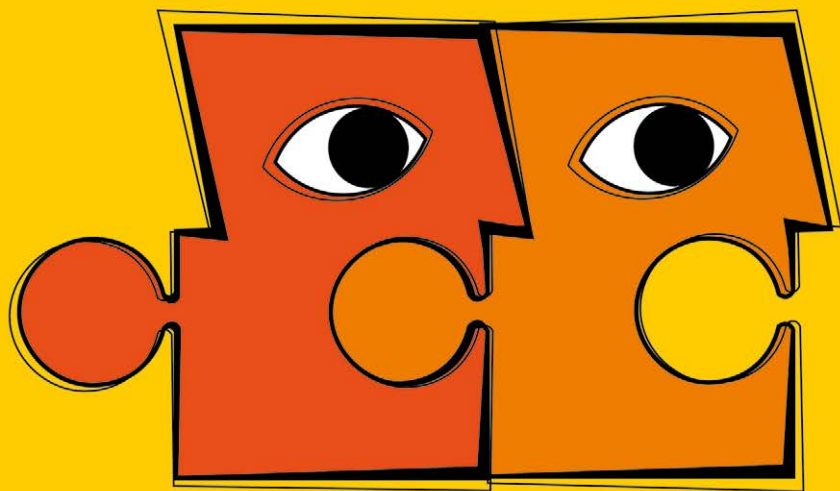


SER

PROFESSOR (A) UNIVERSITÁRIO (A)

O SENSÍVEL, O INTELIGÍVEL E A MOTRICIDADE



ORGANIZADORES

TEREZINHA PETRUCIA DA NÓBREGA . WAGNER WEY MOREIRA

TEREZINHA PETRUCIA DA NÓBREGA
WAGNER WEY MOREIRA

(ORGANIZADORES)

Ser Professor (a) Universitário (a)

O SENSÍVEL,
O INTELIGÍVEL
E A MOTRICIDADE



editora**ifrn**

Natal, 2017

Presidente da República
Michel Miguel Elias Temer Lulia

Ministro da Educação
José Mendonça Bezerra Filho

Secretária de Educação Profissional e Tecnológica
Eline Neves Braga Nascimento



Reitor
Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Márcio Adriano de Azevedo

Coordenadora da Editora IFRN
Darlyne Fontes Virginio

Conselho Editorial

Albino Oliveira Nunes
Alexandre da Costa Pereira
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira
Anísia Karla de Lima Galvão
Cláudia Battestin
Darlyne Fontes Virginio
Emiliana Souza Soares Fernandes
Fabiola Gomes de Carvalho
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Francisco das Chagas de Mariz Fernandes
Francisco das Chagas Silva Souza
Genoveva Vargas Solar
José Augusto Pacheco
José Everaldo Pereira
José Gilauco Smith Avelino de Lima
Jozilene de Souza

Jussara Benvindo Neri
Lenina Lopes Soares Silva
Liege Monique Filgueiras da Silva
Márcio Adriano de Azevedo
Maria da Conceição de Almeida
Maria Josely de Figueiredo Gomes
Melquiades Pereira de Lima Junior
Nadir Arruda Skeete
Neyvan Renato Rodrigues da Silva
Rejane Bezerra Barros
Régia Lúcia Lopes
Rodrigo Siqueira Martins
Samuel de Carvalho Lima
Sílvia Regina Pereira de Mendonça
Valcinete Pepino de Macedo
Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Projeto Gráfico e Diagramação
Charles Bamam Medeiros de Souza

Revisão Linguística
Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Capa: Cris B
Foto capítulos: Pixabay.com

Prefixo editorial: 94137
Linha Editorial: Acadêmica
Série: Parceria Editorial
Disponível para *download* em:
<http://memoria.ifrn.edu.br>



Contato
Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.
CEP: 59015-300, Natal-RN.
Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.

É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

S481 Ser professor (a) universitário (a): o sensível, o inteligível e a motricidade / Organizador Terezinha Petrucia da Nobrega, Wagner Wey Moreira; capa Cris B; projeto gráfico, diagramação e capa, Charles Bamam Medeiros de Souza, revisão linguística Rodrigo Luiz. – Natal: IFRN, 2017.
336 p : il. Collor.

ISBN: 978-85-94137-24-1

1. Educação – Ensino. 2. Educação – Docente. 3. Educação – Universidade. I. Nobrega, Terezinha Petrucia da Nobrega. II. Moreira, Wagner Wey. III. Título.

CDU 37.013

Divisão de Serviços Técnicos.
Catalogação da publicação na fonte.
Biblioteca Patrícia da Silva Souza Martins – CRB: 15/502

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.

APRESENTAÇÃO

Viver se aprende por suas próprias experiências, com a ajuda do outro, principalmente dos pais e professores, mas também dos livros, da poesia. Viver é viver como indivíduo, enfrentando os problemas da vida pessoal, é viver como cidadão da sua nação, é viver também em seu pertencimento ao gênero humano.

Um conhecimento não é mais pertinente porque contém um número maior de informações, ou porque é organizado de forma mais rigorosa possível sob uma forma matemática; ele é pertinente se souber situar-se em seu contexto e, mais além, no conjunto ao qual está vinculado.

Edgar Morin

A evidência da percepção não é o pensamento adequado ou a evidência apodítica. O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável.

A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo, e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta “profundidade” quanto um tratado de filosofia.

Maurice Merleau-Ponty

Não é habitual iniciar a apresentação de uma obra com epígrafes, muito menos com essas, apresentando um tamanho longo. Entretanto, sentimos a necessidade de grafá-las pelo fato de representarem pontos fundamentais do entendimento sobre o que é a educação e a produção de conhecimento em uma universidade, concepção essa que perpassa pelas entrelinhas dos textos a seguir. A partir desta informação inicial, podemos, no sentido estrito, apresentar o presente opúsculo.

O livro está organizado em três partes, contendo dez capítulos que tratam a docência universitária a partir de vivências diversas de um grupo de docentes com experiência nesse campo, escrevendo individualmente ou em conjunto com discentes. Por essa dimensão, o próprio livro apresenta-se como experiência de formação, no sentido de refletir e propor estratégias de produção do conhecimento.

Na primeira parte da obra, os autores enfatizam a experiência vivida para tematizar relações que constituem o ser professor, o ensinar e o aprender, as relações entre conhecimento e afetividade como expressão da corporeidade e da sensibilidade. A segunda parte do livro tematiza a pesquisa, a pós-graduação, as ações comunitárias de lazer e as novas tecnologias como elementos que atravessam o ensino superior e a função social da universidade na produção, difusão e crítica do conhecimento. A terceira parte aborda a motricidade como um fenômeno constitutivo de ações pedagógicas na formação superior em Educação Física, enfatizando uma pedagogia do jogo, do esporte e da ginástica.

Essas diferentes experiências são atravessadas por traços subjetivos marcantes, sonhos, dúvidas, metas, caminhos de ser e de tornar-se docente na Universidade. Não se trata de um livro sobre formação de professores, como é comum encontrarmos quando se aborda o ensino superior ou a docência universitária. Esse livro reúne experiências e reflexões marcadas por memórias, histórias de vida e pelo exercício permanente de refletir sobre a vida profissional com sensibilidade.

Diferentemente da tradição cartesiana, o sensível e o inteligível expressos no corpo e em seus movimentos intencionais (intencionalidade motriz, motora, cinestésica) permeiam os conceitos e experiências dos nossos autores e autoras. A sensibilidade aqui se apresenta nos rastros fenomenológicos de um conhecimento que não se aparta do corpo, da motricidade, dos afetos, da existência. Nota-se ainda que essa perspectiva fenomenológica, em especial a centrada nas referências sobre o corpo de Merleau-Ponty, é ampliada com os estudos mais recentes sobre a percepção, a cognição como fenômenos corpóreos tais como podemos encontrar nos estudos de Humberto Maturana, Francisco Varela ou Edgar Morin.

Nos diferentes textos que compõem esse livro, as relações entre ensinar e aprender, entre ensino e pesquisa, graduação e pós-graduação, professor e aluno, professor e orientador, mestre e discípulo se tornam o eixo desse exercício de descrever, narrar, refletir sobre a experiência de ser professor ou professora na universidade. Podemos fazer ainda uma leitura do que seja

ser professor no interior desse espaço específico: a universidade, envoltos com currículos, áreas de conhecimento, projetos, pesquisa e uma série de desafios que exigem de nós um espírito crítico e criativo.

No livro, podemos pensar a educação como *poiesis*, como ato de criação de sentidos e significados polissêmicos. Essa dimensão da educação e da experiência na docência universitária, assim como em outros níveis, é enriquecida pela experiência de vida, pela dinâmica de nossas existências que, necessariamente, atravessam o nosso “ser professor”, ser professora”; bem como o ser dos nossos estudantes, parceiros e parceiras na vida e no conhecimento como tão bem expresso pelos que assinam esse livro.

Outro aspecto a ser observado diz respeito aos autores e autoras que mantêm entre si uma relação de conhecimento, de amizade e de partilhas intelectuais, afetivas e profissionais em torno da figura do professor Wagner Wey Moreira e de sua abordagem fenomenológica da Educação Física. Trata-se de uma abordagem que tem contribuído na formação de um número significativo de professores que atuam hoje na docência universitária em vários lugares do Brasil, atravessando a história da Educação Física brasileira. Com esse livro, podemos pensar juntos, partilhar uma parte dessas trajetórias com colegas, estudantes, professores e pesquisadores interessados em uma abordagem compreensiva da Educação Física capaz de dialogar com a experiência vivida, o conhecimento científico e filosófico.

As experiências aqui compartilhadas nos fornecem ainda a ocasião de pensar sobre o que é ser professor no ensino superior e na universidade, como instâncias sociais e humanas que são também marcadas por traços subjetivos. A reflexão de Antônio Muniz de Rezende, em seu livro *Concepção fenomenológica de educação*, parece-nos adequada para nossa metacompreensão do *ser professor (a) universitário (a)*, posto que considere a educação como processo-projeto de humanização do sujeito, que não seria simplesmente objeto-passivo, mas sujeito-ativo da história e da cultura.

Nesse sentido, a intersubjetividade aparece como condição necessária ao processo de desalienação individual e coletiva. Sufocado pelo objetivismo da racionalidade técnico-científica, o homem foi se tornando problemático para si mesmo, não mais se percebendo como ser capaz de criar e recriar as estruturas sociais e psíquicas existentes. Por meio de uma abordagem que integra o sensível e o inteligível por meio do corpo e de sua motricidade, podemos contribuir para superar essa clivagem na formação humana em nossas ações na vida universitária e na existência de forma mais ampla.

Ao viver a docência universitária, podemos compreender ainda múltiplas dimensões do conhecimento, em diferentes domínios e lógicas do pensamento. De fato, a universidade é um local privilegiado por lidar com a “formação de formadores”. Como indica Edgar Morin, hoje, a nossa necessidade histórica é encontrar um método capaz de detectar, e não de ocultar,

ligações, articulações, solidariedades, implicações, imbricações, interdependências e complexidades. A incerteza, a reflexividade, a reintegração do sujeito, a emergência, a relatividade e a relação colocam-se como características fundamentais no cenário epistemológico da complexidade. Propõe-se, aqui, a construção de um conhecimento que reflita sobre si mesmo, que recuse o discurso linear, que não elimine as antinomias, mas que saiba trabalhar com elas, articulando os pontos de vista disjuntos dos saberes.

Os organizadores.

SUMÁRIO

PARTE I:

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA
E EXPERIÊNCIA VIVIDA 15**

**Expressões da corporeidade na relação mestre
e discípulo 16**

Luiz Arthur Nunes da Silva & Terezinha Petrucia da Nóbrega

**Meu mundo vida: o ser e estar na universidade a
partir da educação física adaptada 51**

Eline T. R. Porto

**3. Dinâmica da vida: uma trajetória da compreensão
da performance humana na educação física 84**

Ídico Luiz Pellegrinotti

PARTE II:

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E UNIVERSO
ACADÊMICO 107**

**Docência universitária: ser orientador em progra-
mas de pós-graduação em educação 108**

Roseane Silva Matos Fernandes

**Docência universitária e a pesquisa científica: da
imposição à inspiração 130**

Regina Simões & Flávia Fiorante

Ações comunitárias de esporte e lazer na ufabc: pedalar/caminhar é preciso! 163

Pedro Paulo Araújo Maneschy & Tatiana Valéria Borin

Aquilo que a gente nem sabia que podia criar ou “algumas experiências de docência universitária para e com as novas tecnologias” 191

Tatiana Passos Zylberberg & Fabrício Leomar Lima Bezerra

PARTE III:

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E MOTRICIDADE 227

Jogo/esporte no corpo/corporeidade: corpo/corporeidade no jogo/esporte 228

Marcus Vinicius Simões de Campos & Wagner Wey Moreira

Do jogo à pedagogia do jogo: o processo de constituição da docência 254

Alcides José Scaglia & Débora J. F. Fabiani

Docência universitária e o fenômeno movimentos gímnicos: histórias de vida a indicar caminhos 280

Roberta Gaio & Cristiane Camargo

PARTE I

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E EXPERIÊNCIA VIVIDA



EXPRESSÕES DA CORPOREIDADE NA RELAÇÃO MESTRE E DISCÍPULO

*Luiz Arthur Nunes da Silva
& Terezinha Petrucia da Nóbrega*

Para tratar da perspectiva da corporeidade na formação universitária, nos colocamos no caminho das Artes Marciais, enfocando a relação mestre e discípulo. Compreendemos que essa relação, tal como a descrevemos nesse texto, também pode ser estendida ao campo da formação universitária, em nossa experiência como professores e estudantes, orientandos e orientadores, nas quais tecemos relações de afeto, de conhecimento e de transformação de si e da existência, individual e coletiva. Trata-se de uma relação expressiva da corporeidade em que a experiência vivida é compreendida como fundo imemorial da nossa carne e da carne do mundo.

A noção de carne em Merleau-Ponty passa por muitas mediações ao longo da obra do filósofo, sendo marcada pela crítica das abordagens positivistas da ciência ou essencialistas da metafísica. A noção de carne é mediada pelo esquema corporal e pelo corpo estesiológico, afastando-se da compreensão substancialista da

corporeidade e investindo na historicidade, no desejo, na afetividade, na motricidade e no esquema corporal. Assim, o fundo imemorial da carne remete a uma arqueologia do corpo em suas transformações no espaço e no tempo (NÓBREGA, 2015).

Saint-Aubert (2016) também confirma essa leitura ao afirmar que:

Merleau-Ponty adota uma progressão demarcável, no sentido de um aprofundamento da corporeidade, de sua lógica própria e de suas infraestruturas: da profundidade ao movimento e ao esquema corporal, depois ao imaginário, ao sonho e ao inconsciente. Dito de outra forma: da profundidade do mundo àquela do meu corpo, em seguida à profundidade da carne em sua abertura ao ser (SAINT-AUBERT, 2016, p. 237).

Na obra inacabada, publicada após sua morte prematura em 1961, Merleau-Ponty assim se expressa:

Eu, que vejo, também possuo minha profundidade, apoiado neste mesmo visível que vejo e, bem o sei, se fecha atrás de mim. Em vez de rivalizar com a espessura do mundo, a de meu corpo é, ao contrário, o único meio que possuo para chegar ao âmago das coisas, fazendo-me mundo e fazendo-as carne (MERLEAU-PONTY, 1992, p. 132).

O corpo e o mundo se entrelaçam no quiasma da existência. Na corporeidade, os sentidos e significados da história individual e coletiva se adensam, se prolongam em horizontes de conhecimento, práticas, estilos de ser e de existir. Consideramos essa noção fenomenológica da experiência vivida para tratar das relações entre mestre e discípulo nas Artes Marciais como expressão de uma educação sensível pautada na corporeidade, relacionando-se ainda a aprendizagem da cultura.

Considerando as tradições, os costumes e as culturas, a figura do mestre pode ser delineada em variados contornos, como é o caso da aprendizagem das técnicas corporais conforme aprendemos a partir da leitura de Marcel Mauss a respeito das técnicas corporais em 1934 e cuja atualidade nos chama atenção para “as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo” (MAUSS, 2003, p. 401).

No Oriente, os ensinamentos das Artes Marciais retratam o esforço de seus praticantes, professores (mestres) e alunos (discípulos), em superarem, sobretudo, a si mesmos, instigados por seus principais fundamentos que são a disciplina, o respeito e a humildade. Essa trindade está presente em todas as Artes Marciais orientais que comportam em si uma *filosofia de vida*. De certa forma, esses valores não são únicos e exclusivos das Artes Marciais, estando ligados a outras atividades do cotidiano da cultura oriental como a caligrafia, o cultivo, a jardinagem, a culinária,

compondo o modo de vida desses povos há milênios (BREDA et al., 2010).

Banhados de uma sabedoria tradicionalmente disciplinar, as questões a respeito do mundo e do outro são fortemente marcadas de sentidos e significados próprios na cultura oriental, em especial no que tange às Artes Marciais. Assim, compreendemos o Budô¹ no contexto aprendizagem da cultura e enfatizamos ensinamentos recorrentes que envolvem a relação entre o mestre e o discípulo. Neste ensaio, consideramos a linguagem simbólica que emerge dessa relação e que nos permite pensar em algo que simultaneamente sobrevoa o real e o habita. Segundo Chevalier e Gheerbrant (1994), os símbolos estão no centro, são o coração desta vida imaginativa. Eles revelam os segredos do inconsciente, conduzem aos meandros mais escondidos da ação, abrem o espírito para o desconhecido e para o infinito. Sua expressão, sua linguagem simbólica, traduz o esforço do homem em decifrar e dominar um destino que lhe escapa e que dá a cada vida seu sentido secreto, misterioso, enigmático.

Nesse contexto, pode-se afirmar algo de místico envolvendo o mestre e o discípulo. A exemplo disso temos os filmes, as obras orientais literárias, os contos, as fábulas que transcendem a realidade para um plano de excelência, trasbordando e elevando nossos

1 São as *artes* ou *caminhos* de vida marcial. Artes Marciais usadas como filosofia de vida.

sentimentos pela magia e capacidade imaginária e imaginante. A esse respeito, temos que “o mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares” (ELIADE, 2011, p. 11).

Dessa forma, entendemos que nas Artes Marciais esses mitos envolvem uma sabedoria formada ao longo dos séculos e constituem diferentes narrativas que marcam um tempo primordial. Em nosso estudo, buscamos acessar esse imaginário mítico e poético das Artes Marciais por meio de recursos cinematográficos, posto que a relação entre o real e o imaginário no cinema, na literatura e na arte trazem à tona uma dimensão sensível da relação mestre e discípulo. Nessa apreciação, por meio da empatia cinestésica² podemos fazer uma imersão nessa realidade a partir da qual elementos significativos dessa relação podem emergir e oferecer elementos de reflexão sobre a educação e a aprendizagem da cultura que ocorre por meio do corpo em uma cartografia do ver como podemos traçar a partir da apreciação de obras cinematográficas que também nos ensinam a respeito da polissemia da corporeidade e de seus atos expressivos (LIMA NETO; NÓBREGA, 2014).

2 Capacidade de ter a sensação de estar realizando em seu próprio corpo o movimento que é realizado por outro, seja no cinema ou em uma coreografia (NÓBREGA, 2015).

PRIMAVERA, VERÃO, OUTONO, INVERNO... **E PRIMAVERA: O FILME SENSIBILIZA, ENSINA, EDUCA**

Um exemplo da relação mestre e discípulo pode ser visualizado no filme *Primavera, verão, outono, inverno... e primavera*, escrito e dirigido pelo sul-coreano Kim Ki-Duk, em 2003. Esse longa-metragem retrata a vida de um garoto que vive em um templo flutuante que fica sobre um lago. O local é cercado pela vegetação verde, sendo ainda habitado por vários animais, como ilustra a Imagem 1. Esse garoto, que se tornará um monge, é mantido sobre os cuidados de um velho mestre, o qual lhe mostra os fundamentos e princípios do budismo por anos. Essa obra nos sensibiliza ao reverenciar o papel do mestre na educação do jovem discípulo que virá a se tornar monge um dia. Nesse longo processo de formação, a tradição e as experiências vividas configuram caminhos para o aprendizado não apenas de uma doutrina ou de técnicas corporais, mas também do aperfeiçoamento da própria relação entre ambos, da contemplação da natureza e da vida no santuário e fora dele como mostrado no filme. A obra é marcada por poucos diálogos, o que nos faz sentir um impacto muito significativo na linguagem corporal expressiva, nos movimentos e pelos rituais. O silêncio do filme e o encadeamento das imagens nos coloca em certo estado de meditação e de aprofundamento de nossa percepção, de nossa corporeidade.

Imagem 1 – Mestre e discípulo ao redor do templo flutuante



Fonte: *Primavera, verão, outono, inverno... e primavera* (2003).

O filme desenrola-se em cinco partes que correspondem, cada uma, às estações do ano. As estações, ou partes do filme, configuram momentos da vida do aprendiz e uma inter-relação do corpo com a vida da natureza, com os humores corporais e o simbolismo. Essa divisão do tempo pelas estações da natureza nos remete às idades da vida tal como nos mostra Ariès (1981) em sua história social da criança e da família. Segundo o autor, havia uma solidariedade com a natureza que irá permear concepções científicas e pedagógicas. Essa mesma solidariedade pode ser percebida no filme em questão, no qual meditamos sobre a temporalidade do corpo e da vida conforme os ritmos da natureza que também se encontram em nós e na composição de nossa corporeidade.

A primeira parte do filme se passa na *primavera*, quando o aprendiz ainda é uma criança e demonstra toda sua inocência, até mesmo quando maltrata os animais, amarrando pedras a eles e, dessa forma, impossibilitando que eles consigam se movimentar livremente. No filme, o mestre observa as ações do pequeno monge, deixando que ele se expresse. Posteriormente, ele fará a criança se colocar no lugar dos animais, amarrando-lhe uma pedra em suas costas e orientando para que ele viva a mesma experiência que infligiu aos animais. Nessa cena, vale destacar o diálogo entre o mestre e o discípulo:

- Mestre, tenho uma pedra nas costas, por favor, tire-a.
- Te incomoda?
- Sim, mestre.
- Não fez o mesmo ao peixe?
- Sim, mestre.
- Não fez o mesmo ao sapo?
- Sim, mestre
- Não fez o mesmo à serpente?
- Sim, mestre.
- Ponha-se de pé! Caminhe!
- Não consigo andar, é muito pesada.
- Como é que acha que o peixe, o sapo e a serpente aguentaram?
- Foi errado fazê-lo.
- Vá, encontre todos esses animais e liberte-os das pedras. Depois te libertarei também. Mas, se algum dos animais, o peixe, o sapo ou a serpente, es-

tiver morto, carregará a pedra no seu coração para o resto da sua vida.

Dessa forma, o mestre faz o pequeno aprendiz perceber o valor simbólico do respeito ao outro e a responsabilidade por suas atitudes, pois nessa brincadeira o peixe e a serpente morrem. O mestre busca atingir o entendimento do discípulo a partir da experiência, dando-lhe a oportunidade de rever as consequências de seus atos. E ainda, adverte-o dizendo que a morte dos animais seria “a pedra que ele carregaria para sempre consigo durante toda sua vida”. Embora pareça ser uma dura lição, no fundo, trata-se de uma experiência sensível e ética da educação situada nessa cultura peculiar, repleta de símbolos que tocam a sensibilidade do jovem aprendiz e nossa própria experiência a partir de uma educação que se dá pelo exemplo e não apenas por um discurso propedêutico ou moral. Trata-se de viver a experiência, sentir na própria pele o que provocamos nos outros como forma de reflexão e de transformação de atitudes.

A segunda parte do filme se passa no *verão*, quando o aprendiz é um jovem que começa a sentir todos os desejos e ansiedades que todo ser humano tem nessa fase. O jovem deixou a idade dos brinquedos para entrar na idade do amor, conforme define Ariès (1981). No filme, nosso jovem aprendiz passa a ter desejos por uma moça que vai até o mosteiro para ser curada de uma doença com as ervas medicinais e os cuidados do mestre-monge. Os dois, assim, começam um relacio-

namento. Após a sua recuperação, a moça retorna à cidade. O aprendiz decide procurá-la, sem dar ouvidos ao conselho do mestre para que ficasse e completasse sua formação antes de aventurar-se na descoberta do mundo. Nessa segunda parte ficam claras as características dos interesses, das descobertas, do merecimento e do arrependimento pelos atos nem sempre refletidos dessa época da juventude.

