

A CULTURA DA LIBERDADE E AS TÁTICAS NA EDUCAÇÃO: UMA CRÍTICA ÀS PRÁTICAS EDUCACIONAIS HEGEMÔNICAS

THE CULTURE OF FREEDOM AND TACTICS IN EDUCATION: A CRITICAL TO HEGEMONIC EDUCATIONAL PRACTICES

Eduardo Silva de Freitas

NUTES, UFRJ

efreitasbio@gmail.com

Sonia Cristina Soares Dias Vermelho

NUTES, UFRJ

crisrina.vermelho@gmail.com

Resumo

O *status* hegemônico do racionalismo pragmático, com discursos e práticas impostas e pouco reflexivas, desconsideram na maioria das vezes, aspectos culturais e subjetivos relativos ao processo educativo. Buscamos neste trabalho refletir sobre as possibilidades de mudanças nas propostas educativas tradicionais em curso, o que implica pensarmos alternativas a esse modelo educacional que impõe conteúdos e aprisiona os estudantes dentro de um sistema que atua para manter a estrutura educacional sob controle, ajustada ao pensamento hegemônico vigente, submetida ao prestígio do capital e à lógica do mercado. Para problematizar uma alternativa educativa, buscamos viabilizar as noções teóricas de liberdade e de táticas usadas pelos grupos menos favorecidos, respectivamente, discutidas por Jean Paul Sartre (1905-1980) e Michel de Certeau (1925-1986). Defendemos sua viabilidade teórica como necessária à modificação do status quo hegemônico em nossas práticas de ensino de ciências e suas problematizações específicas, vinculada que é, fortemente, à teoria do conhecimento.

Palavras chave: liberdade, táticas, racionalismo pragmático, escola.

ABSTRACT

The hegemonic status of pragmatic rationalism, with imposed and unreflective discourses and practices, often disregards cultural and subjective aspects of the educational process. We seek to reflect on the possibilities of changes in the traditional educational proposals underway, which implies thinking alternatives to this educational model that imposes content and imprisons the students within a system that acts to keep the educational structure under control, adjusted to hegemonic thinking The prestige of capital and the logic of the market. In order to problematize an educational alternative, we seek to make feasible the theoretical notions of freedom and tactics used by the less

favored groups, respectively, discussed by Jean Paul Sartre (1905-1980) and Michel de Certeau (1925-1986). We defend its theoretical viability as necessary for the modification of the hegemonic status quo in our practices of science teaching and its specific problematizations, which is strongly linked to the theory of knowledge.

Key words: freedom, tactics, pragmatic rationalism, school

Introdução

Não temos a pretensão de apresentar aqui um trabalho marcado por divisões e subdivisões, antes, afinados com a base do pensamento que ora discorreremos, isto é, alicerçados no pensamento de liberdade, nos permitimos um desenrolar de pensamento mais propenso à reflexão e à crítica do leitor que nos acompanha. Tentamos mostrar uma costura entre alguns autores afins, sem deixar de reconhecer que suas obras, no geral, possam apresentar contradições em alguns aspectos, e defender uma posição epistemológica como essencial à postura do educador. Ponderamos no texto a crítica ao exagero do racionalismo científico, cujo teor é transposto para as escolas sob a forma de um pragmatismo baseado em estudos exaustivos de conteúdos, que muitas vezes reproduzimos acriticamente, e que são etiquetados como ‘mais importantes’ no cotidiano escolar. Obviamente que consideramos importantes os conteúdos e seus desdobramentos. De outra forma, é a ausência dos aspectos culturais, em grande parte das discussões ligadas ao Ensino de Ciências, que nos fazem pensar em algumas contribuições filosóficas para tentar viabilizar a influência da cultura no processo de ensino, que nos afaste de vez de aspectos puramente positivistas, ainda que como já mencionado, inegavelmente, tenham dado uma fundamental contribuição ao Ensino de Ciências. Vamos caminhar?

