algo que deve ser levado em conta quando enfrentamos as questões de ordem epistemológica. É preciso, portanto, não confundir as virtudes que os professores encarnam, e devem sustentar enquanto cidadãos, com a responsabilidade da educação escolar e universitária como espaço de reflexão, o que a diferencia da família (sociabilização primária), da igreja (lugar da doutrina), da mídia (universo da propaganda), do sindicato (lógica corporativa) e do partido (perspectiva ideológica de poder), todos espaços institucionais relevantes, mas que contêm especificidades que não se confundem.

### **Considerações para continuar pensando**

Conforme a epígrafe que escolhi para este texto, não devemos esquecer que nossa opinião “nada garante: ela é apenas seu ‘nomos’, sua lei estabelecida, sua ‘convenção’” (CASTORIADIS, 2004), mas é, sem recair em tentação metafísica, o que temos para nos orientar no mundo que herdamos e que reinventamos com nossa capacidade instituinte.

Penso que a contribuição da ciência, e da Educação Física em particular, é fornecer conhecimentos capazes de ajudar os seres humanos a ter discernimento nas tomadas de decisão (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019), mesmo sabendo, como afirma Arendt, que “A passagem da verdade racional à opinião implica a passagem do homem no singular para o homem no plural” (*apud* BRAYNER, 2008, p. 99). Preserva-se, assim, a autonomia do campo científico e do universo da política. Enfim, nosso compromisso social é tornar acessível o conhecimento reflexivamente produzido, dispor dele e usá-lo com sabedoria. Desse modo, é

conveniente que os “cientistas” se disponham a dialogar com a sociedade, afinal a concessão para o livre-pensar da ciência depende de uma concessão da república, e esta, é de todos.

Encerro com esta passagem de Castoriadis referindo-se à obra de Ésquilo (*Os Persas*, 472 a.C.), lembrando o quanto o ideal ateniense continua a nos desafiar:

Em "Os Persas", ainda, não creio que já se tenha observado a imensa importância filosófica, política e muito mais da definição dos atenienses dada pelo poeta. Quando Atossa pede (enquanto a guerra ainda não terminou; a batalha de Eurimedon ocorreu em 468, e a paz só foi concluída em 449 a.C.) para ser instruída sobre Atenas e seu povo, a breve resposta do coro culmina neste verso: "Eles não são escravos nem súditos de homem nenhum" – definição dos atenienses por um ateniense, na qual se pode condensar ainda hoje e sempre um programa político para a humanidade inteira. (2004).

## Referências

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

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. **Educação Física escolar: política, currículo e didática**. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

BOUFLEUER, J. P.; FENSTERSEIFER, P. E. A re-configuração da dialética pedagógica com vistas a uma formação emancipadora. *In: Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 2, p. 259-267, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/boufleuer-fensterseifer.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRACHT, V. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

CASTORIADIS, C. A descoberta do abismo. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais!, 29 de fevereiro de 2004. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2902200409.htm>. Acesso em: 26 mar. 2020.

FENSTERSEIFER, P. E. Atividade epistemológica. *In: GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. F. Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 53-57.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J.; SILVA, S. P. Educação Física crítica em perspectiva democrática e republicana. *In: Movimento*, Porto Alegre, v. 25, e25070, 2019. Disponível em: [file:///D:/Usu%C3%A1rio/Downloads/95771-401716-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Usu%C3%A1rio/Downloads/95771-401716-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 27 mar. 2020.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010.

PLATÃO. **A república, livro VII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

SCHNEIDER, P. R. **A contradição da linguagem em Walter Benjamin**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

SCHNEIDER, P. Universidade. *In*: GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. F. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2014. p. 664-665.

---

**Revisão gramatical realizada por:** Denise Ana Basso Andrigheto.

**E-mail:** [deniset@unijui.edu.br](mailto:deniset@unijui.edu.br)

**RECEBIDO 01 DE ABRIL DE 2020.**

**APROVADO 14 DE JULHO DE 2020.**