Com a chegada do *outono*, desenha-se a terceira parte do filme e o tempo da maturidade. O discípulo volta para o santuário completamente perturbado pelo que o mestre chama de “mundo dos homens”. Tal fato ocorreu por ele ter assassinado a moça, enciumado pela traição e fuga da amada com outro homem. O discípulo retorna ao mosteiro, transtornado com o que acontecera. Ele responde bruscamente a seu mestre, responsabilizando-o por não ter lhe ensinado a enfrentar tal situação. Para ele, o mestre não havia lhe dado os meios para enfrentar o “mundo dos homens”. Vale aqui lembrar que a educação do jovem aprendiz se encontrava apenas no início. Ele não teve o tempo necessário e a experiência para lidar com serenidade diante das frustrações e sentimentos negativos que também configuram a experiência no mundo e a relação com o outro. O mestre não teve o tempo necessário para indicar-lhe os caminhos de transformação e autoconhecimento.

Pensemos agora a partir das palavras do mestre Gichin Funakoshi³ ao referir-se ao mundo dos homens

3 Funakoshi (1868-1957) foi o fundador e disseminador do Karatê que, em termos ocidentais, significa “*O Caminho das Mãos-vazias*”.

e da cultura. Ele diz que:

Na profundez das sombras da cultura humana ocultam-se sementes de destruição, exatamente do mesmo modo como a chuva e o trovão seguem na esteira do tempo bom. A história é o relato da ascensão e queda das nações. A mudança é a ordem do céu e da terra; a espada e a caneta são tão inseparáveis quanto as duas rodas de uma caruagem. O homem deve abraçar os dois campos se quer ser considerado um homem de realizações. Se ele for demasiadamente complacente, acreditando que o tempo bom durará para sempre, um dia será pego desprevenido por terríveis tempestades e enchentes (FUNAKOSHI, 2010, p. 88-89).

As palavras do mestre indicam a angústia, os tempos sombrios e as tempestades que também constituem a nossa existência e que nem sempre podemos evitar, muito menos controlar. Nessa parte do filme, o jovem monge recebe uma tarefa de seu mestre com o intuito de libertar todo o ódio que ainda existe em seu coração. Essa tarefa consiste em esculpir o chão do templo, sobrepondo as marcas feitas por seu mestre, como ilustra a Imagem 2. Essa cena mostra o discípulo escrevendo sua história, esculpindo no solo do mosteiro seus atos, arrependimentos, sonhos, esperanças, projetos. Trata-se aqui de uma escrita de si como prescreviam os Terapeutas de Alexandria, uma

escrita na qual não apenas produzimos conhecimento, mas transformamos nossa natureza mais profunda no interior do ser e do mundo. Na antiguidade, Filon, no texto *Os terapeutas*, diz que esses filósofos têm o domínio de si ou a temperança, praticam a ascese do corpo e da alma. Eles têm o treinamento necessário que os ensinaram a interpretar a vida e para cuidar do ser, dos que sofrem, dos que desejam pão, saúde ou conhecimento (FÍLON DE ALEXANDRIA, 2015).

Imagem 2 – O discípulo cumprindo a tarefa ordenada por seu mestre



Fonte: *Primavera, verão, outono, inverno... e primavera* (2003).

Essa cena do filme é marcada pelo aprendizado do desapego, pelo esforço corporal e, sobretudo, pela libertação. Na cena, a expressividade que marca tal momento pode ser referenciada, inicialmente, no momento em que o jovem monge corta seu cabe-

lo, atitude que simboliza de forma emblemática sua libertação e o retorno de si para aquela nova vida. Assim como no filme, na vida real um mestre também não desampara seu discípulo. É o fracasso e a queda do discípulo no decorrer de sua aprendizagem que o possibilita estender a mão para seu mestre, o qual sempre está disposto a oferecer de bom grado o sustento necessário a seu discípulo, fazendo com que ambos se lancem numa relação de troca. Aprendemos aqui que a experiência da aprendizagem também comporta a angústia, a frustração, a resistência e a complacência como ingredientes de nossa condição humana.

No filme, o pequeno aprendiz aprende as lições do budismo, práticas e técnicas corporais das Artes Marciais e, principalmente, a transformar a si mesmo em um processo vital como o que acontece na temporalidade, no ritmo das transformações das estações da natureza e de nossa corporeidade. Assim como no filme, conhecimento e transformação de si e do outro, do mestre e do discípulo compõem a base de uma educação sensível para tratar do corpo, das Artes Marciais, da experiência como professores, estudantes e pesquisadores. Autores como Foucault (2004), Hadot (2002) e Marrou (1974) nos mostram como na antiguidade os mestres do cuidado não ensinavam apenas aptidões físicas ou intelectuais, mas dirigiam-se à sensibilidade e cuidavam do cuidado que o sujeito tem de si mesmo. No amor que tem pelo seu discípulo encontram também a possibilidade de

cuidar de si, em uma relação de respeito e de autonomia.

Essa relação pode ser visualizada também em *A arte cavalheiresca do arqueiro Zen*⁴, quando Herrigel (2011) conversa com um professor sobre a atitude de seu mestre em deixá-lo praticar tanto tempo de maneira errada a respiração e a postura ao empunhar o arco. Ele se interroga sobre o pedido do seu mestre, que somente após muito tempo e muitos erros interfere em sua prática, ensinando-lhe a maneira correta de como proceder. O professor assim se expressa:

Um grande mestre, [...] tem que ser ao mesmo tempo um grande educador, pois para nós esses atributos são inseparáveis. [...] Era preciso que o Sr. naufragasse nos próprios fracassos para poder aceitar o colete salva-vidas que ele lhe lançou. Creia-me, eu sei por experiência própria que o mestre conhece o Sr. e cada um de seus discípulos melhor do que nós mesmos. Ele lê nas nossas almas muito mais do que estamos dispostos a admitir (HERRIGEL, 2011, p. 43).

4 O livro *A arte cavalheiresca do arqueiro Zen* é um relato do filósofo alemão Eugen Herrigel, que passou alguns anos no Japão estudando a arte do arco e flecha com seu mestre, onde ele conta sua relação com seu mestre e a experiência educativa que surgiu dessa prática. A leitura dessa obra influenciou Michel Foucault em suas elaborações sobre a hermenêutica do sujeito, como nos mostra François Dosse no texto “Michel Foucault: do bipoder à estética de si”, publicado no segundo volume da *História do estruturalismo* (DOSSE, 2007).

O sucesso do mestre e o sucesso do discípulo é o sucesso de cada um no outro, pois é no outro que também encontramos um pouco de nós. De acordo com a visão fenomenológica de Merleau-Ponty, nós não existimos apenas na consciência de nós mesmos, mas na experiência do outro. Nós necessitamos do outro para nos conhecermos e nos reconhecemos. Nós passamos a *sentir* que existimos à medida que entramos em contato com o outro e, desse modo tornamos, essa relação significativa. Na obra *Fenomenologia da percepção*, o filósofo afirma:

O mundo fenomenológico é não um ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 18).

Essa engrenagem das relações entre o mestre e seu discípulo, em um processo ao mesmo tempo subjetivo e intersubjetivo, configura nossa percepção do que seja uma educação sensível, ancorada na corporeidade e na sensibilidade dos sujeitos. Nesse sentido, o mestre ensina algo para além de disciplina marcial, filosófica ou científica. Ele ensina lições para a vida, para a transfor-

mação do ser, como podemos observar em nossa experiência como educadores, na literatura consultada e na apreciação do filme *Primavera, verão, outono, inverno... e primavera*.

Chegamos então à quarta parte do ciclo que se estabelece na história do discípulo: o *inverno*. A história mostra o aprendiz – já sem seu mestre – em treinamento árduo, tornando-se um sábio budista, um mestre. Nesse momento do filme, uma mulher chega ao mosteiro trazendo um bebê para ser criado pelo novo mestre. Uma nova história começa lembrando aqui o princípio do eterno retorno elaborado por Nietzsche quanto ao tempo e à temporalidade existencial. Esse princípio se prolonga na última parte do filme, com o ciclo de retorno à *primavera*. Mas, agora, o antigo aprendiz tornou-se mestre e o bebê já é uma criança com a mesma idade que o primeiro aprendiz tinha no começo do filme. Em seus atos, a criança expressa toda sua inocência, curiosidade e abertura à experiência do corpo no mundo, realizando as mesmas ações que um dia ele tivera feito aos animais, como mostra o início da história. O novo mestre a observa, rememorando talvez sua própria experiência, vendo-se de certo modo naquele menino, renovando as esperanças na própria existência e humanidade.

O filme é repleto de simbolismos⁵ que nos permitem perceber as referências aos “ciclos da vida”. Em cada

5 De acordo com Chevalier e Gheerbrant (1994), o termo *simbolismo* designa a capacidade de uma imagem ou de uma realidade para compreender o conjunto de relações e de interpretações simbólicas sugeridas a partir do fundamento dos símbolos, ou seja, dos fatores gerais expressos em um contexto que nos possibilitam pensar a partir das significações visíveis e invisíveis, atrelando significados ao que nos é apresentado.

uma das partes ou estações, um animal é colocado em evidência, associando-se ao temperamento e às diferentes aprendizagens do discípulo e do mestre, são eles: o cão, o galo, o gato, a serpente, a tartaruga. Esses animais têm uma simbologia muito marcante na cultura oriental. De maneira geral, a importância dos símbolos na vida e na cultura dos povos, na sociedade e, sobretudo, na aprendizagem da cultura, aponta para uma linguagem cifrada dos valores e de horizontes existenciais. Quanto ao filme, algumas representações podem ser pensadas para dar significação a cada animal e sua simbologia, em particular na cultura chinesa, e que tem sua representação alargada para a compreendermos no contexto oriental. Nessa visão, de acordo com Chevalier e Gheerbrant (1994), a representação simbólica do cão está ligada à ideia do sábio, do guia. Leal, confiável e compassivo, companheiro fiel e sempre pronto para ajudar. Esse animal corresponde ao primeiro estágio do aprendiz, enquanto ele se dispõe a cumprir seus deveres e tarefas indicadas pelo seu mestre.

Conhecido universalmente como símbolo solar, porque o seu canto anuncia o nascer do sol, o galo é a manifestação da iniciação, da disposição, do despertar. É aquele que está sempre alerta, em estado de vigilância (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1994). No filme, esse animal pode representar a prontidão do jovem aprendiz que se disponibiliza para aprender, para seguir a jornada com seu mestre. O gato, por sua vez, tem um simbolismo heterogêneo, pois oscila entre as tendências benéficas e maléficas, o que se pode expli-

car simplesmente pela atitude ao mesmo tempo doce e dissimulada do animal. Diferentemente do cão, o gato é relacionado a uma figura de desconfiança. Ainda, sobre outro ponto de vista, pode ser considerado como um sinal de sabedoria superior. É o momento no qual o discípulo, já adulto, retorna ao mosteiro, buscando a proteção do seu mestre no santuário. Simbologia muito interessante, pois é o momento em que ele se entrega aos conselhos de seu mestre e aceita sua punição, dessa forma, passa a encarar sua vida de maneira diferente, reconhecendo seus erros.

A serpente tem um papel emblemático no filme. Para Chevalier e Gheerbrant (1994), a serpente é enigmática, secreta, repentina como as suas metamorfoses. Em sua expressão primeira, está ligada à própria ideia da vida em sua mais pura latência. É aquela que une o que está acima ao que está abaixo, que origina e envolve o mundo. No filme, ela aparece justamente simbolizando a ausência do mestre-monge, mas indica sua presença protetora para o discípulo. Virtuosa, ela rasteja até as vestes do mestre, ali instalando-se para representar a presença simbólica do mestre no santuário.

Por fim, a tartaruga, que demonstra, sobretudo, a longevidade. De acordo com Chevalier e Gheerbrant (1994), seu simbolismo estende-se a todas as regiões do imaginário. Ela constitui por si própria o sentido de poder, a ideia de força obstinada que evocam de suas quatro curtas patas plantadas no chão, como colunas do templo que carrega o mundo. Essa função de *suporte do mundo* garante sua estabilidade e a coloca como

uma das mais altas divindades. Carrega em si também o sinal de regeneração e de geração, quando emerge das águas, voltando-se para a terra do fundo do oceano. Nessa última fase, tocante à sensibilidade do filme, a representação da tartaruga vem após a despedida do velho mestre do santuário. E mostra, logo em seguida, o discípulo treinando para tornar-se mestre.

Devemos destacar que os símbolos são conceitos abertos de significações, seu entendimento varia de cultura para cultura, assim como a apreciação de uma obra literária ou cinematográfica admite múltiplas leituras. O movimento que realizamos nesse texto foi identificar os símbolos a partir da cultura oriental, trazendo para o diálogo representações provenientes do próprio contexto no qual esses símbolos estão inseridos e o modo como percebemos sua expressão no filme *Primavera, verão, outono, inverno... e primavera*. Podemos dizer que o filme nos deixa um sentimento de calma, paciência, serenidade e transformação na compreensão do processo de aprendizagem para a vida. Nesse caminho de lentidão, o discípulo transforma-se e torna-se, antes de tudo, mestre de si mesmo.

APRENDER A APRENDER: A EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA SENSÍVEL

Compreendemos que é a partir da experiência vivida que a educação sensível acontece. Essa experiência evoca um tipo de aprendizagem que se baseia na cultura e nos afetos. Nesse sentido, as experiências vivi-

das pelo mestre e pelo discípulo tornam-se pauta para a aprendizagem. A respeito da relação da cultura com a vida individual, Merleau-Ponty (1991), em seu texto “A linguagem indireta e as vozes do silêncio”, afirma:

A unidade da cultura estende para além dos limites de uma vida individual o mesmo tipo de envolvimento que reúne antecipadamente todos os seus momentos no instante de sua instituição ou de seu nascimento, quando uma consciência (como se diz) é chumbada ao corpo e aparece no mundo um novo ser a quem não se sabe o que acontecerá, mas a quem algo não poderá deixar de acontecer, ainda que seja o fim dessa vida que mal começou (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 72).

Percebemos na citação apresentada que a experiência humana, notadamente marcada pela corporeidade, não está determinada de uma vez por todas por nosso destino anatômico, mas está inserida em um contexto cultural passível de transformações, de aprendizagens, de educações. A partir dessa reflexão, compreendemos que a proposta essencial do mestre se baseia não somente em ensinar, mas em despertar o discípulo para o desejo de compreender e buscar o aprendizado. O mestre ensina ao discípulo a ver à sua própria maneira e a encontrar seus caminhos. Assim, a figura do mestre deve ser pensada como aquele que ensina o discípulo, primeiramente, a aprender, a transformar-se. Esse é o passo fundamental no cami-

nho da aprendizagem das técnicas, dos fundamentos e dos princípios de uma arte.

Nota-se que o poder oriundo dessa relação se harmoniza entre o mestre e o discípulo. Esse último, no fundo, atribui ao mestre a competência de ensinar a aprender e, no instante que essa atribuição é realizada, opera-se a abertura para o *aprender*. Quando afirmamos que aprendemos algo, ou seja, quando dizemos “*aprendi*”, a expressão denota um tempo passado que significa que o sujeito adquiriu conhecimento de algo, que conserva na memória o que lhe foi apresentado num passado e está enraizado em seu corpo. Já “*aprender*”, denota uma ação presente, que se desenrola e sugere uma disposição, uma abertura para o aprofundamento da experiência. Trata-se de uma qualidade condicionada ao presente, ao movimento, não de uma forma circular, mas espiralada. Segundo o dicionário, a palavra “aprender” significa “tomar conhecimento de algo, retê-lo na memória, graças a estudo, observação, experiência” (ANJOS; FERREIRA, 2011, p. 93).

E é a partir dessa *experiência* que nos pautamos para dar voz ao mestre. Esses ensinamentos fazem parte da experiência de vida dos mestres, nas vivências que eles tiveram enquanto discípulo até se tornarem mestres. Tal transição se dá no decorrer de uma prática dedicada e assídua. Tudo o que são e fazem, seja na arte do Budô ou em outras Artes Marciais, deve-se muito à singularidade desses mestres em contemplar suas vidas nesses ensinamentos e todos os

acontecimentos experimentados ao longo da vida.

Mas por que trazer as Artes Marciais para refletir sobre o processo da aprendizagem? As Artes Marciais não têm um caráter de confronto, de luta? É preciso lembrar que, quando foi necessário lutar para viver – e aqui nos referimos ao confronto direto –, as Artes Marciais ou Arte da “Guerra”⁶, como o próprio nome já faz referência ao deus Marte, foram necessárias por um motivo primário, o da subsistência. O homem aprendeu a lutar para sobreviver, seja com animais ou com outros homens, seja para caçar ou para se defender, seja para conseguir alimento ou para ganhar território. Porém, não se deve deixar de compreender o grande propósito do porquê as Artes Marciais foram criadas. E aqui vale fazer uma breve explanação de conceitos a respeito do termo lutas e o termo Artes Marciais.

É preciso estabelecer a diferenciação entre Artes Marciais e lutas, que muitas vezes são compreendidas e até empregadas em alguns contextos como sendo de mesmo significado. Para este trabalho assumimos essa distinção, de forma que consideramos que Artes Marciais são disciplinas físicas e mentais codificadas em diferentes graus, que têm como objetivo principal um alto desenvolvimento de seus praticantes, mestre

6 O termo Artes Marciais é ocidental, e constitui-se como uma referência às Artes de Guerra, pois sua origem é vinculada ao deus da guerra greco-romano Marte. Assim, as Artes Marciais, segundo esta mitologia, são as Artes ensinadas pelo deus Marte aos homens. As Artes Militares ou Marciais eram todas as práticas utilizadas pelos exércitos no desenvolvimento de treinamento e habilidades para o uso em guerras não importando a origem ou povo que as criou.

e discípulo, em sua integridade. São atividades corporais de ataque e defesa, podendo também ser caracterizadas como lutas (DRIGO et al., 2005). As lutas, por sua vez, são práticas que possuem combates diretamente corporais (LOURENÇO; MAYOR; SILVA, 2007). A principal diferença entre as duas é que para os praticantes de Artes Marciais, principalmente as de origem oriental, considera-se que os conteúdos da cultura de origem da atividade teriam uma orientação proveniente de uma “filosofia de vida”.

Nesse texto, destacamos o papel do mestre de Artes Marciais enquanto educador dessa arte. Para tanto, faz-se necessário considerar os princípios de vida e de uma filosofia, na medida em que o mestre encaminha o aprendiz para uma aprendizagem permanente, aprendendo a transformar-se e a transformar esses ensinamentos em fundamentação para sua existência. Dessa forma, podemos chamar metaforicamente de uma “luta” pela vida, pela existência. Então, precisamos atentar para não nos ofuscar e pensar essa forma de “luta” como uma medíocre contravenção contra um adversário de carne e osso, em confronto direto. Mas, como uma luta com fins existenciais. Contudo, não podemos e não devemos abdicar da luta propriamente dita, pois esta faz parte desse processo de aprendizagem nas Artes Marciais como um exercício de ascese a um só tempo do corpo e da alma.

Assim, o ato de lutar nas Artes Marciais busca, em sua essência, desenvolver-se *com o outro* e não *contra o outro*. Sobretudo, a proposta do *caminho* da

Arte, em seu princípio fundamental, deve ultrapassar as barreiras do local de treino e prolongar-se na vida dos que ali estão envolvidos, tanto mestre quanto discípulo. Nesse sentido, trazemos o pensamento do mestre Jigoro Kano⁷, que criou a arte do *Caminho Suave*, que em sua proposta original da arte, afirma:

O judô não é apenas uma arte marcial, mas sim um princípio básico do comportamento humano. A aplicação desse princípio na defesa, contra-ataques ou como educação física em *randori*⁸ no *dojo*⁹, é apenas um aspecto do judô – é errado acreditar que o judô termine no *dojo* (KANO, 2008, p. 66).

A mesma ideia é apresentada pelo mestre Morihei Ueshiba¹⁰, quando nos fala sobre o real sentido investido em sua Arte:

O *aikido*¹¹ é o remédio para um mundo doente. Há maldade e desordem no

7 Jigoro Kano (1860-1938) foi o fundador e disseminador da Arte Marcial Judô ou “Caminho da Suavidade”, tradução literal e a proposta de Jigoro Kano ao criar o Judô.

8 É um treinamento, uma espécie de luta que não vale nenhum ponto no qual você apenas treina com a pessoa.

9 Local de muito respeito onde se treinam Artes Marciais, principalmente, as de origens nipônicas.

10 Morihei Ueshiba (1883-1969) foi o fundador e disseminador da Arte Marcial Aikido, que significa “O Caminho Harmonioso da Energia”.

11 Ocidentalmente é compreendido como “O Caminho Harmonioso da Energia”.

mundo porque as pessoas esqueceram que todas as coisas emanam de uma só fonte. Retorne a essa fonte e deixe para trás os pensamentos egoístas, os desejos mesquinhos e a raiva (STEVENS, 2007, p. 130, grifo nosso).

Por vezes, esses ensinamentos e o destino dessa prática oculta de si mesma seus objetivos primordiais. Assim, quando pensamos no ensino dessas artes nos dias de hoje, nota-se que em alguns contextos há a distorção de seus princípios éticos, filosóficos e de formação. Compreendemos que o princípio de aprendizagem que norteia as Artes Marciais baseia-se na construção do Ser na sua maneira mais significativa, tendo na figura do mestre o pilar de todo esse aprendizado. E a verdadeira compreensão da Arte só se torna possível para aqueles que se abrem, de coração puro e de desejos que perpassam também a lógica da razão.

Por sua vez, o aprendiz precisa estar aberto para aprender. Da mesma forma, o mestre que se dispõe a ensinar deve alimentar-se dessa mística corrente e conceber seus ensinamentos também como aprendizagem de si e um caminho de autoconhecimento e transformação. Nesse momento, o mestre volta a ser discípulo, pois só se concebe esse tipo de relação de maneira onde a doação de cada um no processo é o retorno a si próprio tornando o ciclo sempre aberto.

Um exemplo que complementa esse mesmo pensamento é a descrição que o filósofo alemão Herrigel

faz ao descrever sua experiência na aprendizagem do arco e flecha. Ele diz que:

O arqueiro se mira e no entanto não se atinge, e por vezes ele pode de atingir sem ser atingido, de maneira que será simultaneamente o que mira e o que é mirado, o que acerta e o que é acertado. Ou, para utilizarmos de uma expressão cara aos mestres, é preciso que o arqueiro, apesar de toda a ação, converte-se em ser imóvel para, então, se dar o último e excelso fato: a arte deixa de ser arte, o tiro deixa de ser tiro, pois será um tiro sem arco e sem flecha; o mestre volta a ser discípulo; o iniciado, principalmente; o fim, começo, e o começo, consumação (HERRIGEL, 2011, p. 23).

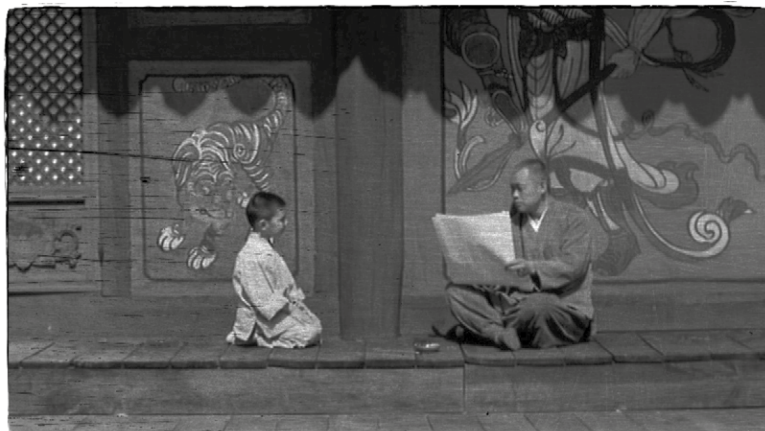
Com o objetivo de tornar expressiva essa experiência, o mestre segue seu caminho junto ao seu discípulo que, através de uma educação metódica e sistemática, é conduzido a perceber, no fundo, que o papel do mestre é, sobretudo, ensinar a aprender e aprender ensinando. Nesse processo, o mestre também é aprendiz de seus próprios ensinamentos e o aprendiz é o futuro mestre que desenvolverá a arte de aprender. Ou seja, é a experiência que se transfigura, onde o mestre se faz discípulo de seu próprio *eu*. Algo extremamente interior e muito rico como experiência existencial fundada no autoconhecimento e na trans-

formação por meio das experiências vividas ao longo da existência.