Percorrendo caminhos

É comum hoje a afirmação de que as nossas escolas hoje ainda carregam muito do que foram há 450 anos, no Brasil. Seguindo esse raciocínio, temos uma escola, *grosso modo*, que reproduz bastante o que fora pensado por outros, desde muito tempo. Não é possível deixar de considerar que estamos vivendo, cada dia mais intensamente, uma aceleração nas transformações sociais, com inovações capitaneadas, especialmente, com o auxílio da tecnologia que vem se associando às formas de ensinar e aprender, porém a escola atual, especialmente a pública, sem dúvida, é algo da modernidade. Bebe de diversas fontes, mas permanece influenciada fortemente pelo “esclarecimento”, fruto dos ideais iluministas.

O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo¹. Era o saber substituindo os mitos e a imaginação. O esclarecimento havia sido instaurado: anulava-se o fato assim que ele tivesse ocorrido. Ação e reação. Afirmava-se o poder da repetição sobre o que já havia sido ultrapassado, isto é, à ilusão de que a repetição se

¹ Expressão originalmente utilizada por Max Weber em 1910, em sua obra: “*Sobre algumas categorias da sociologia compreensiva*”, cuja ideia marcava a superação da magia pelas religiões salvacionistas ou pela técnica. Em Adorno e Horkheimer, na “*Dialética do Esclarecimento*”, a expressão é utilizada para discutir o vínculo entre os mitos e o pensamento iluminista, simbolizado pelo endeusamento da razão

identificava com a realidade repetida. Desvanecendo a ilusão mágica, a repetição, submetida à lei, enreda o homem na ideia de que isto garantiria um sujeito livre. Categoricamente, dizem Adorno e Horkheimer (2014 s/p): “*O princípio da imanência, a explicação de todo acontecimento como repetição, que o esclarecimento defende contra a imaginação mítica, é o princípio do próprio mito*”.

Em meados da década de 1930, inicialmente com Marx Horkheimer – *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* –, depois em 1944 com Adorno e Horkheimer – *Dialética do Esclarecimento* –, e outros autores e obras, a Escola de Frankfurt² fez uma autocrítica do mecanismo ‘esclarecedor’ de forma bastante contundente, explorando os problemas decorrentes desse novo aprisionamento pela razão, que pauta nossa sociedade, dita moderna, pelo racionalismo pragmático.

o esclarecimento exprime o movimento real da sociedade burguesa como um todo sob o aspecto da encarnação de sua Ideia em pessoas e instituições, assim também a verdade não significa meramente a consciência racional mas, do mesmo modo, a figura que esta assume na realidade efetiva (ADORNO, HORKHEIMER, 2014, s/p).

O poder do esclarecimento vem sendo questionado e discutido na epistemologia ao longo do tempo, mas parece-nos legítimo afirmar que as ideias iluministas permeiam e são inerentes às nossas instituições escolares, como desdobramento de cunho positivista, racionalista e pragmático e isso tem sido muito evidente na área de ensino de ciências, ainda que seja necessário ponderar que há louváveis exceções pedagógicas, notadamente aquelas ligadas às teorias pós críticas, que requerem a perspectiva da interculturalidade, a promoção dos direitos humanos, o respeito às diferenças, reflexões culturais etc. Neste quadro, há autores da área de educação/ensino de ciências que problematizam tais questões, trazendo provocações a respeito de dadas assepsias (racionalista/conteudista) em nossas escolas.

A pergunta que muitas vezes nos guia é “*Nós, professores de Ciência, Química, Física, Biologia, temos algo a ver com isso, ou devemos deixar temas como diversidade cultural para os professores de Filosofia e Sociologia?*” ou o questionamento “*Somos responsáveis por construir uma escola que valorize a diversidade ou devemos entender os alunos como números em uniformes e que devemos apenas trabalhar ‘conteúdos’?*” (OLIVEIRA, QUEIROZ, 2013).

Conforme Pires (2015), podemos até mesmo considerar o racionalismo pragmático como algo perverso, provocando o que alguns autores chamam de servidão voluntária³.

² Escola de pensamento associada ao Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, na Alemanha. A escola inicialmente consistia de cientistas sociais marxistas dissidentes, considerados então estudiosos da teoria social interdisciplinar neomarxista.