Nessa relação de mestre e discípulo, cria-se uma linguagem única e muito expressiva por meio do gesto, do olhar, do movimento, da palavra, do silêncio e, sobretudo, da capacidade de ambos para se comunicar nas entrelinhas, envoltos em uma atmosfera plena de sensibilidade. Assim, o discípulo precisa estar disponível, sensibilizado para a aprendizagem. Da mesma forma, o mestre, em sua magnitude exemplar, expõe na experiência da Arte o caminho que conduz o discípulo à sua meta. Nesse processo, nenhum discípulo será mais o mesmo depois de dar o primeiro passo na filosofia das Artes Marciais, uma vez que assimilou o papel de seu mestre como norte desse caminho.

Para visualizarmos esse ato, trazemos novamente a reflexão sobre o filme *Primavera, verão, outono, inverno... e primavera*. A riqueza de elementos que se expressam no contexto geral do filme mostra-nos quão significativa é a relação entre mestre e discípulo. Aqui não basta demonstrar de forma simplória essa relação – em que um ocupa o lugar do outro e juntos vão seguindo o ciclo da vida. O desfecho do filme coloca o aprendiz ocupando, literalmente, o lugar do mestre no santuário, realizando os mesmos exercícios, os mesmos rituais e, agora, dando sequência à doutrina dos ensinamentos a outro discípulo, como podemos observar na Imagem 3.

Imagem 3 – O discípulo se torna mestre e educa um novo discípulo.



Fonte: *Primavera, verão, outono, inverno... e primavera* (2003).

Assim, podemos visualizar o sentido no qual experimenta-se o lugar do outro. O mestre-monge ensina o pequeno discípulo pela experiência e esta se consolida na experiência do outro. Trata-se de uma relação complexa, de transformações mútuas e profundas. Em Merleau-Ponty, essa relação entre um corpo e o corpo do outro é remetida ao próprio corpo. Na *Fenomenologia da percepção*, o filósofo assim se expressa:

Como as partes de meu corpo em conjunto formam um sistema, o corpo de outrem e o meu são um único todo, o verso e o reverso de um único fenômeno, e a existência anônima, da qual o meu corpo é a cada momento o rastro habita doravante estes dois corpos ao mesmo tempo (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 474).

Dessa forma, torna-se inaceitável pensar nesse *caminho* sem aceitar a ajuda e reconhecer o papel de um mestre. Depois do contato do discípulo com seu mestre, e vice-versa, a sensação que surge é a de um ocupando o lugar do outro. Ambos agindo para o bem comum, contemplando e complementando os desejos recíprocos em um mesmo caminho, ultrapassando diferenças em nome de um projeto de aprofundamento das aprendizagens e do aperfeiçoamento técnico e existencial. Assim, o mestre que ensina, ao mesmo tempo, é ensinado. Este procede suas orientações de maneira a contemplar o discípulo individualmente, libertando para o aprendizado. Por conseguinte, o discípulo que aprende, aprende profundamente como deve se organizar para estar disposto a interpretar os ensinamentos do mestre e realizá-los, ou seja, ele aprende a aprender, incorporando essa atitude como fundo imemorial da carne.

Como já nos referimos no início desse texto, a carne aprofunda a noção de corpo na filosofia de Merleau-Ponty, sendo mediada entre outros aspectos pelo esquema corporal e pelo imaginário. Assim, ao dizer que o discípulo incorpora a aprendizagem e o estilo de seu mestre, remetemos a esse fundo imemorial da carne, posto que envolve e condensa experiências, temporalidades, espacialidades que ultrapassam no tempo mesmo da natureza nossa vida individual, revelando camadas arqueológicas mais profundas do nosso ser.

Nos cursos ministrados sobre a natureza, no *Collège de France*, entre os anos de 1956 e 1960, Merleau-Ponty irá descrever a arqueologia do corpo humano, sua capacidade de sentir (estesiologia) e a passagem da natureza à cultura. Nesse processo, a carne do corpo e aquela do mundo fundam uma intercorporeidade na qual anexamos ao nosso corpo atual outros corpos, espaços, temporalidades e aprendizagens diversas (NÓBREGA, 2015, 2016).

Ao enfatizarmos a relação mestre e discípulo, esclarecemos que não se trata de uma relação de dependência ou de submissão. Ao contrário, essa relação é baseada na escolha, na liberdade que motiva ambos, mestre e discípulo, a estarem ali, presentes, ligados por uma força que emana do desejo individual de ambos e que configuram horizontes existenciais comuns. Essa consagração motiva-se pelo desejo intermitente de cada um poder dar o melhor de si: o mestre em seus ensinamentos e o discípulo em sua disposição para aprendê-los. Por vezes, muitos desses ensinamentos nas Artes Marciais são verdadeiramente árduos e dolorosos. Porém, um mestre experiente sabe implementá-las segundo as próprias condições oferecidas por seu discípulo. De outra parte, espera-se que o discípulo confie em seu mestre, sabendo que pode contar com seu apoio, caso ele venha a “falhar”. Cabe ainda lembrar que o discípulo consolida as referências e evoca o sentido de honra e orgulho quando atende e cumpre os ensinamentos do mestre.

TRANSFORMAÇÕES E EXPERIÊNCIAS

Nesse ensaio, buscamos percorrer os caminhos das Artes Marciais, observando as relações que se estabelecem entre um mestre e seu discípulo, notadamente a partir de imagens cinematográficas e das vozes de mestres em Artes Marciais e em Filosofia. A prática das Artes Marciais, assim como a prática de uma formação pautada na experiência sensível da corporeidade, pode conduzir à libertação a partir da transformação de si e do outro no exercício cotidiano de nossas experiências.

Ao ler os textos filosóficos orientais e ocidentais, ao apreciar o filme *Primavera, verão, outono, inverno... e primavera* e ao refletir sobre as expressões da corporeidade na relação mestre e discípulo, destacamos a compreensão dessa relação como um processo configurado por múltiplas transformações de ambas as partes. Transformações da corporeidade, do nosso corpo, do corpo da natureza, do corpo do mundo, do corpo do outro.

Nesse processo de transformação de si e do outro que constitui a relação de conhecimento e de autoconhecimento, afetos, desejos, angústias, medos, sofrimentos, alegrias e realizações ocorrem, por vezes em meio a violentas tempestades, por vezes em momentos de contemplação, de calma e de serenidade. São as idades da vida, os ciclos da natureza mediados por nossa intercorporeidade, em um processo permanente de anexação do corpo do mundo. Concordamos

com Andrieu (2016), ao afirmar que a percepção do vivo em geral e do vivo em nós ocorre a partir da sensibilidade do próprio corpo quando este se espacializa e se temporaliza em uma existência na qual os vetores gestuais são também fontes emocionais a partir das quais criamos um espaço expressivo que escapa e ultrapassa a nossa consciência representacional.

Compreendemos que esse espaço expressivo é o espaço da corporeidade e de nossas aprendizagens em uma relação direta com o corpo do outro. Assim, concordamos com a leitura de Merleau-Ponty feita por Moreira e Simões (2016) a respeito da corporeidade, pois antes de ser consciência somos experiência. Portanto, as experiências que envolvem um mestre e seus discípulos, o professor e seus alunos, o orientador e seus orientandos são experiências profundas de transformação de si próprios e do outro, na espacialidade e temporalidade de existências recortadas pelo fundo imemorial da carne, nas bordas e farrapos de nossa natureza humana, demasiadamente humana, como diria um de nossos mestres, Friedrich Nietzsche, segundo a lógica paradoxal do eterno retorno.

REFERÊNCIAS

ANDRIEU, B. Antes da fenomenologia: a emersiologia do corpo vivo. In: CAMINHA, I. O.; NÓBREGA, T. P. (Orgs.). **Compêndio Merleau-Ponty**. São Paulo: Liber Ars, 2016. v. 1, p. 155-161.

ANJOS, M.; FERREIRA, M. B. **Dicionário escolar da língua portuguesa**: Aurélio Júnior. 2. ed. São Paulo: Positivo, 2011.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

BREDA, M. et al. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário dos símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução de Cristina Rodríguez e Artur Guerra. Lisboa: Teorema, 1994.

DOSSE, F. **História do estruturalismo**: o canto do cisne, de 1967 a nossos dias. Tradução de Álvaro Cabral. Bauru: Edusc, 2007. v. 2.

DRIGO, A. J. et al. A cultura oriental e o processo de especialização precoce nas artes marciais. **Lecturas**: Educacion Física y Deportes, Buenos Aires, v. 10, n. 86, jul. 2005. Não paginado. Disponível em: <<https://goo.gl/tgC876>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. Tradução de Pola Civelli. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. FÍLON DE ALEXANDRIA. Os terapeutas. Petrópolis: Vozes, 2015.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Tra-

dução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FUNAKOSHI, G. **Karatê-dô**: o meu modo de vida. Tradução de Euclides Luiz Calloni. 7. ed. São Paulo: Pensamento; Cultrix, 2010.

HADOT, P. **Exercices spirituels et philosophie antique**. Paris: Albin Michel, 2002.

HERRIGEL, E. **A arte cavalheiresca do arqueiro Zen**. Tradução de José Carlos Ismael. 25. ed. São Paulo: Pensamento, 2011.

KANO, J. **Energia mental e física**: escritos do fundador do judô. Tradução de Wagner Bull. São Paulo: Pensamento, 2008.

LIMA NETO, A.; NÓBREGA, T. P. Corpo, cinema e educação: cartografias do ver. **Holos**, Natal, v. 29, n. 5, p. 81-97, dez. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/Vh92sf>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

LOURENÇO, E. C.; MAYOR, S. T. S.; SILVA, F. L. **O ensino de lutas na educação física**: construindo estruturantes e mudando sentidos. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI, 1., 2007, São João del Rei. **Anais... São João del Rei: UFSJ, 2007**, p. 1-8.

MARROU, H.-I. **História da educação na antiguidade**. Tradução de Mário Leônidas Casanova. São Paulo: EPU, 1974.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **Signos**. Tradução de Maria

Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **O visível e o invisível**. Tradução de José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. Educação física, esporte e corporeidade: associação indispensável. In: MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. (Orgs.). **Educação física e esporte no século XXI**. Campinas: Papirus, 2016. p. 133-149.

NÓBREGA, T. P. **Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar**. Natal: IFRN, 2015.

_____. **Corporeidades**: inspirações merleau-pon-tianas. Natal: IFRN, 2016.

PRIMAVERA, verão, outono, inverno... e primavera. Direção e roteiro: Ki-duk Kim. Seul: Korea Pictures, 2003. 1 DVD (103 min), son., color., 35 mm.

SAINT-AUBERT, E. Espaço-temporalidade do ser carnal. In: CAMINHA, I. O.; NÓBREGA, T. P. (Orgs.). **Compêndio Merleau-Ponty**. São Paulo: Liber Ars, 2016. p. 235-251.

STEVENS, J. **Três mestres do budô**: Kano (judô), Funakoshi (karatê), Ueshiba (aikido). Tradução de Luiz Carlos Cintra. São Paulo: Cultrix, 2007.

MEU MUNDO VIDA: O SER E ESTAR NA UNIVERSIDADE A PARTIR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

Eline T. R. Porto

INTRODUÇÃO

Ensinar e aprender: dois vocábulos tão utilizados pela maioria das pessoas, independentemente do lugar, da posição social, da profissão, do credo, enfim. Os seres humanos presentes no mundo ensinam e aprendem ou aprendem e ensinam nos mais diversos momentos e situações. Como diz Paulo Freire (1996, p. 23): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém [...]. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa”.

O ensinar e aprender no papel de ser professor/educador é algo que demanda uma atenção minuciosa sobre o fenômeno educar. Educar a quem? Educar para quê? Educar porquê? Educar onde? Educar como? A partir das respostas dadas a essas perguntas outros vários questionamentos poderão surgir devido às instigantes variáveis a serem apresentadas.

Quando esses questionamentos são respondidos pelas ações diárias do educador, estas passam a ser incorporadas pelos seus significados, fazendo-o perceber e acreditar que o exercício docente é um ato de amor, dedicação, envolvimento e de grande relevância na vida de qualquer educando, pois um dos seus papéis é transmitir conhecimentos apresentando o mundo para além do que é mostrado, visto e palpável.

Refletir sobre alguns significados, sensações e percepções vividas e incorporadas nas minhas ações docentes remetem-me ao meu mundo-vida vivido na universidade. Ao iniciar a carreira docente na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), em 1990, estava realizando o início de um sonho e meta profissional incentivada por educadores que me acompanharam durante minha jornada na graduação em Educação Física.

Em 1992, passei a fazer parte da Unimep, do corpo docente do curso de Educação Física e a disciplina assumida foi Educação Física Adaptada, algo novo e desconhecido que ia na contramão da minha história com o movimento e com a docência, pois ambos estavam atrelados ao *ballet* clássico, desde a minha infância. Aceitei o desafio.

A insegurança, o medo e as dúvidas em relação ao novo eram muitas, porém, a provocação, o envolvimento, a motivação e a vontade de continuar sendo docente universitária eram maiores e despertavam em mim a possibilidade para novas descobertas e conquistas a cada dia. O trecho da crônica “ensinar o que não

se sabe”, de Rubem Alves (2000, p. 85), retrata o que estava acontecendo comigo. “Os sonhos são os mapas dos navegantes que procuram novos mundos. Na busca dos seus sonhos você terá de construir um novo saber [...] e seus pensamentos terão de ser outros, diferentes daqueles que você agora tem”.

O fazer novo e diário possibilitou-me o aprofundamento nos estudos sobre o ser humano na perspectiva do diferente, com foco voltado à pessoa com deficiência. Comecei a buscar compreender e conhecer o outro e suas possibilidades de se movimentar para além da perfeição técnica, das regras e padrões estabelecidos sem flexibilidade às mudanças, como havia vivido até então com o *ballet* clássico. Comecei a estudar, analisar, refletir e descobrir novas ideias sobre o corpo que se movimenta e é sensível.

Iniciei então um novo processo de aprender e ensinar para poder ensinar e aprender, *a posteriori*. Na ocasião realizava meu mestrado na Educação Física da Unicamp e lá recebi apoio e abertura de alguns professores para poder estudar e trabalhar como voluntária em projetos já existentes, voltados às pessoas com deficiências.

Durante as experiências vividas com essa população e o processo da construção da dissertação com enfoque na expressão corporal de crianças nas aulas de Educação Física sob a ótica da fenomenologia, afirmo que nova forma de ver, pensar, sentir e agir para e com o outro começou a surgir. Novos paradigmas a respeito do ser humano em movimento surgiram, novos ques-

tionamentos passaram a me incomodar a cada novo estudo que realizava e, assim, uma nova história na minha vida e carreira profissional.

Hoje, duas décadas e meia após esse início, algumas reflexões surgem: como se deu o processo do ensinar e aprender durante todo esse período? Como docente, o que percebo das minhas ações ao ensinar e aprender junto aos educandos no contexto da disciplina Educação Física Adaptada, durante esse período?

O ENSINAR E APRENDER NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

No início da década de 1990, a disciplina Educação Física Adaptada era nova no currículo do curso de Educação Física da Unimep estava locada no último semestre do curso, com uma carga horária de 60 horas.

Uma professora nova e jovem entra em sala no primeiro dia de aula, os educandos observavam tudo: a forma como falava, como se posicionava e, principalmente, muito atentos ao conteúdo novo e desconhecido. As expressões faciais de negação ao ouvirem que a atenção da disciplina estaria voltada às pessoas com deficiências tomava conta de mais de 80% do total de 160 educandos, divididos em duas turmas.

Nesse e em qualquer contexto, o ensinar se trata de uma ação complexa e multifacetada, pelas inúmeras variáveis que a envolvem. No ensino superior, essa complexidade também se revela presente pelas dife-

renças sociais, culturais, econômicas, religiosas, psicológicas e intelectuais que todo ser humano possui e mostra no dia a dia da sala de aula, ao se deparar com o conhecimento que pode ou não lhe interessar. Naquele momento, no papel de educadora eu pensava: como fazer para poder considerar as diversas faces encontradas na ação do ensinar cotidianamente? Desafios e conflitos constantes.

Diante da rejeição ao assunto a ser tratado na disciplina, a inquietação do ensinar e aprender passou a ser mais intensa, mas em nenhum momento inspirou a desistência e a menos valia a uma nova temática no campo da Educação Física. Pelo contrário, ela se instalou e permanece até hoje.

Cabia a mim, como educadora, apresentar a pessoa com deficiência inserida na Educação Física e suas diversas implicações no mundo atual, como o fenômeno da inclusão, os esportes adaptados, a acessibilidade, a diversidade humana, entre outros temas específicos da área do corpo em movimento. Todos esses estavam começando a surgir nos meios acadêmicos, governamentais e na sociedade em geral devido aos estudos, pesquisas e ações relevantes na época, portanto, era um caminho a ser desbravado.

Apresentar aos educandos nova forma de começar a pensar e olhar para o ser humano como diferente, singular e sensível me instigava. Especificamente, sobre as pessoas com deficiências as quais eram e são carregadas de preconceitos e estigmas e, ao se pensar no corpo com limites e incapacidades

realizando movimentos aquém da perfeição e do estabelecido como possível e aceito pela sociedade, era uma afronta para muitos.

Ao se depararem com o desconhecido e olhado de forma piedosa, geravam-se surpresas e desconforto quando proposta uma nova visão e forma de agir para com as pessoas com deficiências. Uma das minhas metas era mostrar aos educandos e fazer-lhes acreditar que essa população necessita de alguns cuidados diferentes, mas são e devem ser tratados como seres humanos e cidadãos comuns que almejam algo mais para suas vidas além da piedade e dos não estabelecidos pelas incapacidades físicas, sensoriais e/ou intelectuais.

Do início até, aproximadamente, meados da década de 2000, ao serem apresentadas aos educandos novas ideias e propostas da Educação Física às pessoas com deficiências, eles se atentavam e buscavam apreender algo que pudesse fazer a diferença numa perspectiva futura, mesmo com pouco interesse em se tornar um profissional voltado a essa população. Isso revelava um aluno pensante, crítico e aberto ao aprender, ou seja, atuante no seu processo de escolarização universitária, trazendo à tona a troca de conhecimentos comigo, educadora, que também aprendia com os educandos. Os momentos de debates durante as aulas eram enriquecedores e constantes, e as buscas pelo desconhecido se faziam presentes em todos os encontros. Eu percebia que a sensibilidade dos alunos estava sendo aguçada para algo a ser ainda mais explorado em suas trajetórias futuras.

A participação destes nas diversas atividades propostas era motivante e provocava em mim, a cada aula, novos estudos e novas buscas sobre o conteúdo trabalhado e os procedimentos a serem adotados. O estar presente nas aulas gerava em mim uma emoção constante pelo fato de não saber como seria a reação dos educandos com os assuntos apresentados. Diante desse contexto, associo minha ação de educadora com o que Freire (1996, p. 142) afirma:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. [...] A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Classes cheias, com, aproximadamente, oitenta educandos, somando-se a mim e a todos os outros docentes do curso, éramos mais que cem pessoas, cada uma com sua singularidade e forma de pensar e acreditar sobre o ser humano que se movimenta. Contentar a todos? Praticamente impossível. Como expressa Morin (2001, p. 76) somos “todos uma identidade genética, cerebral, afetiva comum em nossas diversidades individuais, culturais e sociais”.

A esse grupo de pessoas singulares também pertenciam as pessoas com deficiências, população foco da disciplina. Dialogar, comunicar, compartilhar conhecimentos é o que eu fazia durante as aulas para,

assim, despertar nos educandos o aprender a viver e a aceitar o ser humano como diferente, único e capaz sempre. Essa concepção de pensar sobre o ser humano, a qual estava sendo discutida há bem pouco tempo por alguns docentes desencadeava um paradoxo enorme aos educandos que, de um grupo maior de docentes, ouviam sobre a igualdade dos seres humanos e a perfeição do corpo em movimento e, de outro, bem pequeno, sobre a singularidade, a diversidade e a existencialidade do ser no mundo.

Esta situação desencadeava entre os educandos e educadores a proximidade de alguns e o afastamento de outros, algo comum e natural onde há a divulgação de ideias divergentes e o encontro de muitos seres humanos. Aqueles que se identificavam com as novas ideias transmitidas queriam conhecer mais sobre os estudos divulgados nas aulas, os demais respeitavam, mesmo não aceitando. Para mim, como educadora, isso era um sinal positivo e incentivador para, a cada aula, trazer novas concepções do ser humano que, ao movimentar-se, é ação, sensação e pensamento vividos e experimentados pelo corpo existencializado no mundo.

Esse processo continuou durante um bom tempo, com vários grupos de educandos mostrando-se muito abertos e participativos nas relações com o conhecimento de modo crítico e construtivo, nas relações humanas com o corpo docente, com os colegas e nas relações com a profissão após o término do curso de graduação. Desses grupos, alguns alunos seguiram a

área da Educação Física Adaptada para a construção de sua trajetória profissional.

Daquele tempo para hoje, sentimos muitas mudanças no ser e agir da juventude universitária. A partir das minhas observações diárias nos diversos grupos de educandos com os quais tenho estado envolvida, estes revelam-se menos envolvidos, reflexivos e curiosos, e mais desinteressados e impacientes. Em momentos voltados a opinar e sugerir, a apatia e a preguiça para o pensar e debater se mostram instaladas, essas e outras qualidades individuais e sociais se destacam bem diferentes dos educandos da década passada. Mediante o que se mostra pelo novo jeito de ser e estar no mundo, os desafios revelados a mim, educadora, estão mais intensos e necessitam de maiores reflexões para que novas ações sejam adotadas no processo do ensinar e aprender.

As singularidades e a diversidade estão mais aparentes, a liberdade de ser e agir em todo lugar e a qualquer hora perpetuam ações, na maioria das vezes, impensadas e sem limites. Concordo com Freire (1996) ao afirmar que a liberdade sem limites desvirtua a licença e se torna negada, asfixiada e castrada. Portanto, deve-se pensar a todo momento como lidar com esses jovens para que eles compreendam o sentido das ações docentes em favor da liberdade e limites assumidos eticamente durante a formação acadêmica. Minha sensação diante do que tenho vivido e sentido é que os educandos não identificam o sentido e significado do estar na universidade, preparando-se

para uma nova e diferente fase da vida – ser adulto e profissional.

Essa geração revela algumas peculiaridades como: possuem muitas informações, mas não sabem como tratá-las de modo construtivo; são aficionados pela tecnologia desde o nascimento; são fascinados por jogos e redes sociais e estão sempre em busca de novos desafios. Por outro lado, são apáticos e apresentam resultados medianos e insatisfatórios no quesito aprendizagem (CASTANHA; CASTRO, 2010), envolvimento e responsabilidade com os estudos e demais atividades.

Segundo Tiba (2010), essa geração também apresenta características como: cuidam do corpo, da aparência física e da saúde; preocupam-se com a alimentação saudável; praticam exercício físico preferindo as academias; são altamente conectados com todos os tipos de tecnologia da comunicação (TV, jogos virtuais, internet, celulares); descartam com facilidade o que não lhes serve; têm sempre um plano B para as perdas; entre outras.

Oliveira (2014), escrevendo sobre essa temática, aponta que os jovens de hoje são superficiais e imaturos, falta-lhes controle sobre algumas ações – como o uso excessivo do celular –, aceitam toda e qualquer informação sem reflexão, apresentam muitas dificuldades para ler, interpretar e escrever, revelando, muitas vezes, incompreensão e capacidade reduzida em tarefas simples de observação e análise de algo. O autor chama atenção dizendo: “Os jovens atuais compõem a geração mais conectada da história, mas está um pou-

co distraída, não percebendo o momento singular que está vivendo e as possibilidades que podem alcançar” (OLIVEIRA, 2014, p. 20).

Esse novo jeito de ser e estar no mundo incidem na sala de aula constantemente, colocando-me inquietações ainda maiores do que no início da carreira. Como eles estão altamente ligados ao mundo digital, sinto precisar estar em alerta sobre quais conhecimentos trazer e como os apresentar. Apresentar os corpos com deficiências e seus movimentos, os quais fogem completamente dos padrões de corpo ideal e perfeito, de beleza, estética e do mundo *fitness* consumista, aos quais muitos deles estão conectados. Chega a ser fora de propósito e até um insulto, pelo fato de viverem e acreditarem no corpo como executor e reprodutor de movimentos na conquista pelo corpo belo.

Isso revela a forte concepção desses educandos voltada ao corpo-objeto. Comentar sobre o ser corpo que sente e percebe o mundo como algo próprio e natural, em muitos momentos, é falar de algo distante e incompreensível por eles, ou seja, apresentar o corpo sensível, único, com limites, capaz de se auto superar que se aceita e se gosta, gera dúvidas e questionamentos sobre como isso pode ser possível no mundo em que eles estão inseridos e fechados para novas descobertas.

O processo do ensinar e aprender com esses jovens também acontece. Ao iniciar a disciplina e me colocar diante deles, minha singularidade se revela na minha forma de falar, olhar, ouvir e me expressar corporalmente, ou seja, nas minhas ações com o grupo em ge-

ral e com alguns educandos no particular, procurando estabelecer diálogos e relações mais próximas com grande parte deles, sem perder de vista o significado do ser educador para esses jovens em formação pessoal e profissional. Diante dessa postura adotada, percebo em uma parte do grupo o despertar e o interesse para os temas discorridos sobre as pessoas com deficiências.

Tratar sobre o corpo com limites e capacidades das pessoas com deficiências, mostrá-los como esse corpo é carregado de preconceitos e estigmas, trazer à discussão como a área da Educação Física trouxe e traz mudanças significativas a essa população, ainda muito discriminada na sociedade, chama a atenção de alguns. E, ao tratarmos do corpo sensível na relação com os conteúdos desencadeados nas aulas, os educandos se surpreendem positivamente e relacionam, muitas vezes, com situações vividas por eles nos mais diversos ambientes do seu dia a dia, com pessoas sem deficiências.

A partir de então, as ideias e dúvidas desencadeadas geram nos educandos um paradoxo devido à forma que muitos deles encaram e vivem o mundo do corpo em movimento. De repente, deparam-se com algo até então escondido ou não percebido, que é o corpo com limites, com incapacidades e desvantagens, os quais podem e estão usufruindo dos trabalhos de um profissional da Educação Física. As pessoas com deficiências estão começando a descobrir os benefícios que essa área traz para elas, seja na escola, nas academias com aulas personalizadas ou não, nos esportes, no lazer, nas lutas e na dança, buscando espaços e profissionais para pode-

rem atender as suas necessidades como as de qualquer pessoa que deseja praticar o exercício físico para a melhora da saúde e bem-estar geral, da auto superação, da socialização, do lazer, entre outras metas.

Nessa trama das minhas relações com os educandos no processo do ensinar e aprender sobre os conteúdos da disciplina em questão, algumas situações paralelas têm chamado minha atenção. No ser e fazer docente, vários educandos, ao atentarem às discussões de alguns temas das aulas e ao refletirem sobre si mesmos, descobrem coisas que até então passaram despercebidas pelas pessoas do seu entorno, como exemplo, educandos se identificando com dislexia, déficit de atenção e hiperatividade têm sido descobertas comuns nas últimas turmas trabalhadas. Em vários casos, estas trazem surpresas, compreensão e conforto a eles ao se abrirem para si e para o mundo, identificando alguma limitação que os incomoda há muito tempo e que, ao ser percebida, pode fazer-lhes compreender melhor a si mesmos.

Ao solicitarem minha ajuda para esclarecimentos de como proceder diante das descobertas e/ou sobre quais atitudes tomar, sinto que eles percebem e se deparam com o corpo sensível que até então parecia algo inexistente. Sentem, há muito tempo, dificuldades significativas no aprender e/ou no relacionar-se, o que gera incompreensão sobre as diferenças surgidas entre eles e os demais colegas. Ao perceberem o corpo intrínseco, sentido e inteligível a partir das sensações vividas, são capazes de interpretar e aceitar o ser corpo para si.

Merleau-Ponty (1994), ao dizer que meus olhos veem e que minha mão toca, afirma que essas expressões não traduzem a experiência verdadeira vivida e sentida pelo corpo. A partir do momento que os educandos percebem os limites corporais, se permitem experimentar as sensações do corpo próprio.

Outra revelação se faz presente nesse contexto, discutindo-se sobre as diferenças humanas. No seio dos grupos, sem eles perceberem, outras populações são discriminadas, como os homossexuais, os negros, os educandos com problemas neuropsicológicos, os mais humildes, entre outros, muitas vezes, tratados sob chacotas e humilhações durante as aulas. Esses educandos estão vivendo numa sociedade em que a liberdade total para ser e agir é uma das premissas básicas do e para o jovem, mas, ao mesmo tempo, se torna dicotômico, pois a compreensão e aceitação pela individualidade e singularidade do ser humano não fazem parte das suas crenças ao pensar no corpo em movimento. Para alguns deles, somente o corpo belo, perfeito e que responde aos padrões ditados pela sociedade do culto ao corpo é capaz e pode fazer algo de bom e ser aceito socialmente.

Nessas circunstâncias, procuro conduzi-los a se atentarem às convicções evidenciadas pelas atitudes mostradas, apresento e evidencio o corpo sensível de modo factual, a partir das situações reais do dia a dia. Eles resistem em aceitar, mas, muitas vezes, param e iniciam uma fase de reflexão sobre o ser humano ser diferente e capaz, e que pode e deve ser aceito. Alguns

desvelam abertura para pensar e aceitar a diversidade humana buscando ir além da ideia do corpo objeto e vislumbrando uma possibilidade de, minimamente, ouvir sobre o corpo sensível.

Como educadora, sinto que esses educandos estão perdidos, não percebem e não têm consciência do mundo ao seu redor. Revelam em muitas situações que valores e regras sociais, atitudes simples de boas maneiras, formas de se colocar e se portar diante e junto a um grupo grande de pessoas estão distantes da rotina de muitos deles. Porém, acreditam que o que conhecem e aprendem pela informação rápida e constante por meios eletrônicos é o suficiente e necessário para alcançar seus objetivos profissionais, julgando-se conhecedores dos assuntos. Concordo com Antunes e Alves (2011) ao relatarem que os valores, para serem aprendidos e apreendidos, precisam ser vividos no interior da escola desde a infância e reforçados pelas experiências em que as metáforas, interrogações, proposições e desafios deixem marcas nos educandos. Afirmam que valores não são aprendidos por osmose, e sim pela experiência vivida e marcada de acordo com os espaços e situações propostas. No meu mundo-vi-da, os corpos dos educandos têm se revelado carentes de oportunidades e experiências marcantes.

Na universidade, às vezes acreditamos que os jovens já estão prontos em relação a essas questões e nos preocupamos apenas com os conteúdos técnicos. Mas, em inúmeras situações, observamos que ainda falta muito para eles compreenderem e agirem com

o mínimo de consciência pessoal e social. “A existência humana é sempre ambígua, vivida na dialética da apropriação e da alienação. O homem é constantemente ameaçado de viver sem perceber o (s) sentido (s) que sua vida está realmente tendo” (REZENDE, 1990, p. 69).

Nessa sistemática, o aprender para mim, como educadora, bem como para os educandos, ultrapassa e vai além do que penso e acredito que faço no dia a dia da sala de aula ao trazer o conhecimento. Observar nos educandos o despertar para si e para os outros de modo sensível tem se revelado algo de grande relevância para o meu aprender e ao ensinar a eles algo de maior significado nesse momento de transição da vida jovem para a vida adulta.

Muitos desses jovens, nesse processo relacional, demonstram carência, falta de atenção, de aconchego, de palavras positivas, de compreensão, de aceitação, de limites e regras melhores fixadas, ou seja, se mostram instáveis, insatisfeitos, inseguros e sem autonomia numa fase da vida em que são cobrados a ter posicionamentos mais consistentes para atuarem como pessoas e como profissionais no seu mundo-vida.

Relaciono isso ao amadurecimento do ser para si, que não ocorre em data marcada e de repente, como diz Freire (1996). É um processo, é um vir a ser, pensado, sentido e experimentado nas vivências estimuladas pela decisão, responsabilidade e na liberdade com limites.

Sinto-me dividida, em vários momentos do meu dia a dia docente, pois o ensinar o conhecimento técnico é condição *sine qua non* para mim na universidade, mas

a sensibilidade para perceber esses jovens e aprender com eles deve estar entrelaçada ou sobreposta ao formato tradicional do ensinar. Leandro Karnal (#SOU-PROFESSOR..., 2016) afirma que, às vezes, é necessário um caos criativo na sala de aula, pois é a partir deste que se cria uma ponte para o conhecimento e conviver com a agitação dos jovens educandos também faz parte do agir docente.

Essas reflexões me conduzem a acreditar nas ideias do mesmo autor quando diz que o ser professor/educador é aceitar e observar com atenção os alunos/educandos difíceis, são estes os que mais necessitam da atenção e ação docente (#SOUPROFESSOR..., 2016), eles me convidam a pensar e ir além na qualidade da minha profissão. É preciso resiliência e paciência para aceitar a agitação dos educandos, devo oferecer o conhecimento àqueles que querem aprender, mas não desistir, e sim ter esperança de que os desligados numa determinada aula se disponham numa próxima. Para isso, ao olhar nos olhos e observar as expressões corporais dos jovens ao meu lado, devo reinventar e recriar a cada dia.

Acertar todos os dias não acontece, mas tenho buscado estar atenta a cada ação e movimento dos educandos presentes a cada novo semestre e a cada aula. De acordo com o que se revela, procuro me apropriar de diferentes procedimentos didáticos a fim de sensibilizá-los a novos valores, pensamentos e ações para que eles possam adquirir maior percepção sobre si na relação com o mundo, atentando para as pessoas com

deficiências na condição de seres humanos diferentes, como eles próprios o são.

O DISSEMINAR DO CONHECIMENTO

A docência numa universidade de grande porte como a Unimep, na qual o Projeto Político Pedagógico se norteia pelo ensino, pesquisa e extensão, oferece condições para os docentes se envolverem, à medida que desejam, em diversos tipos de projetos para além da sala de aula.

Em minha trajetória docente, vários projetos e trabalhos voltados às pessoas com deficiências e o corpo em movimento se concretizaram. Nesse texto apresento dois deles, devido ao grau de relevância que alcançaram.

Em meados da década de 1990, iniciei na cidade de Piracicaba um levantamento para identificar quais eram as instituições que atendiam a população com deficiência, quais áreas profissionais eram contempladas e se a Educação Física fazia parte dessas áreas. Na época, eram cinco instituições as quais atendiam pessoas com deficiência intelectual, física e auditiva, e em nenhuma delas havia a Educação Física como uma área profissional atuante e reconhecida pelas equipes multiprofissionais. Havia apenas o Projeto Clarear, da Prefeitura Municipal, que oferecia à população com deficiência atividades esportivas que eram ministradas por dois profissionais especializados na área e mais alguns estagiários.

Mediante esse quadro, coordenei um projeto de extensão, oferecido a todas as instituições da cidade, voltado ao trabalho do corpo em movimento, baseado nos conteúdos da Educação Física. Acontecia, nas dependências da universidade, um encontro gratuito por semana. Duas instituições aderiram ao convite e participaram durante três anos. Traziam crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiências intelectual e física para realizarem os trabalhos.

Muitos educandos dos cursos de graduação em Educação Física, Pedagogia e Psicologia fizeram parte desse projeto como bolsistas e voluntários, os quais se envolveram de modo mais aprofundado com a Educação Física Adaptada. Todo o suporte em relação à programação para cada turma dos participantes foi dado: reuniões semanais, debates, conversas com outros profissionais, congressos da área, estudos, trabalhos acadêmicos, filmes, entre outras estratégias foram possibilitadas aos educandos para que as dificuldades enfrentadas nos encontros não fossem motivos para o desânimo e a desistência. Foi um projeto que se disseminou em outros, para além dos muros da universidade.

Com o decorrer do tempo e a partir dos resultados e da visibilidade desse projeto, as instituições contrataram profissionais de Educação Física para compor as equipes já existentes e compostas por pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, nutricionistas e terapeutas ocupacionais. Isso vem acontecendo desde então e, dessa forma, a Educação Física passou a ser reconhecida como essencial no trabalho

de habilitação e melhor desenvolvimento das pessoas com deficiências nos locais que as recebem. Alguns autores como Cardoso (2011), Interdonato & Greguol (2011), Mauerberg-de Castro et al. (2013), Nascimento & Silva (2007), entre outros, confirmam em seus estudos o quanto a área da Educação Física pode trazer de contribuições positivas às pessoas com deficiências.

Um outro projeto de ensino, pesquisa e extensão de grande significado foi desenvolvido durante dois anos numa das instituições da cidade que atende pessoas com deficiências visuais (DV). Este se desenvolveu com três docentes, discentes bolsistas e discentes voluntários. Como no anterior, todo o suporte foi dado aos envolvidos e muitos resultados foram colhidos.

Na pesquisa, alguns dos resultados alcançados foram divulgados em trabalhos de conclusão de curso, que foram apresentados no Congresso Brasileiro de Educação Física Adaptada, ou sendo publicados, como o artigo “Programa de atividades motoras para pessoas com deficiências”, de Porto et al. (2011), publicado na revista *Benjamin Constant*. Neste, são apresentados alguns dos pontos mais significativos do desenrolar do projeto durante os dois anos. O artigo também foi mostrado em outras universidades nas quais tive a oportunidade de participar de mesas redondas ou palestras em eventos científicos.

Pensando na extensão, a população foi atendida pelo projeto – as pessoas com deficiências visuais e suas famílias, os profissionais engajados, como: assistente social, médicos, psicólogo, fisioterapeuta,

professores, artistas plásticos e adultos voluntários. Levar o conhecimento sobre a Educação Física a esse grupo de pessoas e mostrá-las o quanto o trabalho desenvolvido por elas era significativo e imprescindível para as pessoas com deficiência visual foi um grande e prazeroso desafio para os professores coordenadores e educandos. Os profissionais das outras áreas desconheciam o potencial de abrangência que o corpo em movimento sob a ótica dessa área tem e pode alcançar.

Após a conclusão formal do projeto via universidade, a instituição manteve um dos estagiários no grupo dos profissionais, o qual foi contratado como profissional da Educação Física. Este continuou os estudos na Educação Física Adaptada, ampliou os trabalhos na instituição e, hoje, propicia um reconhecimento altamente positivo da Educação Física, pelos resultados alcançados a cada trabalho oferecido a seus alunos, na instituição e fora dela.

A maioria das pessoas com deficiências das instituições foram agraciadas pelo trabalho da Educação Física, em que o corpo em movimento é o objeto de estudo e trabalho. Com isso, os benefícios foram surgindo e se colocando à mostra pelas conquistas motoras, emocionais e sociais alcançadas e reveladas pelas relações interpessoais construídas, pelas possibilidades dadas às famílias de poderem observar seus filhos se auto superando corporalmente e por poderem experimentar algo novo, diferente e motivador, além dos trabalhos já experimentados pelas outras áreas profissionais.

Os educandos, até a participação nesses projetos, não haviam tido nenhum contato com pessoas com deficiências e, a partir dessas vivências, o despertar para a diversidade humana, o respeito e a aceitação ao diferente passaram a ser valores humanos significativos para esses jovens em formação universitária. Os desafios enfrentados e superados capacitaram-lhes a compreender o corpo, independentemente de suas limitações, como um ser único, sensível e presente no mundo.

Essas vivências reforçavam a todo momento a relação teoria e prática de que era falada em sala de aula. Valores, princípios, formas de se relacionar com o outro e com as diferenças eram a tônica de alguns dos desafios. Como diz Cunha (1998), pudemos experimentar, na construção do conhecimento, a prática analisada, refletida e crítica que subsidiava o pensamento para a construção de novas ideias, bem como outras diferentes formas de intervenção. Estas possibilitavam aos educandos a percepção e o relacionamento com a realidade multifacetada e dinâmica que se apresentava em todos os encontros.

Os momentos vividos fora da sala de aula reverberavam diretamente para dentro dela no dia a dia do curso de graduação. A disseminação dos conhecimentos adquiridos surgia nos debates, na apresentação dos fatos acontecidos; no interesse e envolvimento de educandos já inseridos e de outros que quiseram fazer parte do grupo; na possibilidade destes participarem mais de perto do dia a dia das pessoas com deficiências; nas visitas dos participantes (profissionais e alu-

nos) dos projetos na universidade e vice-versa; nos trabalhos de conclusão de curso elaborados; nos projetos de pesquisa de mestrado e doutorado; no incentivo a outros educandos se envolverem com essa população em projetos em outros locais, entre outras ações que aconteceram e continuam acontecendo para além da universidade.

Acredito que todos os envolvidos são corpos viventes, corpos vividos na sua existência de ser e estar presente nesses momentos, junto aos projetos e outros trabalhos desenvolvidos na disciplina Educação Física Adaptada que possibilitou um novo sentir, um novo pensar e, por conseguinte, um novo agir para com os corpos com deficiências.

Merleau-Ponty (1994) afirma que o ser humano é e está no mundo percebendo a realidade que se mostra porque, ao ser corpo, aprende-se não só pela inteligência, mas pelas “vísceras”, sensações e imaginação. Isso reflete e deixa aparente que, em situações desafiadoras e instigadoras como as vividas nos projetos, suscitavam o querer ir além do mostrado e do visível, porque o corpo sentia e percebia ao experimentar cada situação. Como o autor menciona, são várias faces de um mesmo fenômeno e variadas formas de olhar, ver e sentir cada uma delas quando elas se apresentam.

Nos encontros, era constante o estar diante de problemas para colocar em prática as ações profissionais que deveriam atender às necessidades e anseios de todos os envolvidos, ou seja, dos educandos, dos alunos, responsáveis das instituições e meu, como educadora

e coordenadora dos projetos. Para tanto, os estudos, as análises das situações, os diálogos e debates, os erros e acertos se faziam presentes de modo a oferecer a todos do grupo novas possibilidades e descobertas com o intuito de atender cada vez melhor todas as pessoas. Essa trajetória fazia parte da complexidade do processo, e não da simplificação, posto que, segundo Morin (2000), ao oferecer desafio e motivação para pensar, uma situação vai permitir programar e esclarecer algo sem desprezar a incompletude e a incerteza, sempre presentes.

Isso mostrou que a aprendizagem era significativa no sentido de propor a mim e aos educandos, no decorrer do processo, reflexões e mudanças de ações constantes, por permitirem considerações nas etapas já vividas e àquelas que estavam por vir, pelo fato de já terem passado pela ordem, desordem e organização.

Essas reflexões podem se apoiar em algumas palavras de Rezende (1990), ao fazerem referência à aprendizagem significativa como algo que apresenta limites do conhecimento e das múltiplas manifestações da verdade. O autor afirma que esta associa-se à capacidade de refletir, meditar e acrescentar sentido aos sentidos já existentes, associa-se também ao estabelecer relações significativas nos âmbitos pluridimensional e polissêmico, considerando não só as contradições, mas as contrariedades.

No dia a dia dos projetos, a partir das ações experimentadas, várias contradições vinham à tona, como quando ao estudar sobre a pessoa com deficiência intelectual, nos deparávamos com uma literatura que

apresentava algo que se distanciava do que a realidade apresentava, por exemplo. Então pairavam as contrariedades dos educandos questionando e debatendo sobre essa relação que em diferentes momentos e ocasiões se mostrava dicotômica. Porém, apreenderam que os limites do conhecimento e as manifestações da verdade existem e devem ser aceitos como algo positivo para o aprimoramento do saber.

Nesse processo, os educandos se mostravam abertos e envolvidos com assuntos que incluíam as pessoas com deficiências, que iam além de questões centralizadas apenas na execução do movimento. Ao perceber sobre o corpo em movimento dos alunos com deficiências, outras temáticas se desvelavam e deviam ser consideradas, tais como a família, a educação, a inclusão, o desenvolvimento social e cultural dessa população e os problemas de saúde associados às deficiências, pois estas interferiam no desempenho dos alunos e se destacavam nas discussões sobre o processo vivenciado.

A partir dessas experiências vividas, o amadurecimento e o aprofundamento nos diferentes assuntos abordados trouxeram aos educandos a apreensão do conhecimento, revelando que o aprendizado alcançado foi significativo. “Dessa forma, a educação da inteligência diz respeito não apenas ao conhecimento, mas ao pensamento, isto é, à capacidade de refletir, meditar e acrescentar sentido” (REZENDE, 1990, p. 53).

Ao pensar nesses projetos, lembrar o que foi vivido e existencializado, sinto-me gratificada como pessoa e como educadora. Muitos educandos que mantiveram

contatos diretos com essa população passaram a se atentar à diversidade humana como algo natural do ser humano presente no mundo. Vários deles já trabalharam e/ou trabalham com pessoas com deficiências e o corpo em movimento.

Outra meta traçada era que as instituições da cidade visualizassem e passassem a acreditar na Educação Física como algo necessário e de grande relevância junto às demais profissões das equipes multiprofissionais já existentes, sendo ela responsável por inúmeros benefícios para as pessoas com deficiências, ou seja, uma disciplina carregada de sentidos a serem existencializados por aqueles que não tinham oportunidade de sentir e viver o corpo em movimento para além das atividades corriqueiras do dia a dia.

As pessoas envolvidas com as instituições que se inteiravam de alguma forma com as atividades desenvolvidas observavam atentamente e mantinham uma interlocução direta com as pessoas com deficiências, para constatar o que significava a Educação Física fazer parte da equipe profissional nas instituições. Era algo novo e diferente, portanto, gerava questionamentos e dúvidas se as propostas desenvolvidas por essa disciplina iriam trazer ou não resultados relevantes.

Com o passar do tempo, as equipes multiprofissionais constataram que os alunos com deficiências, participantes dos projetos, revelavam que o corpo, ao se movimentar nas aulas, apresentava boas evoluções físicas, emocionais, sociais e culturais nas suas rotinas diárias, dentro e fora das instituições que frequen-

tavam. Como resultado, concluiu-se que, hoje, das oito instituições que atendem pessoas com deficiências em Piracicaba, apenas uma não tem um profissional da Educação Física contratado.

A relação estabelecida entre a universidade, as instituições e as pessoas envolvidas formou um tripé que desde então vem se firmando a cada dia pelos inúmeros educandos que passaram pelo curso de Educação Física da Unimep e estão engajados com trabalhos e projetos voltados às pessoas com deficiências, em Piracicaba e em outras localidades. Portanto, um dos papéis que cabe à universidade desempenhar, além da produção, é a disseminação do conhecimento produzido com o envolvimento da sociedade, e isto aconteceu e continua acontecendo a partir dos projetos comentados e de outros desenvolvidos.

Observo e constato nas inter-relações com alunos, ex-alunos, profissionais de outras áreas e famílias de pessoas com deficiências que os trabalhos desenvolvidos a partir desses e de outros projetos realizados estão sendo expandidos. Isso confirma que a apreensão do conhecimento contextualizado, que o individual e coletivo, a unidade e a diversidade, o singular e o múltiplo, o social e o histórico, todos entrelaçados e inseparáveis (MORIN, 2000), transcendem para o ensinar e aprender algo com significado, tanto pelos educandos quanto por mim, educadora.

A metáfora de Rubem Alves (1985, p. 71) ilustra a trajetória da minha presença na universidade como educadora:

Todo conhecimento se situa sobre um tabuleiro de xadrez. Há uma confrontação em jogo. Não há observadores. Querendo ou não, somos peças que são manipuladas e, ao mesmo tempo, peças que querem influenciar o desenrolar da partida. Não pode haver, portanto, uma definição abstrata de problemas. Os problemas são aqueles da situação estratégica em que nos encontramos colocados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos momentos e movimentos do ensinar passaram pelo meu mundo-vida na universidade, os quais me colocavam e me colocam à prova a cada nova turma e novo dia de aula.

A aceitação pela disciplina que, até hoje, se mostra desconhecida e distante da realidade vivida e almejada pela maioria dos educandos, como também a apresentação do corpo sensível como um ser único e capaz, independentemente de quaisquer circunstâncias, foram e continuam sendo alvos das minhas ações educativas, visando o despertar dos educandos a um olhar aguçado para novas formas de ver, viver e acreditar no corpo próprio presente no mundo.