³ A expressão servidão voluntária mencionada tem sua origem em Étienne de La Boétie (1530-1563), pensador francês, cuja ideia, resumidamente, remonta uma busca contínua por nossos desejos, ou impactadas por eles, e a liberdade é entendida por ele como um atributo individual/coletivo que basta ser desejado. “*Que mais é preciso para possuir a liberdade do que simplesmente desejá-la?*” (DE LA BOÉTIE, 1982). O problema é que as pessoas costumam não desejar isso, por iniciativa própria, daí o conceito de servidão voluntária, isto é, o domínio de alguns sobre outros se dá porque esses outros acabam por permitir, por alguns motivos, que a relação de domínio se estabeleça. O pensador detalha tais motivos em sua obra.

Essa relação entre perversidade e servidão também pode ser causada por uma espécie de alienação/ausência de pensamento. A autora admite que tal ausência seja uma experiência bastante comum no cotidiano das sociedades atuais.

Na sociedade de massas, os homens estão aprisionados pelas suas preocupações pessoais e relacionam-se uns com os outros automaticamente, sem pensamento e ação política, de modo que não contribuem para o mundo comum e humano. As massas politicamente neutras e indiferentes podem constituir a maioria até mesmo em um país de governo democrático. Elas são indiferentes em relação aos negócios públicos e apresentam neutralidade em questões de política, porque o seu interesse é o consumo e a sua característica é a apatia (PIRES, 2015, p. 31).

Alguns pensadores entendem que vivemos em um momento pós-moderno. Ainda que considerássemos essas constatações uma verdade absoluta, a escola, segundo Libâneo (2003), é reflexo da sociedade e demora um pouco para incorporar as mudanças que separam o período atual, da dita pós-modernidade, portanto, dificilmente as instituições educativas possam ser consideradas pós-modernas. Melhor então é pensarmos, concordando com Novais (2016), que estamos passando por um ‘terremoto’, retratado como um momento de transição entre o período moderno e um período que está por vir, entretanto, a escola (e a Educação) caminha mais lentamente em direção a essa transformação. O que esperar desse processo? Uma nova reconfiguração ou uma cooptação pelo sistema atual com vistas à manutenção do *status quo* social? Como pensar alternativas para enfrentar a hegemonia do pensamento e suas estratégias?

As rotinas sucessivas e regras diversas são implementadas pelo racionalismo em nossas instituições escolares. Isto faz com que muitos de nossos estudantes as sigam, à custa de perversidades pragmáticas, ou mesmo ausência de pensamentos críticos. Há quem veja uma espécie de “costura” positiva nisso tudo, entendendo que os interesses dos alunos são “*acentuadamente dispersos, contraditórios ou sequer formulados. E sendo assim, sua curiosidade aflorará à medida que os interesses do professor vierem à tona e servirem, porventura, de modelo ou inspiração*” (AQUINO, 1999).

Por outro lado, outros autores afirmam que essa curiosidade é levada a cabo somente por meio de uma educação-revolta⁴, como propõe Lima (2004), pois para sermos autônomos, livres e nos avaliarmos dessa forma, é necessário o enfrentamento de obstáculos, proibições e autoridades.

A revolta que se revela acompanhando a experiência íntima da aprendizagem é parte integrante do processo educativo. Precisamos de uma educação-revolta numa sociedade que vive, se desenvolve e não estagna. Se essa cultura não existisse em nossa vida, seria o mesmo

4 Lima refaz, baseado em alguns pensadores, a etimologia e a semântica da palavra revolta. Essa recuperação nos remete inicialmente às perspectivas de: movimento, circuito, retorno, movimento circular, reviravolta. Na acepção moderna houve um desvio e chegamos a ideia de rejeição da autoridade, sem a ideia de força, mas atrelada à oposição. O sentido mais conhecido tem seu ponto central no uso que faz Voltaire, empregando esta expressão em uma de suas obras, como “guerra civil”, “perturbações” e “revolução”. Trata-se de um termo polivalente, porém o autor chama-nos a atenção de que somos nós, os responsáveis pela realização da revolta. A educação-revolta seria “*uma prática educativa e pedagógica que leva o indivíduo a ultrapassar, negar ou modificar os limites da sua própria condição, a saber: a necessidade de estar no mundo, de aí estar com os outros e de ser mortal*” (LIMA, 2004, s/p).

que deixar essa vida se transformar numa vida de morte, isto é, de violência física e simbólica, de barbárie (LIMA, 2004, s/p).