Acredito e constatei, pelas experiências vividas, que o que é visto, sentido e percebido pelo corpo é aprendido e assimilado, portanto, os métodos tradicionais de ensino estão necessitando de inovações e modificações para que os educandos se motivem e se envolvam

mais com os conhecimentos transmitidos. Sinto, como educadora, que o dia a dia na sala de aula requer inovações, reinvenções e recriações constantes na ação do ensinar e, quando isso se dá pela presença viva das pessoas com deficiências, o aprender e apreender se concretizam, pois o corpo, ao viver essas experiências, percebe e incorpora diferentes sentidos e significados transmitidos pelo conhecimento.

Apreendi com os educandos que, pelo aguçar da sensibilidade, desvelam-se o despertar à curiosidade e a disposição para conhecer e se aproximar das pessoas com deficiências e o corpo em movimento. É fato que o exercício físico tem se mostrado imprescindível na vida do ser humano, seja ele com ou sem deficiência, portanto, as pessoas com deficiências também precisam estar com o corpo em movimento de modo organizado e sistematizado. Para isso, é necessário um maior número de profissionais dedicados a essa área.

Sonhar, querer fazer para dar certo, experimentar novos desafios, estar inquieta, acreditar e transformar foram propósitos vividos por mim nessa trajetória universitária. Ao descobrir um mundo novo cheio de caminhos a serem conhecidos, tive a oportunidade de desbravá-los com vontade, motivação, sensibilidade, ajuda e apoio dos educandos e de muitas outras pessoas ao meu entorno.

O meu mundo-vida na universidade se deu pelo ser e estar, principalmente, com a Educação Física Adaptada a partir dos estudos, pesquisas e projetos desenvolvidos com o ensinar e aprender na sala de aula e

fora dela e, com as relações e inter-relações humanas que se concretizaram e se concretizam a cada encontro vivido. Para ilustrar o caminho percorrido como educadora, apresento trechos de um cordel de Bráulio Bessa (2017), com o qual me identifico:

Um guerreiro sem espada
sem faca, foice ou facão
armado só de amor
segurando um giz na mão
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor
por isso eu tenho dito
que tenho fé e acredito
na força do professor
[...]
um arquiteto de sonhos
engenheiro do futuro
um motorista da vida
dirigindo no escuro
um plantador de esperança
plantando em cada criança
um adulto sonhador
e esse cordel foi escrito
porque ainda acredito
na força do professor.

REFERÊNCIAS

#SOUPROFESSOR: o que é ser professor? Leandro Karnal: íntegra. 15'20". **Saber Filosófico**. YouTube. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/xFZLL7>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo; Cortez: Autores Associados, 1985.

ANTUNES, C.; ALVES, R. **O aluno, o professor, a escola**: uma conversa sobre educação. Campinas: Papirus; 7 Mares, 2011.

BESSA, B. Dia do professor: poesia com rapadura. **Encontro com Fátima Bernardes**, Rio de Janeiro, 26 maio 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/oXuo9G>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

CARDOSO, V. D. A reabilitação de pessoas com deficiência através do desporto adaptado. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 529-539, abr./jun. 2011.

CASTANHA, D.; CASTRO, M. B. A necessidade de refletir sobre as estratégias pedagógicas para atender à aprendizagem da geração Y. **Revista de Educação do Cogeime**, São Paulo, v. 19, n. 36, p. 27-38, jan./jun. 2010.

CUNHA, M. I. **O professor universitário**: na transição de paradigmas. Araraquara: Junqueira & Marin, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes ne-

cessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INTERDONATO, G. C.; GREGUOL, M. Qualidade de vida e prática habitual de atividade física em adolescentes com deficiência. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 282-295, 2011.

MAUERBERG-DE CASTRO, E. et al. Educação física adaptada inclusiva: impacto na aptidão física de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Ciência em Extensão**, Rio Claro, v. 9, n. 1, p. 35-61, abr. 2013.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora Ferreira da Silva e Jeanne Sawaya. 4. ed. São Paulo; Brasília, DF: Cortez; Unesco, 2001.

NASCIMENTO, L. G.; SILVA, S. M. L. Benefícios da atividade física sobre o sistema cardiorrespiratório, como também, na qualidade de vida de portadores de lesão medular: uma revisão. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 42-50, maio/jun. 2007.

OLIVEIRA, S. **Conectados, mas muito distraídos**. São Paulo: Integrare, 2014.

PORTO, E. T. R. et al. Programa de atividades mo-

toras para pessoas com deficiência visual. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 13-25, ago. 2011.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1990.

TIBA, I. **Adolescentes**: quem ama, educa! 39. ed. São Paulo: Integrare, 2010.

DINÂMICA DA VIDA: UMA TRAJETÓRIA DA COMPREENSÃO DA PERFORMANCE HUMANA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ídico Luiz Pellegrinotti

*E a vida
Ela é maravilha ou é sofrimento?
Ela é alegria ou lamento?
O que é? O que é?
Meu irmão
Gonzaguinha*

INTRODUÇÃO

A importante observação nascida em minha cabeça era como um ser humano, no âmbito dos limites dos sistemas orgânicos, apresentava movimentos corporais exuberantes e habilidades que diferenciavam uma pessoa da outra.

Na perspectiva de situar no espaço-tempo de minha consciência, vou procurar me posicionar na fase efervescente de minha relação com a área da prática

de esportes nos idos de 1960 a 1970, sem, contudo, pormenorizar detalhadamente a cada ano, apenas explicitar razões para as afirmações de uma contribuição na caminhada da educação física e esportes.

Milito, ainda, na área e, se contar todo o tempo profissional, atuo há mais de quarenta anos. Os anos dentro da década de 1960 foram o espaço de minha participação esportiva na cidade de Piracicaba, mais precisamente como atleta de remo no Clube de Regatas de Piracicaba; na cidade de Brasília, DF, no Exército, fui atleta de basquetebol e de pista de obstáculos, na modalidade militar. Por que essas linhas? Talvez seja a indagação do leitor. Explico: nas práticas esportivas se deu meu encantamento pelos resultados de grandes esportistas à época. Perguntava-me como um ser humano pode saltar tão alto, tão longe, correr tão rápido e ter habilidades precisas com objetos de todas as formas, com as mãos ou com os pés.

Nas conversas sobre o assunto com amigos e colegas das modalidades, sempre aparecia as afirmações como: treinamento; pratica desde a infância; nasceu para isso. Essas eram as saídas para uma pergunta fácil, mas de difícil resposta. O tempo passou e, na década de 1970, fui estudar Educação Física e, durante o curso, fui tomando gosto pelas disciplinas, cada uma delas com suas peculiaridades.

Nessa caminhada, em cada aula, estava lá a minha curiosidade, de como um ser humano se apresenta de forma que suas realizações corporais são surpreendentes. Neste momento não estou falando em vencer

uns aos outros, mas em realizar as ações com o próprio corpo. Foi por meio de cada disciplina ministrada das áreas biológica, técnica e de humanas que fui entendendo as funções orgânicas, movimentos técnicos, envolvimento psicológico e interações coletivas, dando a direção para formulações de respostas ao desempenho do ser humano nas práticas corporais.

Aprofundando-me nos conteúdos das disciplinas, principalmente as de cunho biológico, em que a cada momento os fenômenos das ações eram apresentados, estava alerta a minha consciência para buscar relações da eloquência do que chamamos vida com as reações harmoniosas dos movimentos.

Ainda estudante do último ano de Educação Física e possuidor de análise e interpretações da literatura sobre anatomia, fisiologia, cinesiologia e modelos de treinamentos, com base nessas disciplinas, ao discutir sobre a vida, quando analisada pela interpretação dos sistemas orgânicos, especificamente nos gestos esportivos, pude perceber que havia uma complexa rede de limiares presente, sendo a razão da existência da relação de todos os sistemas orgânicos, com suas sensibilidades de assimilação, que agem entre si como um todo para expressar a eficiência dos gestos corporais no desempenho técnico.

Nesse período fui convidado pelo professor José Leonel José para atuar como estagiário na preparação física da equipe da Seleção Piracicabana de Futebol, pois as minhas indagações e sugestões relativas à disciplina ministrada pelo professor Leonel eram constantes, o

que despertou nele a curiosidade de como viabilizar os meus argumentos sobre o que na época se comentava muito: rendimento, adaptação e aptidão física.

Para mim, à época, rendimento deveria se chamar desempenho, termo que parecia estar mais ligado ao ser humano como um todo. Essa preocupação nasceu da lembrança de quando assisti à peça de Cecília Meireles, *Romanceiro da Inconfidência*, adaptada para o teatro por José Maria Ferreira, em Piracicaba, em 1969, com a cena em que o ator Gregório Marchiori, com apenas gestos corporais do braço direito, fez o público entender que estava escrevendo em um muro a palavra “Liberdade”. Foi com o reflexo dessa imagem a motivação com que eu discutia, nas disciplinas, que o ser humano, com seu corpo, poderia expressar as respostas de vida e gestos melhorados a partir da interação de todos os sistemas.

Recém-formado, em 1973, era estimulado pela bibliografia da área, que era tida como uma das mais atualizadas, não sendo possível, neste texto, abordar todas as que mais influenciaram. Porém, destaco que encontrei, naquelas de cunho biológico minha vocação pela fisiologia e cinesiologia, enquanto nas sociológicas e psicológicas, respaldo para os modelos de treinamentos esportivos e exercícios sistemáticos. Nesse período assumi como técnico o comando da equipe de atletismo da cidade de Piracicaba, SP, e encontrei o campo fértil para aplicar de forma organizada e sistematizada os princípios científicos fundamentados para sintetizar uma rede de ideias referentes à forma de melhorar o

desempenho atlético por meio de um horizonte mais amplo, em que só o corpo pode expressar, em consequência das ações dos sistemas sensíveis as respostas aos estímulos do meio interno e externo.

Foi com a leitura do estudo de Cooper (1972, p. 73), no qual ele menciona a alta *performance* para recordes esportivos que pensei: a palavra *performance* pode denominar a natureza do ser humano para realizações de todas as suas expressões. Durante os anos 1970 e 1980, o termo na área era contestado, pois não havia ainda o verbete no dicionário da língua portuguesa, o que se encontrava era a definição de rendimento. Havia críticas de traduções de termos estrangeiros para língua portuguesa (BARBANTI, 1979, p. 2). Mas, por meio das respostas orgânicas diferenciadas das pessoas que praticavam programa de treinamento e que eram citadas nos livros-texto, relacionei que só a vida de cada sistema corporal integrado poderia realizar tamanhas perfeições. Surgiu daí a preocupação de afirmar uma denominação que abrangesse cosmos/humano/natureza para expressar corporalmente o binômio: sentir e modificar. Para tanto, *performance* simbolizaria a vida.

O mesmo procedimento foi aplicado para a palavra adaptação, que mostrasse maior dinâmica do sistema vivo. A *performance* se apresentava de forma diferenciada após a utilização dos movimentos corporais em torno de objetivos envolventes que agrupavam, além das estruturas corporais, o ser humano na sua essência, como o psicológico e social, despertando o ser sensível existente em qualquer ação no movimento. À

época, com a leitura sobre Edgar Morin, despertou-me a afirmação auto-organização para substituir adaptação. Morin (1982, p. 164) afirma:

Se ficarmos no campo da banda média – zona da física onde atuam as leis da física clássica, (isto é, excluindo o campo microfísico e o campo macrofísico, o que é uma simplificação de método), a complexidade começa logo que há um sistema, isto é, inter-relações entre elementos diversos numa unidade que se torna unidade complexa (una e múltipla).

O tempo da formação e também a preocupação com a ação profissional me levaram a buscar o entendimento aprofundado da dinâmica sobre a ciência da vida, especificamente o humano, que apresenta realizações corporais exuberantes feitas em consonância com seus próprios sistemas.

TRAJETÓRIA: ATIVISMO E INQUIETAÇÃO

A trajetória descrita na introdução foi posta à prova por meio da vivência na área profissional em que, nas diferentes atuações, pude aplicar com a visão de que toda a intervenção só teria ressonância quando aplicada com conhecimento científico. Assim, em primeiro lugar, fui um trabalhador da ciência aplicada; em segundo, pesquisador da ciência do movimento humano com objetivo de fortalecer a ideia da relação cosmos/

humano/natureza. O movimento humano, com suas realizações no esporte, no exercício sistematizado, no treinamento, nas técnicas e habilidades foi objetivo e hipótese para entender as respostas dadas pelos sistemas orgânicos da complexidade das expressões que o organismo pode apresentar ao tirar a homeostasia que o regula.

Com o conhecimento respaldado pelas leituras do amplo referencial teórico da formação profissional, havia as de formação de filosofia da ciência (DIXON, 1976; KUHN, 1982; MORIN, 1982; POPPER, 1988; PRIGOGINE; STENGERS, 1997) como as que exerceram grande influência de como pensar a formação do conhecimento. Influenciado e motivado para vivenciar as teorias do treinamento, apliquei de forma sistematizada o conhecimento dos modelos de treinamentos e observei as respostas do ser humano à prática de expressões dos movimentos nos exercícios e nos esportes quando exerci as funções de técnico esportivo e professor do ensino de primeiro e segundo graus – denominação na década de 1980. O fato de ter ingressado no mestrado em Ciência, em 1983, na Faculdade de Odontologia de Piracicaba (Unicamp), além de já ter iniciado como docente no ensino universitário, me deram a autonomia para discussão do que anteriormente estava restrito ao campo da intervenção, para me aventurar nas formulações teóricas de que o organismo, em cada um de seus segmentos, possuía formas de se organizar para dar repostas às exigências a ele imposta.

Encorajado ainda mais na caminhada para sensibilidade e unicidade do ser humano por meio de seu corpo, eu e os professores doutores João Batista Andreotti Gomes Tojal e Wagner Wey Moreira organizamos e fundamos, em 1985, a Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Eu, como chefe do Departamento de Ciências do Esporte, junto com os professores que o compunham, incorporamos a performance humana como a natureza do ser nas expressões corporais nos esportes. Na década de 1990, no curso de doutorado da Unesp de Botucatu-SP, a performance humana na tese foi o ponto em que me referia como base científica para descrever as respostas corporais como consequências das interações dos sistemas orgânicos no sentir e se organizar. Para o referencial teórico da performance como organização do próprio ser humano, recorri aos estudos que havia lido de reconhecidos pesquisadores do assunto.

Assim, baseio-me em Maturana (1990, p. 63), que fala sobre explicação científica: “Isto ocorre porque os cientistas afirmam que aquilo que eles dizem tem algo a ver com o mundo em que vivemos e que os fenômenos que querem esclarecer são fenômenos do universo”. Lovelock (1990, p. 81) imaginou: “que talvez o ar não fosse apenas um meio ambiente para a vida, mas também uma parte da própria vida”. Por meio das minhas inquietações e leituras, compreendi que os movimentos são consequências de um todo do organismo que vem se expressar como performance, sendo a dinâmica do próprio organismo o alicerce para seguras

e belas apresentações corporais e transformação das estruturas e funções. Assim, incorporei a ideia de Varela (1990, p. 49), que diz que autonomia é autoregulável e, na afirmação de Feijó (1992, p. 39), “há um roteiro evolutivo de metas pelo qual todos passam. E o movimento é exatamente a atividade intencional para ajudar a percorrer esta evolução universal de metas e objetivos”. Para entender as respostas e efeitos no organismo, utilizei-me do termo de Prigogine e Stengers (1997, p. 207): auto-organização como indicativo para melhoria da performance, simbolizando o ser humano na sua caminhada pela vida como ser uno.

Separar ser humano com o olhar subdividido em biológicas, humanas e exatas era a tônica no mundo acadêmico, o qual, nas décadas apontadas, era rígido e corporativista, não permitindo o passado, já havia crítica às separações, diz Menezes (1987, p. 123): entendimento de que havia unicidade do ser humano na Educação Física, mais especificamente na Ciência do Esporte. Neste início de milênio, os citados campos estão integrados no que concerne ao conhecimento do ser humano e suas necessidades, mas não deixam de existir ainda como forma de alocação de referencial teórico e campo de atuação – espero que seja somente para tal finalidade o tratamento dos termos biológicas, exatas e humanas. Nessa direção, no século

As Ciências Sociais, como as demais ciências, são débil e burocraticamente ligadas ao desmembrado corpo univer-

sitário. Acontece que formar o professor de que necessitamos é tarefa da Universidade e não desta ou daquela unidade isoladamente e acontece que esta Universidade não há. Há que construí-la. MENEZES, 1987, p. 123)

Defender a performance como a natureza do ser humano e a auto-organização como ponto da liberdade das funções e estruturas do ser humano não foi e ainda não é uma tarefa fácil de ser compreendida na universidade, no campo da Educação Física e Ciência do Esporte, principalmente na área que insiste em separações de saberes sobre o humano. Mas outras áreas mais especializadas como biologia, química, física e a epistemologia nas ciências humanas estão há anos na grande empreitada da ciência da auto-organização. Nessa direção, toda a minha formação foi direcionada para formulações do conhecimento da performance humana que se expressa no esporte, nos modelos de treinamento e no exercício sistematizado. Sem, contudo, deixar de admitir que os movimentos corporais realizados em quaisquer circunstâncias provocarão a interação cosmos-humano-natureza, na busca de sua sensibilidade de auto-organização, apresentando com isso a performance de sua realização, fruto do que chamo “lógica da ressonância sensitiva”.

A lógica da ressonância sensitiva é a relação com o que dizem Prigogine e Stengers (1997, p. 207):

A termodinâmica dos processos irreversíveis descobriu que os fluxos que atravessam certos sistemas físico-químico e os afastam do equilíbrio podem nutrir fenômeno de auto-organização espontânea, rupturas da simetria, evoluções no sentido de uma complexidade e diversidade crescentes [...]. Os caminhos da natureza não podem ser previstos com segurança; a parte de acidente é neles irreduzível e bem mais decisiva [...]: a natureza bifurcante é aquela em que pequenas diferenças, flutuações insignificantes, podem, se se produzirem em circunstâncias oportunas, invadir todo o sistema, engendrar um regime de funcionamento novo.

Levei essa ideia de uma educação física alicerçada no conhecimento científico ao âmbito esportivo e foi frutífero e compensador, pois os resultados esportivos demonstrados pelos atletas eram excelentes. Após a experiência seus movimentos técnicos possibilitavam uma compreensão de si mesmo e da sensibilidade de seu corpo na prática. Além disso, no campo do ensino, os conhecimentos dos valores da prática de exercícios e esportes adquiridos pelos alunos eram consistentes tanto pelos testes das capacidades físicas quanto pelos conhecimentos teóricos por eles explicitados em relação aos valores da cultura corporal.

O CORPO NAS HABILIDADES DOS MOVIMENTOS: A VIDA SE EXPRESSANDO

Minha contribuição nas pesquisas no campo da atuação acadêmica é fortalecida pela experiência vivida na prática esportiva aplicando metodologias comprovadas, porém devo destacar que foi durante essa atuação que se solidificou a compreensão sobre o organismo possuir sua autonomia na reestruturação funcional, o que me fez abandonar a clássica “adaptação” para cunhar de auto-organização a resposta melhorada dos sistemas orgânicos e, para a expressão corporal, adotar o termo *performance*. Conforme afirma Maturana (1990), todo sistema pode ser distinguido por duas unidades: simples e composta. Para a relação com nossa área do movimento humano ou corporal, formulei que a unidade simples pode se chamar de corpo, por outro lado, a unidade composta é toda interação existente entre os sistemas que compõem a beleza das expressões corporais que encantam pela realização de gestos que são feitos, embora não pareça, pelo ser humano.

Todo ritmo, leveza, deslocamento, encanto e sensibilidade do corpo devem ser vistos como um sistema composto de três fases: estrutura, organização e função. Para o entendimento, a estrutura, como é de conhecimento de todos, é o conjunto das partes necessárias para dar alicerce a uma unidade. A organização é a forma como são compostas as unidades estruturais. A função, apoiada na estrutura e na or-

ganização, exerce uma dinâmica ao apresentar reações do sistema de acordo com suas mudanças. Nesse particular, Maturana (1990) afirma que a estrutura pode ser alterada sem que a organização possa ser destruída.

Para o autor, ela só era composta dessas duas unidades, contudo, pelos estudos que despertaram o meu fascínio pela área nas décadas de 1980 e 1990 com relação à fisiologia, neuroanatomia e cinesiologia, acrescentei a *função* na unidade composta. Aderi que o sistema corporal com toda sensibilidade era passível de auto-organização e não adaptação, pois a auto-organização deve ser a representação de uma corporeidade em que os sistemas se organizam para exercer uma nova função diante da reorganização da estrutura expressando a performance humana como biopsicosocial ou cosmos-humano-natureza. Essa integração é a essência da vida. Nessa direção estão os estudos de Lovelock (1990). Para Maturana e Varela (1997), os sistemas são a teoria da *autopoiese* que torna possível e permite entender a organização do ser vivo.

O corpo, em analogia, pode ser visto como um jardim florido, pois quando estímulo do vento e de acordo com sua estrutura e organização, cada planta balança com ritmos diferentes, parecendo um salão cheio de pares a dançar. Assim são os gestos corporais nos exercícios e nas práticas de esportes, contudo são as estruturas e as organizações dos sistemas que apresentam funções que permitem observar e sentir o encanto da vida nos movimentos.

O movimento corporal, na prática dos exercícios e nos esportes, expressa as interações dos sistemas que demonstram a performance do ser humano, não havendo aí como distinguir só uma área do conhecimento, como com a simplicidade com que alguns negam os sistemas com afirmações do tipo: “o trabalho que observo do corpo foge da visão biológica para centrar em...” e assim vai discorrendo, como se pudesse um ser humano executar uma ação sem que todo o seu universo corporal não fosse responsável pela realização. Nesse contexto, minha posição é de que a visão da auto-organização corporal estudada e compreendida pela área biológica não reduz o ser humano da grandeza de seus sentimentos que é o de ser ligado ao cosmos-natureza, que é a vida.

Eu, como professor pesquisador, entendo que estudar o corpo no contexto do esporte e dos exercícios físicos na formação profissional da Educação Física e entender o ser humano como um organismo formado por sistemas que possuem suas organizações e que estão interligadas, são aspectos fundamentais ao profissional na intervenção. Este deve possuir profundo conhecimento científico de como as estruturas, organizações e funções interagem quando são aplicados modelos de treinamentos e práticas sistemáticas que visam a melhoria da performance tendo como resultado a auto-organização corporal. Para corroborar a necessidade de conhecer a auto-organização, Maturana (1990, p. 70) diz:

Existem, naturalmente, muitas mudanças de condições que as estruturas de um determinado sistema podem permitir e aquelas que dependem de certas circunstâncias. Assim, a interação de um sistema vivo com seu meio, embora o que acontece com o sistema seja determinado pela sua própria estrutura, e o que acontece com o meio também seja determinado pela própria estrutura, coincidência desses dois fatores vai selecionar as mudanças de condição que deverão ocorrer. O meio seleciona a mudança estrutural do organismo, e o organismo, através de sua atividade, seleciona a mudança estrutural do meio.

Fortalecido pela afirmação de Maturana (1990), fiz minhas observações e embasei o estudo que produzi e continuo a produzir sobre o ser humano, entendendo que os movimentos corporais estão intimamente ligados à lógica da ressonância sensitiva dos sistemas, pois meio e estrutura são os responsáveis na apresentação dos diferentes gestos realizados pelo ser humano com seu corpo, ganhando significado por meio da ressonância e sensibilidade do sistema direcionado.

Posso tentar explicar uma ação que, na sua essência, serve para todos os gestos corporais. Um exemplo é correr e chutar permitem infinitas observações e estudos em todos os ramos da ciência de acordo com suas especificidades, mas o sentido e a razão do movimento são fruto de uma só lógica: a vida se ex-

pressando. Um exemplo mais duro: a construção de uma máquina, no caso, o carro. Por mais que a ciência aprimore a tecnologia, nunca será deixada de lado a ressonância de máquina e o humano, mesmo tendo como objetivo a facilitação do deslocamento, terá a necessidade de possuir mecanismos para proteger a vida. Pelo fato de haver vida interagindo, o carro, com todos os sistemas, assento, direção, luzes etc., é pensado para atender o humano, e este, com seus gestos e interpretações, forma uma unidade vital. Talvez os exemplos não tenham ficado claros, mas a prática de esportes e exercícios sistematizados nos campos educacional, esportivo, psicológico, entre outros, não se desvinculam da unidade composta que forma o ser humano. Não cabendo, com isso, fazer insinuações de que uma área de estudos, no conceito apenas para alocação de espaço, possa, com todas as letras, ignorar um sistema para realçar o que se pretende dizer.