Ainda sob a perspectiva de Lima (2004), só uma educação-revolta em nossas instituições poderia nos libertar de uma dada ameaça de robotização, com fins a reconstruirmos, de modo significativo, nossas experiências. Dessa forma, a revolta seria a transgressão da proibição, uma forma de dar novas interpretações educativas, superando as resistências instauradas pelo processo hegemônico em curso, como uma espécie de deslocamento e superação dos problemas atuais, via ampliação da busca pela liberdade. A condição de humanidade se alicerça no ideal de liberdade.

Nesse sentido, o conjunto da obra de Sartre reivindica a ideia de homem como sujeito de sua própria história, ao mesmo tempo em que também o é da história da humanidade, atravessado que é, respectivamente, pelo compromisso ontológico e pelo político, o que resulta na condição de produtor e produto da realidade social (SCHNEIDER, 2006).

Não há razão que o explique totalmente, conta Sartre. O sujeito é liberdade e não pode deixar de ser, sendo livre para qualquer opção, menos para abdicar dela. Está condenado a ser livre. Sartre flerta com o marxismo, mas ele é bem enfático ao defender que não somos reflexos das condições objetivas, antes o sujeito é liberdade. Não somos o que o capitalismo fez de nós, somos aquilo que fazemos com o que fazem de nós. Reconhece que a liberdade é exercida de forma muito difícil, daí ele, Sartre, afirmar que poderíamos imaginar até que não somos livres, mas de fato, somos livres para tentar nos libertar. Basta a raiz dessa liberdade para a realidade humana ser definida por ela, apesar de todas as dificuldades para que a liberdade seja exercida (LEOPOLDO E SILVA, 2008).

Em seu prefácio à edição alemã de *'A dialética do esclarecimento'* (1969), Adorno e Horkheimer (2014, s/p) já defendiam uma ruptura com o caminho que a sociedade vinha tomando, e registraram a seguinte passagem, que inclusive, foi recorrente em seus trabalhos, conforme eles próprios admitem: *"hoje importa mais conservar a liberdade, ampliá-la e desdobrá-la, em vez de acelerar, ainda que indiretamente, a marcha em direção ao mundo administrado"*. A Escola de Frankfurt mostra, de forma objetiva, as dificuldades da prática da liberdade, pessimistas que eram. A busca pela liberdade torna-se uma tentativa de nos livrar do aprisionamento imposto pelo racionalismo pragmático.

Se é difícil ser livre, condenados que somos, devemos então pensar que a dor e a angústia de ser livre não é igual para todas as categorias sociais (classes?). Essa liberdade se dá de forma menos angustiante em nossas escolas, ou o poder instituído é muito forte e neutraliza nossas opções? Ao reconhecer a dificuldade do exercício da liberdade e sua urgência no contexto social percebemos uma aproximação da contribuição do pensamento de Michel de Certeau a esse processo, de busca de liberdade, e para além disso, para a sua manutenção e desdobramento.

A certeza de que somos livres para buscar nossa liberdade, leva-nos a pensar: como os fracos o fazem? Pois, é preciso reconhecer que nossos sujeitos da educação (estudantes e professores), no sentido estrutural, são a parte mais "fraca" no processo de aquisição do conhecimento nos moldes hegemônicos atuais, isto é, são os que recebem o conteúdo, pensado como racional, e o devem assimilar e/ou transmitir, como uma imposição social, um conteúdo que já havia sido pensado e que, de forma muito frequente, não aceita questionamentos, ainda que Karl Popper já tivesse estabelecido critérios bem definidos quanto a necessidade do crivo das refutações às teorias científicas (POPPER, 1980).

O positivismo de Popper distingue bem a ciência das pseudociências, mas em nossas aulas, no Ensino de Ciências, não fazemos essa ciência pura pensada por Popper. Trabalhamos então com ambas as contribuições, científicas e não-científicas, mas achamos que fazemos ciência pura em sala de aula? E ainda assim, valorizamos uma em detrimento da outra e frequentemente não incluímos discussões culturais ligadas ao processo de ensino? Há saídas para essa construção complexa do saber e essa vinculação ideológica acrítica? Nosso trabalho não chega a oferecer uma solução ímpar para resolver esse impasse, mas pretende suscitar reflexões e dúvidas.