Na ciência da vida, mais especificamente do humano, utilizar-se dessa artimanha intelectual me parece conveniência para cunho de autopromoção, jogando para outras áreas o conceito de técnico ou especialista. Com a intenção de mostrar que somos uma interação natureza-universo identificados na própria complexidade dos movimentos e do existir como corpo, aponto as palavras de Maturana (1990, p. 72):

Cada célula é, em si mesma, o resultado de uma longa história, que implica milhões de anos. Uma história das sucessi-

vas reproduções bem-sucedidas, e cada célula pertence a uma das muitas linhagens que possivelmente se originaram de um ponto em comum em algum passado longínquo. Mas, ao longo desta história, o fenômeno da organização da célula – a condição de vida – permaneceu invariável, bem como a adaptação, permaneceu invariável. As estruturas do organismo têm mudado como resultado de uma seleção contínua através de mudanças estruturais; através de interações do organismo com o meio.

São nessas condições que a Ciência do Esporte e os exercícios sistematizados atuam como modelos de práticas específicas, estimulando a liberdade corporal a qual implica na performance além das condições de vida no dia a dia, exigindo nova atitude dos sistemas orgânicos, possuidores de consciência e sensibilidade a buscarem a auto-organização para expressar as funções melhoradas dos sistemas solicitados e, também, os demais sistemas, em menor escala. Eis aí a *lógica da ressonância sensitiva*, apontando o ser uno: cosmos-humano-natureza, separados indevidamente pelo colapso da consciência dos acadêmicos, adeptos dessa saga da compartimentação, tentando apontar uns mais belos de que outros.

Mesmo levando toda a responsabilidade de mostrar por meio dos esportes que o ser humano é biopsicossocial nos gestos, tanto no dia a dia quanto no encanto das habilidades esportivas, a Ciência do Esporte sofreu e continua sofrendo separações. Mesmo assim, avança

procurando escapar da pressão discursiva de obrigar a aceitação alienante de uma ação sem ciência-consciência, parecendo querer impingir um conhecimento para o modelo metodológico do treinamento e dos esportes como mecanicismo, determinismo e racionalismo.

Entretanto, como o movimento é vida e esportes e treinamentos são feitos com movimentos, logo, esporte é vida; eclodiu a maior superação na ciência do ser humano na expressão corporal cunhando o seu próprio destino como liberdade, espontaneidade e, acima de tudo, autonomia dos sistemas orgânicos que por meio de sua auto-organização mostram uma função vital que desponta dele mesmo, cabendo ao profissional a escolha da melhor forma que respeite a trajetória de um corpo consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar a este ponto de considerações finais, como professor pesquisador do Curso de Educação Física e Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Unimep, não poderei deixar de externar que, neste início do século XXI e terceiro milênio, o repertório de estudos sobre a ciência envolvendo o humano, mais especificamente o corpo e suas expressões, é para a mente humana tarefa infinita, pois não teríamos vida suficiente para tomar conhecimento de uma pequena parte do que foi publicado nos últimos dez anos. Assim, na essência da dinâmica da vida, o que aponte como forma de entender a expressão corporal – mesmo para

quem faz estudos específicos – não será capaz de torná-la fragmentada. Nesse sentido, Maturana (1997, p. 33) faz um relato sobre a convivência entre os seres humanos e, também, o conflito do amor e do conhecimento, surgindo uma cegueira, e assim se expressa:

Nessa cegueira perdemos na vida cotidiana o olhar que permite ver a harmonia do mundo natural ao qual pertencemos, e já quase não somos capazes da concepção poética que trata desse mundo natural, da biosfera em harmonia histórica fundamental, como é o reino de Deus, e vivemos em luta contra ele. Haver percebido isso tem sido meu segundo motivo íntimo para buscar a compreensão do vivo e o viver no desejo de reencontrar, através da consciência de responsabilidade e de liberdade, a unicidade de corpo e alma no viver humano que o entendimento de nosso ser biológico faz possível.

A busca para entender a expressão do ser humano nas práticas corporais de forma integrada procura incentivar os novos profissionais, ou mesmo os que viveram as grandes discussões sobre o corpo não perderem a confiança em seus conhecimentos e nem nos estudos na área biológica, pois são seus trabalhos na ciência aplicada, ou básica, como os que trilhei até hoje, que nos fazem cientes do valor da vida, principalmente aos que, confiantes nos avanços científicos, buscam o bem-estar, a saúde e a realização dos desejos de melhora

corporal. Nesse particular, Prigogine e Stengers (1997, p. 15) dizem: “O tempo hoje reencontrado é também o tempo que não fala mais de solidão, mas sim da aliança do homem com a natureza que ele observa”.

É o corpo de cada um que, ao praticar os modelos sistematizados de treinamento e execução de sua habilidade esportiva, pode sentir a auto-organização, permitindo viver os seus gestos com harmonia, autonomia dos sistemas e liberdade de escolha para o esplendor da performance humana. Finalizando, para expressar o meu fascínio e agradecimento à Educação Física e à área da Ciência do Esporte, pedi permissão a minha esposa, Jussara, para citar os versos que ela guardou como sendo só dela, da música “Inquietação”, de Carlos Galhardo, que, em serenata, nos idos de 1975, eu cantava de madrugada em sua janela. Seguem os versos que cito para ouvi-la:

*A possibilidade de te perder
Me desespera
Viver contigo, morrer contigo
Ai quem me dera
Chego a chorar só em pensar
No abandono
A possibilidade de te perder
Me tira o sono
Perder teus beijos e teu carinho
Eu não concebo
Luz que me guia, ar que eu respiro
Água que eu bebo*

*A toda hora a todo instante
Eu te desejo
No azul do céu, na luz do sol
Sempre te vejo
Eu já te disse: Eu não te quero!
Pura mentira
Eu já te disse: Eu não te amo!
Outa mentira
Porque chorando e numa prece
Sempre sentida
Só peço a Deus o teu amor
Por toda vida¹².*

REFERÊNCIAS

- BARBANTI, V. J. **Teoria e prática do treinamento desportivo**. São Paulo: Edgard Blucher, 1979.
- COOPER, H. K. **Aptidão física em qualquer idade**. Tradução de Maria Antonieta Tróia. 4. ed. Rio de Janeiro: Honor, 1972.
- DIXON, B. **Para que serve a ciência?** Tradução de Cordélia Canabrava Arruda e Edna Windsor Andrews. São Paulo: Nacional; Edusp, 1976.
- FELJÓ, G. O. **Corpo e movimento**: uma psicologia para o esporte. Rio de Janeiro: Shape, 1992.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira.

¹² Disponível em: <<https://goo.gl/sfaZtK>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

São Paulo: Perspectiva, 1982.

LOVELOCK, J. Gaia: um modelo para a dinâmica planetária celular. In: THOMPSON, I. W. (Org.). **Gaia**: uma teoria do conhecimento. Tradução de Silvio Cerqueira Leite. São Paulo: Gaia, 1990. p. 77-90.

MATURANA, H. R. O que se observa depende do observador. In: THOMPSON, I. W. (Org.). **Gaia**: uma teoria do conhecimento. Tradução de Silvio Cerqueira Leite. São Paulo: Gaia, 1990. p. 61-76.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **De máquinas e seres vivos**: autopoiese: a organização do vivo. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

MENEZES, L. C. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, D. B.; MIRANDA, H. C.; MENEZES, L. C. et al. (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 115-125.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria Gabriela de Bragança. Lisboa: Europa-América, 1982.

POPPER, K. **Universo aberto**: argumentos a favor do indeterminismo. Tradução de Nuno Ferreira da Fonseca. Lisboa: Dom Quixote, 1988. v. 2.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **A nova aliança**: metamorfose da ciência. Tradução de Miguel Faria e Maria Joaquina Machado. 3. ed. Brasília, DF: UnB, 1997.

VARELA, F. J. O caminhar faz a trilha. In: THOMPSON, I. W. (Org.). **Gaia**: uma teoria do conhecimento. Tradução de Silvio Cerqueira Leite. São Paulo: Gaia, 1990. p. 45-60.



PARTE II



DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E UNIVERSO ACADÊMICO

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: SER ORIENTADOR EM PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roseane Silva Matos Fernandes

A TRILHA DE PARTIDA

Estudos são também heranças de registros daquilo que nos acontece, nos afeta, nos comove, nos move, nos causa tensão – é pensar o processo da investigação a partir da experiência/sentido, porque estamos presentes em toda parte, desde os referenciais apresentados para validar posições até os modos de compartilhar aprendizagens provindas do/s objeto/sujeitos.

Nas linhas a seguir, há contribuição significativa para o campo da educação – a atividade de orientação na pós-graduação *stricto sensu* – notadamente no que diz respeito a essa temática e sua abordagem de natureza fenomenológica. No lançamento de olhar para a literatura científica sobre a formação de professores da educação superior, identifiquei a raridade de estudos (FOLLARI, 2002) sobre a atividade de orientação na pós-graduação. A força da produção nessa área é canalizada para o professor e seus modos de pesquisa,

sendo carente sobre os modos de ser orientador.

Procurei também pesquisas que falassem “com” o professor orientador, não no que sua conduta em processos de orientação se aproximava ou se distanciava da perspectiva idealizada pelo pesquisador, mas em que sua vivência fosse ouvida e, para além de um protocolo de acontecimentos e eventos, ganhasse novo estatuto – a experiência como espaço de sentido/formação/existência.

Afinal, hoje se assume, no campo da formação de professores, que a história de vida pessoal é inseparável da história de vida profissional. Elas compõem a maneira como o professor se relaciona com a carreira e com os seus alunos. Ensinamos não o que sabemos, mas o que somos. O que somos tem ligação íntima com as experiências protagonizadas por nós ao longo de nossa existência (NÓVOA, 1995).

Fato que se comprova no ano de 2010, quando iniciei minha trajetória no magistério superior no curso de Pedagogia. De imediato, além da atribuição de ministrar as disciplinas a mim conferidas, tive que assumir a orientação de cinco trabalhos monográficos. Devido a esse novo cenário profissional, confesso que me deparei com a tal “solidão acadêmica” no início da carreira (HUBERMAN, 1992). Sentia-me profundamente insegura de se estaria conduzindo as disciplinas de maneira satisfatória ou não, assim como as orientações dos trabalhos monográficos dos alunos concluintes.

Fui afligida por alguns conflitos: como se é um professor-orientador? Como conduzir o processo de orien-

tação na produção de trabalhos acadêmicos? Há uma conduta que garanta uma excelência desse processo? Como lidar com os sentimentos de angústia, insegurança que geralmente acometem o professor-orientador iniciante? Motivada e impelida nesse novo desafio, percebi que também era sujeito desse estudo, por ele carregar o embate entre meus escapes, receios, medos... pessoais e profissionais. As experiências nos estruturam, nos definem, nos identificam, dizem quem somos. Não significa, contudo, a repetição indefinida de um modo de ser e estar no mundo.

O orientador existe no mundo-vida e não apenas cumpre o jogo institucional. A busca nessa empreitada é pelo sentido existencial do ser orientador em programas de pós-graduação em Educação e da relação com o outro e com o mundo, um encontro com o devir, por meio de um roteiro aberto que testemunha a expressão de vida sempre remetida para novas possibilidades do vir a ser, do ser-aí, do ser-sendo, do ser-com-o-outro. Por isso, os sentidos que os professores atribuem ao que é ser orientador constituem o objeto dessa pesquisa¹³.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), instituição criada em 1958, constitui-se como *locus*, fundamentalmente por ter tempo substancial de atuação com cursos de pós-graduação, o que garante lastro de experiência e reconhecimento social pelo trabalho desenvolvido. O Programa de Pós-graduação em Educação eleito tem 37 anos de funcionamento com

13 *Ser orientador em programas de pós-graduação em educação: uma descrição fenomenológica.*

oferta de cursos em nível de mestrado e doutorado, tendo a Educação como única área de concentração de conhecimento.

Os sujeitos são professores orientadores¹⁴ vinculados aos programas de pós-graduação em Educação, com experiência na orientação de dissertações e teses. Realizaram-se oito entrevistas gravadas individualmente em um celular, em apenas um encontro.

No início da gravação, para favorecer a interlocução, solicitei que falassem do seu ingresso em programas de pós-graduação, o que ajudou a “quebrar o clima” de formalidade da entrevista e a conhecer parte da formação acadêmica de cada um.

A fenomenologia compreende a fala como maneira singular de imprimir nossa existência como humanos no mundo. A palavra é um gesto, sua significação, o mundo.

A linguagem forma-se em meio ao mundo e a este se dirige numa relação dialética constante. A linguagem, então, só pode se dar porque o homem busca algo, porque tem a possibilidade de adquiri-la e por que está num mundo linguístico que lhe desperta a atenção (BICUDO; ESPÓSITO, 1997, p. 98).

Após cada entrevista anotei, dentro de minhas pos-

¹⁴ Minha opção foi de resguardar a identidade dos sujeitos com a criação de nomes fictícios, o que fora pactuado antes de cada gravação.

sibilidades, detalhes localizados nos depoimentos dos entrevistados, com ênfase nas palavras e gestuais que no decorrer dos trabalhos ajudaram na interpretação do fenômeno.

Adotamos para análise dos dados empíricos, a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, criação de Moreira, Simões e Porto (2005, p. 65), que se constitui em:

Uma combinação das abordagens da Análise de Conteúdo, em especial uma adaptação da Análise de Avaliação Assertativa (BARDIN, 1977) e da Análise do Fenômeno Situado (GIORGI, 1978; MARTINS; BICUDO, 1989).

Anuncio de antemão que meu olhar é distante de sínteses generalizadoras, apenas esboçando uma viagem filosófica que não tem roteiro previsível, afinal “cada um de nós tem um mundo privado: tais mundos privados não são ‘mundos’ a não ser para seu titular, eles não são o mundo” (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 21).

Nossa intenção nesse estudo é, a partir das experiências vividas, encontrar outros postulados para conhecer esse homem – o ser orientador – em uma visão ontológica. Pautado em um movimento que nos possibilite mergulhar no sensível daquilo que cada um vive enquanto corpo encarnado nesse mundo, o que nos conduz a afirmar que o professor orientador, ao existir no mundo da educação, cria o seu estofo existencial.

A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

As atividades de pós-graduação no Brasil surgem pela exigência de titulação dos professores universitários para elevar o nível de qualificação do ensino superior, além de investir na formação para a atividade de pesquisador com o intuito de desenvolver a pesquisa científica no país e garantir o treinamento de profissionais para o mercado de trabalho em ampla expansão (OLIVEIRA, 1995; VELLOSO; VELHO, 2001).

Assim, em 1969, a pós-graduação é institucionalizada mediante o Parecer nº 977/1969, tendo como relator o conselheiro Newton Sucupira, do extinto Conselho Federal de Educação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com alocação de recursos humanos e financeiros, uma vez evidente que o ensino de graduação era insuficiente para atender as novas demandas profissionais decorrentes da nova realidade econômica da época.

Ainda de acordo com o referido parecer, o sistema brasileiro de pós-graduação organiza-se em dois ciclos de formação sucessivos, similares ao *masters degree* e ao *Ph Doctor* do modelo norte-americano. Essa fase é difícil, pelas precárias condições que os orientadores tinham para desenvolver o seu trabalho, denominado por Saviani (2002)¹⁵ como período heroico.

Atualmente, a organização da pós-graduação brasileira, em caráter *stricto sensu*, compreende três cursos – mestrado acadêmico, mestrado profissionalizan-

15 Um dos pioneiros (orientadores) da pós-graduação no Brasil.

te e doutorado – que objetivam qualificação específica em determinados campos de conhecimento. Nesses cursos são exigidos o cumprimento de atividades didáticas e acadêmicas, além da defesa pública pelo aluno de dissertação ou tese, tutelado por um professor orientador para a aquisição dos títulos de mestre ou doutor (BRASIL, 2010).

Segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹⁶, no Brasil, dispomos de 5.812 cursos de pós-graduação, assim distribuídos: 3.226 mestrados acadêmicos, 1.997 doutorados e 589 mestrados profissionais.

O *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020* (BRASIL, 2010) estabelece como meta o fortalecimento da ciência e tecnologia, a qualificação dos professores para atuação em nível superior e formação de recursos humanos para mercados não acadêmicos. Assume que a pesquisa é o núcleo de existência da formação acadêmica *stricto sensu*, contudo, silenciosa quanto ao contexto de ensino-aprendizagem iniciado na relação orientador e orientando que gera a produção acadêmica nacional.

O documento propõe ainda, com a ajuda das agências de fomento, duas ações distintas, mas complementares:

16 Data de atualização: 20 mar. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/JxZHmv>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

1) atrair em diferentes programas mais estudantes e docentes do estrangeiro; 2) enviar mais estudantes e pós-doutores ao exterior, em vista da dinamização do sistema e captação do conhecimento novo. Continua sendo a internalização o alvo a ser atingido (BRASIL, 2010, p. 22).

Esse Plano esboça, ainda, uma nova dinâmica para esse nível de ensino no Brasil, com oferta apenas de mestrado profissionalizante para atender uma demanda do mercado nacional em ampla expansão e doutorado acadêmico. A intenção é que o mestrado acadêmico seja extinto, incorporando-se à etapa final de uma graduação cursada em tempo de cinco anos, seguindo o modelo proposto pela Declaração de Bolonha¹⁷. Porém admite que essa proposta é inviável por necessitar de uma profunda reforma na educação superior atual.

Mas o Sistema Nacional de Pós-graduação centra na produtividade sua via condutora, uma vez que os investimentos e ações governamentais para a ciência têm como escopo o desenvolvimento econômico do país. Daí vem a urgência em acelerar a produção científica brasileira, que ganha quantidade de publicações nas últimas décadas, por ser critério valioso

17 Documento assinado pelos ministros da educação dos países europeus, propondo mudanças na educação superior, assumidas pelos países signatários, principalmente em promover reformas nos seus sistemas de ensino.

nas avaliações a que são submetidos os programas de pós-graduação pela Capes.

O fato é que a ingerência destas políticas na produção afetou o cotidiano dos pesquisadores, especialmente obrigou-os a escrever e publicar, o que tem o seu aspecto positivo, uma vez que a nossa tradição era de grandes mestres, uma cultura da transmissão oral, que ainda predomina no ensino (MACHADO; ALVES, 2005, p. 13).

Às claras, observamos que uma nova cultura se instala na pós-graduação brasileira, do objetivo inicial de qualificar professores para atuarem na educação superior, assume agora como vetor a formação do pesquisador.

Este novo paradigma se fez sentir fortemente, inicialmente, por uma medida drástica: a redução de prazos para conclusão de dissertações e teses, passando para dois e quatro anos respectivamente. Até esse momento, não havia prazos tão rígidos, nem era limitado o número de orientandos (BIANCHETTI; MACHADO, 2006, p. 3).

Tal realidade ressoa na relação de orientador e orientando, uma vez que cabe aos dois produzir e viver a tese e dissertação sob os ditames das agências

reguladoras, que nem sempre coadunam com seus interesses ou com o que acreditam que seja viver a vida acadêmica. Talvez esse silêncio ocorra por ser a atividade da orientação confinada no quadro da relação orientador-orientando com pouca ressonância no coletivo (BIANCHETTI; MACHADO, 2002).

Contudo, Bianchetti e Machado (2008, p. 3) ressaltam que, na última década, com a expansão dessa formação – pós-graduação –, a atividade de orientação de teses e dissertações “começou a fazer-se notar como prática significativa”, cada vez mais prestigiada. Ressalva apenas para Castro que, na década de 1970, publicara “Memórias de um orientador de teses”, ensaio pioneiro sobre sua experiência como professor orientador de teses, com reflexão para aquilo que nomeia como seu estilo pessoal de atuação (Idem, 2002).

Mazzilli (2009, p. 11) destaca que “investigações que tomem como objetos de estudo as práticas de orientação de dissertações e teses” ainda são pouco cotejadas pela literatura, constatação decorrente do estudo exploratório para o seu pós-doutoramento.

A orientação é uma atividade significativa, mas vem sendo silenciada na legislação, sem balizadores para o seu exercício, o que conduz os professores orientadores a terem condutas diversas de acordo com suas experiências. Não existe formação específica para tal atividade, tanto que Machado (2000) distingue as funções de professor, pesquisador e orientador, ressaltando que não podem ser confundidas, por exigir qualificações específicas.

A precariedade de estudos neste campo se explica pelo fato de, aparentemente, as funções de professor, de pesquisador e de orientador serem entendidas como recorrentes. [...] trata de funções da mesma natureza, porém com diferentes especificidades (MAZZILLI, 2009, p. 63).

Machado (2000, p. 144) ainda é incisiva ao dizer: “como aceitar que o procedimento nobre sobre o qual repousa o processo ensino-aprendizagem da pesquisa não seja, ele mesmo, alvo de pesquisa?”. Um investimento nessa direção não seria dar valor à experiência como mote de estudo, uma vez que a instrumentalidade ainda é a melhor aliada para as sociedades em franco desenvolvimento?

Aceitar a experiência vivida como referência na construção profissional materializa uma reação à visão que se ancora na racionalidade técnico-científica, ao entender que, para exercer a orientação em pós-graduação, o professor orientador necessita apenas da certificação em cursos de mestrado e doutorado. O ser orientador tem a ver com aquilo que esse sujeito vive.

SER PROFESSOR ORIENTADOR: “APRENDI, CRESCI, ME DECEPCIONEI TAMBÉM”

A pergunta aos sujeitos: “para você, o que é ser um professor orientador? ” retrata a perspectiva anteriormente anunciada em tópico, processo de apren-

dizados, crescimentos e decepções, como acontece no mundo-vida (MERLEAU-PONTY, 2006).

Há compreensão unânime dos entrevistados de que para serem orientadores é preciso estar junto, aprender, discutir, crescer e abrir horizontes, partilhar o conhecimento, dar espaço na sua vida para essa pessoa, embora deem legitimidade para que em certos momentos essa relação seja sofrível “porque nem sempre acontece a boa relação afetiva” (HESS, 2005, p. 149). Nessa direção, Viana (2008, p. 5) ressalta que:

Orientador e orientando são pessoas que se encontram para compartilhar uma caminhada. [...] são seres humanos, dotados de sentimentos ambíguos que podem fazer a relação oscilar do amor ao ódio, da aceitação à rejeição, como todas as relações que fazem parte da convivência humana.

Como bem destacam em relato as professoras a seguir:

É orientar uma pessoa que cria, estabelece uma relação pessoal, para além da relação acadêmica (PROFESSORA OLGA).

A relação de orientador e orientando, como toda relação de mestre e discípulo, é muito perigosa, que demanda de você

cuidado com a outra pessoa, você tem que dar um lugar especial para essa pessoa na sua vida, porque são tempos de vida (PROFESSORA CAROLINA).

Nesses registros evidencia-se a educação como fenômeno humano, tanto que Rezende (1990, p. 46) afirma que

Devemos começar por reconhecer que se trata de uma experiência profundamente humana. Em sentido forte, é mesmo uma experiência universal e exclusivamente humana: todos os homens se educam, e só eles o fazem.

Ao fazê-lo, produzem marcas na vida das pessoas na sua condição de ser. Nossa dimensão humana vai além de uma ordem condizente com o lugar social que ocupamos, decorre de nossa presença no mundo, decifrando-o pela sensibilidade e educação.

Ser no mundo da educação **é** alterar o mundo a cada nova experiência que protagonizamos, como retratado na fala de professora Dora: “é um espaço de troca, de interlocução, que me gratifica bastante. Embora, às vezes, eu me sinta... digamos que eu estou numa fase de mudar algumas coisas”.

Para a fenomenologia, a subjetividade é habitada pela cultura, pelos conflitos, pelo tempo, pela história, por tudo aquilo que o homem toca e no que permite ser tocado, em uma simetria de idas e vindas.