O reconhecimento de “fraqueza” faz com que estudantes e professores não se sintam à vontade para combater o sistema escolar/governamental de frente, e neste momento, as táticas descritas por Certeau são necessárias e cabem como uma espécie de mecanismo de resistência, pensado a partir do ponto mais fraco. Para Certeau não somos apenas consumidores passivos do sistema, somos antes, criativos e inventivos (BURKE, s/p. [e-book]). Considera-se aqui que o sistema governamental, a estrutura da instituição escola e o racionalismo pragmático “esclarecedor” usem estratégias, como mecanismos hegemônicos; e os estudantes, ou todos aqueles vinculados à educação-revolta, devam usar táticas e astúcias, para descortinar novos caminhos a serem percorridos, na busca pela liberdade e na construção do projeto que virá a ser o sujeito, uma vez que ele se constitua existencialmente.

É justamente sob esse painel que se torna importante a valorização de espaços lúdicos⁵, especialmente, nas escolas de periferias sociais, pois que o sistema hegemônico e racional, reproduzido de forma acrítica, torna a escola de classe mais baixa caracterizada como invisível e é exatamente isso que determina a possibilidade de centralidades lúdicas, uma vez que para o geógrafo Milton Santos (*apud* SERPA, 2008), os mais pobres, para além da invisibilidade social, da consciência das impossibilidades, tendem a criar e produzir seus espaços, fazendo-os descobrir sua posição social.

Parece que o homem da ciência e da técnica perdeu a felicidade e a alegria de viver, perdeu a capacidade de brincar, a fertilidade da fantasia, da imaginação guiada pelo impulso lúdico. O brinquedo acabou sendo reduzido a um fenômeno marginal na paisagem da existência adulta, porque é modelada e determinada por fenômenos mais sérios. Tudo o que ele faz precisa ter resultado. O que interessa é o objetivo estranho do mesmo (SANTIN, 2001, p.23)

A consciência da liberdade implica movimentos de escolhas, e não necessariamente conformação ao modo estritamente técnico do processo de ensinar e aprender. Nesse sentido o pensamento de Sartre (2011) nos ajuda, pois somos livres para nos libertar, somos livres para fazer escolhas.

Dentro desse contexto, de pressão técnica e ideológica dos mecanismos de poder, é que as táticas e astúcias, defendidas por Certeau, tomam forma e contribuem para a exacerbação da liberdade que reflete uma independência confrontada com o poder das estratégias, ou seja, da visão unireferencial do mundo, que limita a ação. Elas, as táticas e astúcias, têm relação não com as estratégias, mas com as brechas que encontram nas relações de força, naquilo que pode ensejar a possibilidade de um aproveitamento, “*Trata-se de combates ou de jogos entre o forte e o fraco, e das ações que o fraco pode empreender*” (CERTEAU, 1998, p. 97).

⁵ Entendemos a expressão “lúdico” como algo referente ao mundo da criança, que não pertence ao mundo dos adultos. Ter esse espaço como ambiente estimulante possibilita uma maior produção simbólica para a criança (SANTIN, 20013).

Considerações finais

As dificuldades que encontramos estão ligadas a muitos aspectos, e dentre eles, em nossos sistemas educacionais, em geral, temos um reflexo social já estabelecido a partir de uma sociedade capitalista urbana e burocrática, de práticas tradicionais implementadas pelo sistema positivista, hegemônico, que se manifesta por estratégias “*de um lugar de poder*”, com discursos totalizantes, como se estivessem exteriormente, gerindo as relações de forças existentes no cotidiano (CERTEAU, 1998). Tudo isso nos coloca em uma posição de obrigação de darmos um jeito, nos virar. Vimos com Sartre (2011), que temos escolhas para isso, circunstanciadas, é verdade, mas temos. Não podemos fugir da responsabilidade diante do nosso projeto de vida, logo o imperativo ‘dar um jeito’, requer astúcias, táticas, a arte do fraco defendido por Certeau (1998), posicionando-nos em um não-lugar, fazendo-nos aproveitar as ocasiões, sem acumular benefícios, prevendo saídas, provocando surpresas ao *status quo*, aplicando ‘golpes’. Isto parece se legitimar como alternativa.