Os professores, depoentes desse estudo, entoam

um coro comum de quão difícil é lidar com a subjetividade alheia, certos de que eventualmente ela des-
toa daquilo que também idealizam como relação viável
para um clima favorável à construção do trabalho em
parceria, além de se colocarem como protagonista, no
que percebem que ser orientador é como são nos mo-
dos de ser com os alunos – exigente além da conta,
permissivo, controlador, entre outros. Eis o que nos
contam:

Aqui há uma compreensão da orienta-
ção muito paternalista, de que o orienta-
dor é aquele que deve fazer tudo: sentar,
escrever, corrigir. Para mim, isso não é
função do orientador. Ele lê, critica o
trabalho, questiona e abre a possibili-
dade para o orientando buscar as suas
respostas, ele não dá respostas prontas,
eu sempre lutei contra essa coisa de ser
paternalista, de ficar pegando na mão
(PROFESSOR MARCEL).

O ser orientador parece-nos existir em condição
conflituosa, num duelo entre os ditames da ciência que
tem na impessoalidade virtude a ser assumida e a ex-
periência de lidar com o outro que não corresponde às
suas formulações individuais e, às vezes, quer estabele-
cer outra relação.

É evidente que esse elo orientador/orientando não
é uma relação parental, mas não há como na produção
de um trabalho acadêmico como uma dissertação ou
uma tese não dispor de escuta sensível e criação de

possibilidades. W“Um mundo sem outrem é um mundo sem vínculo, fadado ao não sentido” (LE BRETON, 2016, p. 32).

Essa relação exige empatia, não se sustenta meramente nos trâmites científicos/burocráticos, exige afeto, por isso muitas vezes é dramática, como menciona professora Beatriz: “um aprendizado, um dos papéis mais difíceis que a gente exerce na universidade”, porque não há controle racional da experiência. Cada sujeito percebe e interroga o mundo ao seu estilo próprio que escoa em significações diversas. As demandas de encaminhamentos teóricos e procedimentais no tempo da produção acadêmica não se apartam da subjetividade, por não se construir em um dispositivo meramente instrumental.

Sentir o mundo com o outro constitui-se em uma possibilidade de criar outras texturas sociais, culturais, pessoais, como presente nesse relato: “eu procurei ir por um caminho, tive orientandos muito bons que me ajudavam a pensar junto, as estratégias para a gente pensar as coisas” (PROFESSORA BEATRIZ).

O tempo vivido, o tempo da experiência é outra marca na temporalidade da pós-graduação, como acentua professor Haroldo:

Vamos selecionando os alunos, porque nossa intenção é produzir algo original sobre a realidade, e não apenas cumprir as exigências burocráticas do controle da produção científica no país e aí é preciso ter um pouco de paciência, esperar

o tempo em que aquela fruta vai brotar. Não brota do dia para a noite, precisa muito acúmulo.

Nesse contexto da não celeridade de esperar o amadurecimento, há que ter escuta das motivações que fazem cada um existir no mundo da educação, da coragem de dizer o que precisa mudar, saber colocar a crítica no tom exato, aprendizagem que não se colhe nos protocolos que cabem à atividade de orientar um trabalho acadêmico, mas em estar com o outro – “a gente ensina e aprende, aprende e ensina na relação com os orientandos. É perceber o desenvolvimento da autonomia de cada aluno” (PROFESSOR FERNANDO) e, conseqüentemente, a desse orientador.

A obra é, em linhas e entrelinhas, extensão do seu criador, nela ele existe, o que não significa abrir mão das críticas pela aceitação incondicional do que o outro escreve. Entendemos que uma postura de respeito ao orientando é quando o orientador empreende críticas para qualificar aquele patrimônio intelectual, o que requer de fato sensibilidade desse profissional para lidar com as reações que o aluno possa vir a ter, que depende, em grande parte, em como as relações se estabelecem desde o início da convivência – não somos o que não podemos ser.

Acredito que o ser professor orientador seja *existencializado* de inúmeros modos, singulares e diversos, na resistência ou convalidação das tarefas que caracterizam tal atividade e no que vivenciam na vida cotidiana – no que conseguem significar essa vivência e narrar

sobre ela. São atitudes, posturas atreladas à condição de cada profissional que se revelam na cadência de atuar, de falar, de pensar, de como vão tecendo papéis e relações com os outros e com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura científica precisa investir nas experiências protagonizadas por aqueles que vivem o cotidiano das produções das dissertações e teses – orientadores e orientandos. A intenção da pesquisa foi descrever os sentidos que os professores atribuem ao que é ser orientador, implicados que estão com a pós-graduação, em especial com sua condição existencial. Por que eleita a atividade de orientação? Porque o rastreamento investigativo de maior envergadura no país tem foco na atividade de pesquisador.

Não é pretensão desse estudo o esboço de uma matriz referencial que possa ser assumida como universal para a atividade de orientação nos programas de pós-graduação, o que seria contrassenso com a abordagem aqui assumida – a fenomenologia, mas chama atenção à resposta unânime dos entrevistados de que ser orientador é estar com o outro em um tempo de vida, em que ambos aprendem, reveem posturas, mudam sua maneira de existir, o que derruba a lógica ancorada nos preceitos da racionalidade técnico-científica de que, para desenvolver a atividade de orientar, basta cursar mestrado e doutorado.

Aprender/ensinar são fenômenos complexos, o

que nos coloca diante de uma constatação: para ser orientador não basta ter a experiência nos cursos de pós-graduação. A aprendizagem humana não se dá somente pela intelectualidade, por um “adquirido”, mas também pela intersubjetividade, naquilo que sentimos pela experiência corpórea. É na relação com o outro, ser vidente e corpóreo como eu, que cada um se humaniza, em que forças naturais de um mundo pré-concebido vão dando espaço para a aprendizagem pela experiência própria de cada sujeito.

É válido o tempo cronológico e pragmático, assim como as filiações teóricas, por ser uma das possibilidades de o homem existir com os outros, mas daí a querer fabricar um modelo de formação de pesquisadores para as necessidades vigentes não parece um compromisso de fato com o desenvolvimento humano.

Os orientadores, em maioria, afirmaram que priorizam estar junto, aprender, discutir, crescer e abrir horizontes com os seus alunos, expressões humanas que a ciência moderna sempre olhou com desconfiança e rebateu com seus métodos infalíveis de conhecer a realidade. Buscar estratégias para sair desse confinamento da legalidade, do que pode ou não pode em determinado tempo, é a confirmação de que é no mundo-vida que orientador e orientando se existencializam.

Faz-se necessária uma formação que atenda às demandas específicas da atividade de orientação, pois uma prática educativa requer interlocuções, entender o que nos acontece, o que fez e por que fez, o que deu certo ou não, é dividir a vida vivida num projeto que

tenha como estofo o existir humano e suas possibilidades de vir a ser.

As experiências nos fazem recriar o espetáculo do mundo a cada instante, em um pensamento que é sempre aberto, dinâmico, atuante. O ser orientador, ao expressar o mundo, o outro e a si mesmo é uma apreciação valerosa para o campo científico que tanto preza pela instrumentalidade e olha para os sentidos com certa desconfiança. A atividade de orientar algo a alguém, em um certo tempo de vida, possibilita uma experiência que, relatada por quem vive, pode invadir a existência de outras pessoas participantes da mesma atividade profissional, no que aqui concentra a fertilidade desse estudo.

REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. (Orgs.). **Joel Martins...**: um seminário avançado em fenomenologia. São Paulo: Educ, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília, DF: Capes, 2010. v 1. Disponível em: <<https://goo.gl/46PhBQ>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis; São Paulo: UFSC; Cortez, 2002.

_____. **Orientação de teses e dissertações**: indi-

vidual e/ou coletiva? Contextos e transformações nos 40 anos da pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2006. p. 1-15.

_____. Como aprendemos a orientar? contribuição da pós-graduação para uma didática da orientação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008. p. 1-17.

FOLLARI, R. Argentina: el acceso a los posgrados como urgencia reglamentaria. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis; São Paulo: UFSC; Cortez, 2002. p.337-354.

HESS, R. **Produzir sua obra: o momento da tese**. Tradução de Sérgio da Costa Borba e Davi Gonçalves. Brasília, DF: Liber, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

LE BRETON, D. **Antropologia dos sentidos**. Tradução de Fábio dos Santos Creder Lopes. Petrópolis: Vozes, 2016.

MACHADO, A. M. N. *A bússola do escrever: sobre a função da orientação de teses e dissertações*. **Revista**

Famecos: Mídia, Cultura e Tecnologia, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 140-147, dez. 2000.

MACHADO, A. M. N.; ALVES, V. Caminhos ou (des) caminhos da pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: Anped, 2005. p. 1-16.

MAZZILLI, S. **Orientações de dissertações e teses:** em que consiste? Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **O visível e o invisível.** Tradução de José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. T. R. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, DF, v. 13, n. 4, p. 107-114, 2005.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, F. B. **Pós-graduação, educação e mercado de trabalho.** Campinas: Papirus, 1995.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da educação.** São Paulo; Campinas: Cortez; Autores Associados, 1990.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Bra-

sil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis; São Paulo: UFSC; Cortez, 2002. p. 135-163.

VELLOSO, J. R.; VELHO, L. **Mestrandos e doutorandos no país**: trajetórias de formação. Brasília, DF: Capes, 2001.

VIANA, C. M. Q. Q. A relação orientador-orientando na pós-graduação stricto sensu. **Linhas Críticas**: Revista da Faculdade de Educação, Brasília, DF, v. 14, n. 26, p. 93-109, jan./jun. 2008.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A PESQUISA CIENTÍFICA: DA IMPOSIÇÃO À INSPIRAÇÃO

Regina Simões & Flávia Fiorante

INTRODUÇÃO

As expressões, imposição e inspiração, grafadas no título, nos remetem a relatar sobre o que é ser professor universitário/de ensino superior¹⁸, pesquisador e, conseqüentemente, orientador no espaço da formação inicial. Para que façamos associações e/ou análises dessas atitudes, é impossível desconsiderar as vivências e experiências adquiridas ao longo de nossa trajetória profissional.

Essas vivências e experiências nos possibilitam adquirir um novo *habitus* que, de acordo com Bourdieu (1998), significa um sistema de disposições duráveis que conduz movimentos, ações, atitudes e experiências

18 Universidade é diferente de ensino superior ou de 3º grau (oferecido nas faculdades e institutos isolados), pois nela é preciso oferecer tanto aos estudantes como aos professores acesso aos diversos campos da cultura e da ciência. Embora não seja necessário oferecer de modo regular e contínuo todos os cursos/áreas de conhecimento possíveis, é preciso contemplar a universalidade do saber, além de estabelecer parcerias, convênios, intercâmbios, pós-graduação e serviços à comunidade, atendendo aos pressupostos do ensino, da pesquisa e da extensão (MORAES, 1998).

de toda movimentação dos atores que compõem o meio em que o sujeito está inserido. É fruto de uma longa etapa de aprendizagem, estrutura-se e reestrutura-se de forma contínua, inicialmente no seio familiar, posteriormente na escola e depois nas demais instituições frequentadas pelo indivíduo.

Especificamente em nossa trajetória profissional, esse novo *habitus* adquirido no interior da ação profissional reestruturou e ressignificou nossa forma de viver e de pensar a docência, assim como nos relacionamentos com os educandos, refletindo em novas ações e gestos na maneira de falar, de opinar e/ou de se expressar. Tais atitudes foram construídas tendo como base inicial as experiências vividas e aprendidas no ambiente familiar, nos constituindo sujeitos de nossa própria história.

O *habitus* adquirido, construído e produzido na família, está em constante reestruturação, com o propósito de orientar funções e ações do cotidiano, sendo os reflexos percebidos no nosso agir profissional – *habitus* acadêmico¹⁹ – que deve ser dinâmico e ressignificado. Ele reflete de forma direta no acúmulo do capital cultural, associado à aquisição de qualificações, estudos e conhecimentos necessários para que a prática docente possa ser significativa e reflita de forma efetiva na formação dos educandos.

O *habitus* acadêmico e o capital cultural adquirido ao longo de nossa trajetória contribuíram de forma

19 Disposições adquiridas no meio acadêmico.

marcante para que hoje, como professoras universitárias²⁰, pudéssemos, entre outros, ter o entendimento de que o ensino, a pesquisa e a extensão estão atrelados, formando o já consagrado tripé que sustenta, em especial, a universidade. O ensino sem a pesquisa pode tornar-se provinciano, a extensão sem a pesquisa, assistencialista, o ensino sem a extensão, inacabado, e a pesquisa sem a vinculação com o ensino e extensão, descontextualizada (TANI, 2011).

Porém, essa realidade nem sempre se constituiu essencial nos nossos espaços de atuação profissional, pois em boa parte das universidades e, principalmente, nas faculdades e centros universitários, a maior preocupação foi exclusivamente com o ensino. Inclusive, em algumas instituições, o ensino profissional era prioritário (NUNES; CARVALHO, 2007), com vistas a atender o mercado de trabalho, contribuindo para que o aluno tivesse uma visão de mundo restrita e/ou descontextualizada da realidade em que vivia e ou gostaria de viver.

Essa realidade já tem início no ensino médio, quando os discentes são instigados a escolher a “profissão” e começam a criar mecanismos para atingir esse propósito, buscando alternativas de ingresso na universidade/ensino superior, seja por meio da aprovação no vestibular e/ou no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

20 Utilizaremos no texto a expressão professor universitário por entender que, mesmo no ensino superior, é preciso estimular, além do ensino, a pesquisa e a extensão.

Com esse pano de fundo, iniciamos a docência no ensino superior, caracterizada pela transmissão de conhecimentos oriundos da reprodução da prática pedagógica obtida nos cursos de graduação ou nos cursos de atualização, ratificando Gil-Pérez e Carvalho (2000), ao afirmarem que os docentes ainda ministram aulas com base no ensino tradicional, apesar das críticas de diversos autores sobre isso.

No nosso entendimento, essa era a forma correta de ser professor universitário, a de mero (re)transmissor de conhecimentos provenientes também dos “especialistas” (TEIXEIRA, 2003), sem perceber a distância instaurada entre ter a qualificação para a reprodução da prática pedagógica e a qualificação oriunda da produção de novos conhecimentos.

Vale considerar que nossa graduação em Educação Física se caracterizou pela formação baseada no ensino técnico, numa perspectiva única e exclusivamente de análise do desempenho numérico de resultados que avaliavam o aspecto físico da execução dos gestos esportivos (o que foi reproduzido principalmente em nossas aulas de caráter prático). A aprendizagem técnica proposta era limitante e não entendida pelos pressupostos de Bento (2006), que a considera essencial para se criar e inovar, além de garantir que a beleza do gesto seja elucidada.

Além disso, no bojo da nossa formação e docência inicial havia a primazia do ensino sobre a pesquisa e, mais ainda, sobre a extensão, reflexo em parte pela falta de qualificação e análise crítica da realidade e parte

pela pouca disponibilidade de tempo destinado à pesquisa e às orientações, principalmente em faculdades e centros universitários (ALVES-MAZZOTTI, 2001).

Durante vários anos, foi essa a forma como nos constituímos professoras universitárias. Mas após algum tempo e com as mudanças circunstanciais no processo educativo, percebemos que não bastava ter uma qualificação didática e foco apenas no ensino mecanizado, era preciso mais, uma vez que o próprio mercado de trabalho exigia outra forma de ser e existir no espaço acadêmico. Uma das maneiras de atender isso era com a formação continuada, a partir da inserção em programas de pós-graduação.

Apesar de teoricamente entendermos a necessidade dessa qualificação, não era algo almejado. Porém, o temor da perda do emprego por não possuir titulação acadêmica nos levou à busca da pós-graduação em nível de mestrado, algo muito novo, complexo e temeroso (SILVA; GONÇALVES-SILVA; MOREIRA, 2014).

A imposição da conjuntura no interior da atuação profissional foi a mola propulsora para que tivéssemos a oportunidade de agregar à função de professor universitário a de pesquisador. Essa atitude pressupôs o que revela Severino (2007, p. 32), ao dizer que: “O avanço do conhecimento deve ser articulado à investigação de problemas socialmente relevantes, considerando as demandas da sociedade brasileira”.

Nesse período, na universidade em que atuávamos, apesar de ser da rede privada, havia um estímulo ao desenvolvimento da pesquisa por meio da inserção em

projetos de pesquisa e de iniciação científica, além da valorização dos docentes que estavam engajados em programas de pós-graduação. O que contribuiu para nossa iniciação às investigações.

Apesar de termos conhecimento de que a pós-graduação *stricto sensu* era o local efetivo da produção do conhecimento e da materialização da pesquisa, o desafio maior era a obrigatoriedade não apenas de produzir uma dissertação para obter a titulação, mas desenvolver uma “pesquisa” que atendesse aos pressupostos de organizar, sistematizar, propor e socializar um corpo de conhecimentos acadêmicos-científicos (TANI, 2014). Também havia a intenção de associar a investigação proposta com as nossas experiências empíricas, inseridas na vivência cotidiana da ação profissional e, portanto, não poderiam estar desvinculadas da produção do conhecimento.

Cabe ainda ressaltar que o envolvimento com a pós-graduação propicia várias inseguranças, incertezas e angústias desde a escolha das disciplinas a serem cursadas, a relação entre estas e o tema da pesquisa, as vaidades dos “doutores” que não se intitulam docentes, e sim “pesquisadores”, e a relevância de um assunto que contribua para alterar nossas atitudes como docentes. Mas também oferece momentos prazerosos como o convívio com novas pessoas, a participação em grupos de estudos, congressos, a mudança em nossa maneira de ser e agir no ambiente profissional e a percepção de que a pesquisa é algo que contamina, estimula e identifica o ser existencial.

Ser pós-graduando é um paradoxo, pois mescla momentos de euforia e instantes de se sentir incapaz. Tempos solitários e períodos solidários, assim como é a vida, um ir e vir, como canta Milton Nascimento em “Encontros e despedidas”:

*Todos os dias é um vai e vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega para ficar
Tem gente que vai para nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim chegar e partir
São só dois lados da mesma viagem
O trem que chega é o mesmo da partida
A hora do encontro é também despedida
A plataforma desta estação é a vida [...]”²¹.*

O envolvimento com o programa, o contato efetivo com novas e outras teorias e autores, reflexões coletivas, produção de novos conhecimentos e a percepção dos avanços em nosso *habitus* acadêmico fizeram com que os temores iniciais fossem desmistificados, servindo de inspiração para semear a pesquisa nos cursos de graduação em que ministrávamos aulas e, desta forma, pudéssemos transmitir aos alunos a transformação

²¹ Disponível em: <<https://goo.gl/9NkoAu>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

que vivenciamos que se constituiu inicialmente em uma imposição e, posteriormente, inspiração para o ato de pesquisar.

Nosso desejo era que o processo de investigação passasse a fazer parte do *habitus* de nossos alunos, assim como foi em nosso viver, incentivando-os a incorporar essa atitude como algo significativo para sua trajetória como acadêmico, alterando seu comportamento, suas ações cotidianas, sua identidade através da troca, do diálogo e da mediação recíproca e contínua entre os mundos objetivo e subjetivo. Uma das formas de atender a esse propósito, no conjunto das disciplinas que ministramos ao longo da trajetória profissional, e considerando a contribuição que a pesquisa teve em nossa maneira de ser professor universitário, a proposta deste texto é relatar as experiências no ser professor/pesquisador/orientador no âmbito da metodologia da pesquisa científica e do trabalho de conclusão de curso.

O LUGAR DA PESQUISA NA GRADUAÇÃO: O SER PROFESSOR

A experiência em ser professor de disciplinas que estão associadas ao fazer pesquisa tem como maior obstáculo superar a visão unilateral de que a investigação é atributo exclusivamente de pós-graduação e que a detenção do conhecimento está nas mãos de mestres e doutores (DEMO, 2002).

Pesquisar tem múltiplos sentidos, desde ir à busca de conhecimento sobre algo determinado, ampliar os

saberes, fazer escolhas ou solucionar problemas (GATTI, 2007).

Um dos princípios elementares é proporcionar aos alunos a reflexão de que a pesquisa é um instrumento de modificação de posturas pedagógicas conservadoras e na busca de constante alternativas voltadas para formação de indivíduos críticos e reflexivos, capazes de atuar autonomamente na sociedade contemporânea, conhecendo a realidade e enfrentando os problemas sociais.

Medeiros et al. (2015, p. 244) completam salientando que:

Pesquisar é sinônimo de buscar, procurar. Sob esta perspectiva, pode-se inferir que um trabalho de pesquisa não é uma tarefa reservada à academia de ciência ou às instituições de ensino de uma forma geral. Todos os seres humanos pesquisam, ou seja, buscam ou procuram. No caso de uma academia de ciência, como é o caso das IES, pesquisar é buscar ou procurar uma resposta para qualquer problema criado em relação ao saber. Pesquisa-se, portanto, nestas instituições, para se obter e divulgar conhecimentos. Pesquisa é, portanto, o caminho para se chegar à ciência, ao conhecimento.

Assim, pesquisar significa abarcar três dimensões que caminham simultaneamente: o esforço, que pode ser auxiliado se o ensino estiver em acordo com a realidade cultural do aluno; a motivação, que é melhor

explorada na medida em que se consiga despertar a curiosidade do aluno; e o significado, que deve ser para a vida, e não apenas para a memória (MOREIRA; SIMÕES, 2008).

As disciplinas Metodologia da Pesquisa Científica (que também pode ter as nomenclaturas de Introdução à Pesquisa Científica, Metodologia do Trabalho Científico, Metodologia da Pesquisa, entre outras) e de Trabalho de Conclusão de Curso oportunizam o início do contato do aluno com o ato de pesquisar, seja a partir das primeiras experiências com o conceito de conhecimento, de pesquisa e de ciência, até a materialização do projeto de pesquisa e sua apresentação final na defesa do trabalho de conclusão de curso na forma de uma monografia ou de um artigo científico.

Ambas as disciplinas convergem para um mesmo propósito: despertar no educando o interesse inicial pela pesquisa, pela descoberta, pelas incertezas e pelo questionamento. Nesse contexto, o maior desafio é tentar responder a estes questionamentos: como despertar no educando o gosto pela pesquisa? Como entender os conceitos referentes à pesquisa? Como compreender que a Educação Física vai além da vivência de modalidades esportivas? Como refletir que o corpo que se movimenta pode ser estudado e pesquisado?

Além disso, como incluir na rotina de alunos trabalhadores a frequência a cursos, participação em grupos de estudo, simpósios, congressos, palestras? Como estimular a produção do trabalho de conclusão de curso? Esse momento acadêmico exige um conjun-

to de posturas, conhecimentos, disciplinas, de ética e de sistematicidade, além da “maturidade intelectual e maior autonomia em relação às interferências dos processos tradicionais de ensino” (SEVERINO, 2007, p. 43), atitudes que estão envoltas por sentimentos como angústias, incertezas, preocupações e expectativas tanto por parte dos alunos como dos docentes.

A cada início de semestre é preciso desconstruir algo muito presente nos alunos que buscam a formação em Educação Física, dos quais boa parte são pessoas “desprovidas de qualidades intelectuais, ou mais preguiçosas no que diz respeito ao hábito de estudar, apresentando na maioria das vezes um déficit no capital cultural” (MOREIRA; INFORSATO; FIORANTE, 2016, p. 21). Incorporar a necessidade da pesquisa e estimular o educando a se engajar no processo de construção do conhecimento novo exige do professor muito mais que o domínio de métodos e técnicas científicas. Exige sensibilidade com o outro, o entendimento de que cada aluno é um e carrega consigo uma história que se identifica em sua existência como ser humano.

Um outro aspecto é que os graduados dessa área são discentes que possuem uma vivência esportiva, seja como atleta ou como praticante de alguma modalidade, vivências motoras tidas na infância que são enraizadas por um *habitus* esportivo (INFORSATO, 2016).

Mais uma vez nos questionamos: é possível que o aluno compreenda que a Educação Física transcende a vivência prática dos conteúdos que permeiam a área? Ou, é viável fazer pesquisa sem desconsiderar o

gesto esportivo que caracteriza a área? E mais: como abarcar isto sem agredir as expectativas dos alunos?

A missão, por meio dessa disciplina, é fazer com que os discentes comecem a refletir a “práxis”, incorporando que essa área de conhecimento possui diferentes possibilidades de reflexão e investigação em diversos espaços e contextos em que está inserida. Esses alunos, por serem considerados “práticos”, muitas vezes desconhecem o potencial que apresentam para o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, o verdadeiro significado de ser “acadêmico” e quiçá pesquisador, sendo essencial que sejamos sensíveis a esse contexto para que o ato de pesquisar não se esgote em uma reprodução de teorias desconectadas do ser e existir do aluno.