Tentando responder às indagações que surgiram no desenvolvimento do texto, chegamos à conclusão, ainda incipiente, de que o processo de transformação pelo qual vai passar a escola (e a Educação) nas próximas décadas, no Brasil, requer uma mudança de rota, que pense a abordagem pedagógica como algo assemelhado à educação-revolta, que enalteça a liberdade e as culturas/o cotidiano como partícipes de um processo mais humano de ensino-aprendizagem; caso contrário estaremos reproduzindo o esclarecimento e nos mantendo aprisionados neste modelo teórico dominante.

É intenção nossa neste trabalho, suscitar reflexões sobre o fazer cotidiano nas escolas e as possibilidades educacionais que estão aí para serem exploradas. É pensar a liberdade dentro da escola pública, com seu espaço socioeconômico desfavorável, e desse modo, alicerçados nas táticas e astúcias do fraco, refletirmos juntos, na tentativa de superarmos as dificuldades que se apresentam na relação entre ensino e aprendizagem. Este texto teve, dentre outras leituras possíveis a ideia de sensibilizarmos: 1) nossos alunos e professores para a questão da responsabilidade de suas escolhas; e 2) nossas equipes pedagógicas no sentido de investigarem as táticas e astúcias que são cotidianamente colocadas em jogo no processo contra hegemônico, e que outros ‘golpes’ podem ser dados para transformar as escolas em espaços de novas experiências de liberdade.

Em nossas escolas, ainda que pese muitas desigualdades em relação a seus contextos sociais e a heterogeneidade observada, há ainda uma valorização do discurso do racionalismo, a ponto de etiquetamento de validação de saberes, culminados em provas conteudistas na grande maioria das instituições, que estabelecem rankings e ditam o “*mais inteligente*”, “*o burro*”, “*o aluno mediano*”, “*o aluno esforçado*”, “*aquele que não quer nada*” etc. Tanto Sartre, quanto Certeau, defenderam um ponto de vista contra-hegemônico, pensando o mundo através de uma outra lente, e podemos usar seus modelos teóricos para pensar também o Ensino de Ciências e nosso fazer escolar, bem como os fazeres dos alunos, tudo isso em relação com o mundo vivido e experienciado, tendo em vista o desafio que temos pela frente, ligados à emergência de movimentos diversos, como o feminista, o dos negros, do LGBTs, grupos indígenas etc.

Bibliografia

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro, Zahar, 2014.

AQUINO, Julio Groppa. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: _____ (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus, 1999. p. 131-154.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Trad. Sergio Goes de Paula 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3ª ed. - Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo V. L.; QUEIROZ, Glória Regina P. C. **Educação em Ciências e Direitos Humanos: reflexão-ação em/para uma sociedade plural**. 1ªed. Rio de Janeiro: Multifoco, 2013.

DE LA BOÉTIE, Etienne. **O Discurso da Servidão Voluntária**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. **Fenomenologia e existencialismo**. Instituto cpfl, São Paulo, dez, 2008. Disponível em <<http://www.institutocpfl.org.br/cultura/2008/12/30/fenomenologia-e-existencialismo/>>. Acesso em 08 jan. 2017.

LIBÂNIO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. (Entrevista). In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro; DP&A, p. 23-52, 2003.

LIMA, Walter Matias. Revolta e Liberdade: Sartre e a Educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, v. 3, p. 14-19, 2004.

NOVAIS, Elaine Lopes. A crise de paradigmas na escola atual: uma escola moderna em um mundo pós-moderno. **Cadernos da Educação Básica**, vol. 1, n. 2, p. 116-133, out. 2016.

PIRES, Joelma Lúcia Vieira. Condi(a)ção Humana e Liberdade. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 38, n. 3, p. 25-42, dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732015000300025&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 dez. 2016.

POPPER, Karl R. **Conjecturas e refutações**. Brasília: Editora da UNB, 1980.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: educar e profissionalizar**. Porto Alegre, EST, 1999.

SARTRE, Jean Paul. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. Trad. Paulo Perdigão. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. Liberdade e dinâmica psicológica em Sartre. **Nat. hum.**, São Paulo, v.8, n.2, p.283-314, dez. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302006000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 jan. 2017.

SERPA, A. **Espaços culturais: vivências, imaginações e representações**. Salvador: EDUFBA, 2008.