Como em nossa experiência na condição de pós-graduandas, o aluno se sente temeroso, ansioso e aflito com o ato de pesquisar, de produzir, de descobrir o novo, pois a imposição do professor em cumprir prazos e tarefas causa medo, angústia, receio, trejeitos corporais que revelam as aflições vivenciadas nesse processo. Ratificando esse momento, uma das alunas do curso de Educação Física salienta que:

Quando ingressei na faculdade já entrei pensando no temido Trabalho de Conclusão de Curso. Pois bem, quando iniciei a disciplina, com o desenvolvimento do trabalho, os pensamentos foram diversos como: não vou dar conta, o tempo seria curto, a escolha do tema seria

inadequado ou não conseguiria realizar uma boa pesquisa e concluir o trabalho, não conseguiria parafrasear o suficiente, enfim, foram muitos pensamentos voltados para os “nãos” e muitos medos, uma grande angústia, a cada aula eu ficava mais assustada pensando “eu realmente não vou dar conta, isso é praticamente impossível” (ALUNA 1).

Ao se depararem com o processo em si, a investigação sistemática, os alunos ficam mais estremecidos porque esbarram em outro problema muito comum na área acadêmica da formação inicial, que é a limitação da escrita, da leitura e da tecnologia, como descreve uma das alunas do curso de Educação Física.

A tão esperada pesquisa irá começar, desde o início do curso quando ingressei na faculdade já ouvia muito falar sobre pesquisar, até ter realmente o primeiro contato com a matéria. No começo me senti totalmente deslocada, perdida, insegura. Acredito que todos se sentiam assim, mas eu, em especial, achava tudo aquilo um bicho de sete cabeças: escolha do tema, procura por materiais, livros, artigos, muita leitura, construção da monografia seguindo as regras, era tudo muito complicado. A cada correção que a orientadora mandava na construção do projeto inicial, e mandava de volta, era uma decepção total. Quando eu achava que estava superevoluída, adiantada, sempre tinha que fazer várias alterações,

correções. Isso realmente era muito estressante, era uma mistura de sentimentos, pois eu achava que nunca conseguiria concluir (ALUNA 2).

Para superar essas lacunas, durante o desenvolvimento das aulas, é preciso despertar nos alunos o gosto pelo ato de ler, levando-os a perceber que um bom leitor é conseqüentemente um bom escritor, além de ser crítico, reflexivo e contribuir para o amadurecimento acadêmico e posteriormente profissional, com vistas a estarem engajados com qualidade no mercado de trabalho, além de contribuir de forma significativa para a sociedade como um todo.

Relacionar o ensino com a pesquisa é um dos maiores desafios, considerando que na graduação alguns docentes definem espaços diferenciados entre a sala de aula e os espaços investigativos. Para alguns, a aula na graduação é responsável pela reprodução e não produção de conhecimento e, portanto, é menos valorizada comparada com a pesquisa, que é muito enaltecida, a ponto de alterar o comportamento dos professores quanto à rotina, ao diálogo com os alunos e aos investimentos realizados (MASSI; QUEIROZ, 2010).

Não podemos agir dessa forma, tanto que nossas ações seguem os passos propostos por Breglia (2002, p. 64) ao afirmar que

o ensino e a pesquisa constituem uma via de mão dupla que [...] vai além de estabelecer entre eles uma relação de inter-

dependência: também aporta um novo significado ao ensino de graduação, ao visualizar a sala de aula como mais um espaço de construção do conhecimento.

Apesar dessas percepções, à medida que as disciplinas são desenvolvidas notamos que os alunos começam a incorporar as temáticas estudadas, ou seja, desde o acesso aos tipos de conhecimento, ciência e pesquisa, até as discussões e as reflexões sobre a contribuição da pesquisa científica para a realidade social e científica. A participação, o interesse, os questionamentos se intensificam, revelando que o aluno que em um primeiro momento se mostrava cabisbaixo, apático, assustado, começava a alterar a sua postura, dando espaço ao ser crítico, reflexivo, disciplinado, características necessárias para aquele que almeja “pesquisar”.

Contemplando essa afirmação, um dos alunos do curso de Educação Física enfatiza que:

No começo foi muito difícil iniciar a escrita, não sabia por onde começar e nem que palavras utilizar para explicar ao leitor o porquê de falar sobre o tema desejado por mim. Iniciei o meu projeto e aos poucos o medo foi passando e minha mente foi se abrindo para o assunto, e minha escrita foi se aperfeiçoando. A cada aula notei que o nervosismo foi passando e percebi que algo em mim havia mudado (ALUNO 3).

Gradativamente, os educandos começam a se envolver e a se interessar pela construção e divulgação de novos conhecimentos por meio da pesquisa e se revelam participativos e engajados em uma troca mútua de conhecimentos, demonstrando atitudes que confirmam a importância tanto desta quanto da construção do saber para o amadurecimento acadêmico. Entendemos que nessa fase a atitude do professor é essencial, a qual não deve se restringir a conhecimentos teóricos e metodológicos, mas necessita ser ampliada com o propósito de conhecer o aluno, estimular e respeitar as suas potencialidades.

Ratificando essa afirmação, Meneghetti (2008, p. 39) salienta que:

Ao produzir o saber, as pessoas o fazem dialogando com suas possibilidades e com as do seu entorno e respondendo às necessidades prementes ou anunciadas, sejam elas da ordem material ou estrutural, sejam da ordem da personalidade. Este diálogo inscreve algo novo no existente, tonando a cultura mais interessante, a história mais densa e a sociedade mais enriquecida.

As vivências no interior dessa disciplina inicial culminam com o ingresso, ao final do curso, no “temido” trabalho de conclusão de curso. Porém, o embasamento teórico sobre como pesquisar, como citar os autores consultados e como referenciar, o que num primei-

ro momento parecia árduo, vai se materializando na produção de um projeto de pesquisa o qual se alinha com nossa atitude de respeitar as escolhas dos alunos, além de propiciar momentos de discussão e reflexão acerca da importância e necessidade do trabalho, tanto para a área como para o próprio aluno.

Transcender o mito da produção do Trabalho de Conclusão de Curso é um desafio que pode ser vencido a partir da nossa proposta de instalar um ambiente em que os alunos compreendam essa etapa como prazerosa, um momento de novas descobertas, provocações e inspirações para a sistematização dos novos conhecimentos.

Para isso, é preciso determinar o que será pesquisado dentro do universo da Educação Física e fazer com que alguns questionamentos estejam inseridos no dia a dia da disciplina, tais como: qual a dúvida inicial? Quais as metas que pretende se alcançar? Por que pesquisar? Como pesquisar?

É o momento de incorporar o objeto de estudo, o problema estabelecido, as metas que deseja alcançar ao longo do trabalho, ou seja, definir os objetivos gerais e específicos, os quais estão intimamente interligados com o referencial teórico pesquisado e com a proposta metodológica utilizada. O problema inicialmente levantado na forma de um questionamento direto ou indireto e os objetivos traçados formam o cerne da pesquisa e contribuem para que os resultados alcançados na finalização do trabalho tragam discussões, reflexões e novas propostas dentro da temática abordada. Esse

momento pode ser melhor explicitado no depoimento de um dos alunos da disciplina.

A dúvida, o questionamento, eram cruciais, pois no início eu não tinha o problema e isso me causava efetivamente o problema. E isso me tirava o sono. Com a leitura e as provocações feitas pela professora ao longo das aulas pude finalmente descobrir a indagação que norteavam o meu trabalho e, conseqüentemente, tracei meus objetivos e desta forma fui absorvendo aos poucos todas as etapas da minha pesquisa (ALUNO 4).

Todo esse movimento é um processo que vai sendo construído através do diálogo entre o docente e o discente com a meta de transformar um momento temeroso e apavorante em prazeroso e inspirador.

O LUGAR DA PESQUISA NA GRADUAÇÃO: O SER ORIENTADOR

Orientar: verbo transitivo que significa indicar a direção a alguém, acompanhar, informar algo. No caso da pesquisa na graduação, esta é guiada e acompanhada pela figura do professor orientador.

Ele possui papel fundamental na vida acadêmica dos alunos universitários, tanto no âmbito das questões burocráticas quanto no contexto do conhecimento de uma área científica. Academicamente, possui domínio sobre o objeto estudado, refletido e pesquisado. Na

maioria das vezes a relação entre orientando e orientador é de tamanha relevância que em muitos cursos, departamentos e instituições eles são chamados de “pai” ou de “mãe” acadêmicos.

Com base nessas considerações preliminares, as disciplinas que ministramos têm o intuito de auxiliar os alunos na escolha pelo orientador. Mais uma vez nos deparamos com questionamentos que já iniciam na disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica: como escolher o orientador? Podemos optar ou eles decidem?

Muitos alunos elegeem o professor orientador pela empatia criada ao longo do curso, e com isso fazem o caminho inverso, ou seja, partem da escolha do orientador e, posteriormente, de um tema que possa se adequar ao objeto de estudo desse professor.

Cabe a nós, como docentes da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, a tentativa de propor o caminho que consideramos mais adequado. Nessa perspectiva, é preciso iniciar com a escolha do tema e, posteriormente, a do orientador, o qual deve possuir princípios e atitudes que incentive e possibilite ao aluno vivenciar e incorporar a pesquisa, além das questões metodológicas, ou seja:

Um profissional que se diz responsável e comprometido com o saber, em qualquer área, deve instigar questionamentos constantes e, ao mesmo tempo, oferecer condições para os discentes buscarem soluções criativas para as questões levantadas, estimulando-os à autonomia

e emancipação intelectual, melhorando constantemente a prática pedagógica dentro de sala de aula (GAIO; TEREZANI; FIORANTE, 2008, p. 173).

O orientador é o “mentor”, aquele que guia desde a delimitação do tema até a conclusão final do trabalho. Ao longo da disciplina, destacamos que o processo de orientação deve zelar por uma relação harmoniosa, singular, sincera, criando um espaço propício para a produção e construção do conhecimento.

Relação estabelecida que deva ser entendida como um processo de aprendizagem, construção, troca de experiência e que aconteça em uma dinâmica dialética. O orientador possui uma função altamente educativa, de condutor, e de educador “cuja experiência, mais amadurecida, compartilha com o orientando num processo conjunto de construção de conhecimento” (SEVERINO, 2007, p. 46).

O processo de orientação reflete um momento de estudos, de reflexões, de leituras, de sugestões, de crescimento e de amadurecimento mútuo, etapa em que o orientando possa gradualmente conquistar segurança, autonomia, maturidade acadêmica, refletindo de forma positiva na condução, elaboração, finalização e apresentação do trabalho realizado.

É um trabalho conjunto, em que ambos crescem academicamente, constituindo ao longo da produção do trabalho uma relação educativa, uma interação constante norteadas pelo respeito, pelo diálogo e pela compreensão.

Sobre o processo de orientação, salienta uma aluna do curso de Educação Física:

O respaldo, a atenção, a dedicação, o carinho e a troca de ideias que obtive da minha orientadora sem dúvidas foi o que me auxiliou e impulsionou a dar continuidade e não desistir. Hoje pude perceber que somos nós que transformamos tudo isso, pois essa interação entre o aluno e o orientador sem dúvidas é essencial e eles estão ali de braços abertos para nos ajudar com toda dedicação. Sou grata por ter tido uma orientadora tão excepcional quanto foi a minha, e grata pela minha banca que me fez sentir que realmente sou capaz! (ALUNA 5).

Ainda sobre a relação orientando-orientador, Quixadá, Viana e Veiga (2007 apud MEDEIROS et al., 2015, p. 244) identificam duas concepções de orientação:

A orientação como ajuda, apoio, guia amigável e a orientação como trabalho conjunto, parceria, compartilhamento, provocação, autonomia, coautoria, coparticipação, convivência com o orientando. Assim, baseado na sua experiência, espera-se que o orientador proporcione segurança e tranquilidade diante da incerteza natural de quem tem muito mais dados do que é possível assimilar e compreender.

É essa relação orientador-orientando que contribui para superar o medo, as dificuldades, as emoções e os sentimentos, muitas vezes contraditórios, que influenciam de forma direta e indireta a construção e apresentação final do trabalho. O saber orientar, guiar e conduzir, ou seja, as ações que estão além da docência determinam de forma positiva ou negativa essa caminhada, como enaltece um aluno do curso de Educação Física:

No decorrer da disciplina esses medos foram se transformando em páginas, as aulas eram muito bem organizadas de modo que consegui cumprir todas as etapas da construção do trabalho sem desespero, seguindo as instruções da professora de TCC e o do professor orientador que com muito carinho, respeito e competência foram fundamentais para que o trabalho fosse pouco a pouco se tornando realidade.

Claro que ao decorrer do trabalho apareceram alguns obstáculos, a vida pessoal influencia na construção, algumas vezes problemas surgiram em forma de superação, parecia que queriam me testar. Conciliar o trabalho lá fora com a faculdade se tornou uma tarefa mais difícil (ALUNO 6).

Caminhada que se encerra com a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso perante uma banca

examinadora. Novamente os questionamentos: quem irá compor? Como se dará o momento da arguição?

Nos locais que ministramos aulas, cabe a nós, docentes da disciplina, escolher os participantes da banca, sempre na perspectiva de convidar professores que venham com o propósito de trazer sugestões, observações, contribuições que possam colaborar com a versão final do trabalho. Embora ainda tenha o receio, a adrenalina, a angústia de passar por uma banca examinadora, a finalização é envolvida por um momento de pura alegria, corpos que revelam a satisfação de poder apresentar em público um trabalho que foi construído fruto de uma trajetória cheia de sentimentos opostos que acabaram se completando.

Corroborando com essas questões, uma aluna do curso de Educação Física mencionou que:

Quando o trabalho já estava bem desenvolvido, foram necessárias breves apresentações em forma já de treino para avaliação da professora. As apresentações geraram nervosismos tão grandes que foi perceptível, pensei que as palavras iriam falhar, não conseguiria atingir o tempo mínimo e passar a mensagem que eu queria junto com meu parceiro. Terminada a pesquisa e elaboração do trabalho, o dia da apresentação final chegou. Na apresentação, a sensação é que o tempo foi curto para falar tudo o que gerou um tempo grande para construir, e que tudo valeu muito a pena, as considerações e as

perguntas da banca foram muito pertinentes e positivas. Ao final pude ver que o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa não é um monstro, como a maioria de nós pensávamos, porém é necessário dedicação e disciplina para que o resultado seja alcançado e que o aprendizado adquirido é muito grande e algo insubstituível (ALUNA 7).

Ainda sobre a apresentação final para a banca examinadora, um aluno do mesmo curso, relatou que:

Finalmente chegou o grande dia, dia em que o nervosismo estava um pouco contido. A sala de apresentação estava cheia, todos os lugares ocupados, e nela pude contar com o apoio e a presença de amigos e familiares, que o tempo todo me transmitia positividade estampada em seus rostos. A apresentação foi um sucesso, tudo decorreu em perfeita harmonia. A banca, ao término, fez algumas análises e deu sugestões de algumas possíveis correções. A melhor parte, e que jamais irei esquecer, foi quando minha professora e orientadora tomou a palavra para fazer as considerações finais, em seguida, agradecendo a todos os que ali se faziam presentes, abriu um envelope que estava em suas mãos e me comunicou que o meu trabalho era um dos “três melhores” trabalhos de conclusão de curso e que minha nota seria um dez. Ao escutar essas pa-

lavras, pude perceber que tudo valeu a pena e todo aquele medo e angústia se transformaram em alegria e realização de dever cumprido (ALUNO 8).

Além do papel de orientador do Trabalho de Conclusão de Curso, o professor também pode desempenhar outras formas de incentivar o aluno a vivenciar e pesquisa. Para tanto, cabe às instituições de ensino superior (IES) contar com um corpo docente que seja composto, além de professores, de bons e experientes pesquisadores que priorizem uma prática pedagógica sistematizada, com foco na produção do conhecimento, contribuindo assim para o avanço da ciência.

Particularmente nas Instituições que ministramos aulas, os programas que mais se destacam são: a Iniciação Científica (IC), que tem como objetivo colocar os alunos em contato direto com a pesquisa, incentivando o pensar de forma científica com bolsa oferecida pelas agências tradicionais de fomento à pesquisa ou cedidas pela própria instituição; e o Programa de Educação Tutorial (PET), o qual possui a tutoria de um docente que atende um grupo de alunos de diferentes cursos da IES, orientados pelo tripé que rege a universidade, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão, em parceria com a educação tutorial.

O grupo PET pode desenvolver suas atividades por tempo indeterminado. No entanto, os membros que o compõem possuem um tempo máximo de vínculo: ao bolsista de graduação é permitida a permanência até o término da graduação e, ao tutor, um período de, no

máximo, seis anos, desde que obedecidas as normas do Programa.

Fava-de-Moraes e Fava (2000, p. 75) pontuam algumas vantagens das IES preconizarem programas de incentivo à pesquisa:

Os iniciantes científicos são excelentes fontes de informação para as adequações curriculares de impacto nos cursos de graduação, podendo ser considerados termômetros muito importantes da qualidade do curso, do desempenho dos professores e do conteúdo dos programas, ou seja, são excelentes cooperadores do próprio modelo pedagógico. [...] estudantes que fizeram iniciação científica têm melhor desempenho nas seleções para a pós-graduação [...]. Se o estudante de iniciação científica fizer carreira nessa área, tanto melhor, mas se optar pelo exercício profissional também usufruirá de melhor capacidade de análise crítica, de maturidade intelectual e, seguramente, de um maior discernimento para enfrentar as suas dificuldades.

Sendo assim, cabe aos professores envolvidos com a pesquisa incentivarem os alunos a participarem desses programas, afinal o trabalho desenvolvido nas IC e nos PET podem e devem ser aproveitados e transformados em TCC, o qual é apresentado na finalização do curso.

Sobre essa questão, um dos alunos do curso de Educação Física enfatizou que:

É importante ressaltar que junto à minha monografia tive a oportunidade de ingressar na primeira turma de iniciação científica da faculdade. Neste momento conciliei minha monografia inicial, que tinha apenas uma revisão de literatura com o trabalho de campo, podendo apresentar tanto no Simpósio de Pesquisas como na finalização do TCC junto à banca. Saliento que o conhecimento adquirido com essa experiência é “incalculável”. Apesar dos medos encontrados no decorrer do trabalho, este é um processo que apresenta grande importância na formação do universitário. Ao final da apresentação para a banca, a sensação de satisfação e dever cumprido fazem valer a pena todo esforço empregado nos dois anos de muito estudo e pesquisa (ALUNO 9).

Por fim, no momento atual, ou seja, na era da tecnologia, a pesquisa tem sido inserida em grande parte dos currículos das várias áreas de conhecimento e alguns programas têm sido desenvolvidos para que o estudante possa ter contato com essa atividade cada vez mais cedo. Pesquisadores têm se dedicado às investigações sobre como essas atividades e, principalmente, a iniciação científica têm contribuído para o desenvolvimento do estudante, trazendo aspectos que

vão desde a fuga da rotina ao sucesso nos resultados de processos seletivos para a pós-graduação (ARAÚJO, 1996; GOULART, 2004; SOUZA JÚNIOR, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estimular a busca pelo conhecimento é levar o aluno a ter dúvidas, questionamentos, não se contentar com uma única resposta, ir ao encontro de soluções para resolver os problemas que estejam contextualizados em sua vida prática. O conhecimento deve ser incorporado, saboreado, pois a mera transmissão não garante a aprendizagem (MOREIRA; SIMÕES, 2008).

Acreditamos que por meio das disciplinas que se preocupam com o ato de pesquisar, nós, como docentes do ensino superior, estamos cumprindo o papel que nos é designado: incentivar os alunos a viver e a incorporar a pesquisa como algo prazeroso que tem contribuições significativas para a vida acadêmica e para o crescimento enquanto ser humano.

A busca constante pelo novo, pelo desconhecido, pelo conhecimento, pela ciência pode refletir em experiências únicas, marcantes, contraditórias, instigantes, afinal, como salienta Rubem Alves ao dizer que a ciência é coisa boa!

Fazer ciência significa também se apropriar das novas tecnologias, utilizar trabalhos coletivos e individuais de forma criativa, desconstruir conhecimentos estanques e compreender que o conhecimento é um

processo e, como tal, é provisório. Estimular a pesquisa no ensino superior significa ratificar os dizeres de Portilho e Almeida (2008), pois ação docente deve construir conhecimento:

Visando ao pleno desenvolvimento de todas as potencialidades de cada indivíduo, sejam elas intelectuais, afetivas, sociais, criativas ou morais. Isto só se tornará possível a partir do momento em que se deixe para trás os modelos prontos, a cópia, a reprodução, a transmissão pura do conhecimento como se o professor fosse detentor do mesmo e o aluno, uma tábua rasa, sem conhecimento prévio ou experiência (PORTILHO; ALMEIDA, 2008, p. 472).

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

ARAÚJO, E. A. A importância da pesquisa para a formação e o desenvolvimento acadêmico. **Informação & Informação**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 18-21, jan./jun. 1996.

BENTO, J. O. Corpo e desporto: reflexões em torno desta relação. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 155-182.

BOURDIEU, P. As contribuições da herança. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 229-237.

BREGLIA, V. L. A. **A formação na graduação**: contribuições, impactos e repercussões do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic). 2002. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

FAVA-DE-MORAES, F.; FAVA, M. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-77, jan./mar. 2000.

GAIO, R.; TEREZANI, D.; FIORANTE, F. Produção do conhecimento: toques e retoques. In: GAIO, R. (Org.). **Metodologia de pesquisa e produção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 172-197.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Liber, 2007.

GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOULART, A. T. A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 60-73, jan./jun. 2004.

INFORSATO, C. F. **A trajetória de vida dos docentes do curso de educação física da Unimep**: um

estudo à luz de Pierre Bourdieu. 2016. 83 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 173-197, jan./abr. 2010.

MEDEIROS, B. C. et al. Dificuldades do processo de orientação em Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): um estudo com os docentes do curso de administração de uma instituição privada de ensino superior. **Holos**, Natal, v. 30, n. 5, p. 242-255, out. 2015.

MENEGHETTI, R. C. K. Ciência e educação. In: GAIO, R. (Org.). **Metodologia de pesquisa e produção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 33-41.

MORAES, R. C. C. Universidade hoje: ensino, pesquisa, extensão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, p. 19-37, ago. 1998.

MOREIRA, W. W.; INFORSATO, C. F.; FIORANTE, F. Esportes, educação física e pensamento científico: contribuições para o humanismo. In: SILVA, J. V. P.; GONÇALVES-SILVA, L. L.; MOREIRA, W. W. (Orgs.). **Educação física e seus olhares**. Campo Grande: UFMS, 2016. v. 1, p. 17-34.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. Educação física, corporeidade e motricidade: criação de hábitos para a educação e para a pesquisa. In: DE MARCO, A. (Org.). **Educação física: cultura e sociedade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 71-86.

NUNES, E.; CARVALHO, M. M. Ensino universitá-

rio, corporação e profissão: paradoxos e dilemas brasileiros. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 190-215, jan./jun. 2007.

PORTILHO, E. M. L.; ALMEIDA, S. C. D. Avaliando a aprendizagem e o ensino com pesquisa no ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 469-488, jul./set. 2008.

SEVERINO, A. J. A pesquisa em pós-graduação em educação. **RevEduc: Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 31-49, set. 2007.

SILVA, J. V. P.; GONÇALVES-SILVA, L. L.; MOREIRA, W. W. Produtivismo na pós-graduação: nada é tão ruim, que não possa piorar: é chegada a vez dos orientandos! **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1423-1445, out./dez. 2014.

SOUZA JÚNIOR, A. J. Ensino com pesquisa na universidade: a importância da colaboração. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8., 2004, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2004. p. 1-18. Disponível em: <<https://goo.gl/F7Nh7g>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

TANI, G. A educação física e o esporte no contexto da universidade. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, p. 117-126, dez. 2011. Edição especial.

_____. Editoração de periódicos em educação física/ciências do esporte: dificuldades e desafios. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 36, n. 4, p. 715-722, out./dez. 2014.

TEIXEIRA, P. M. M. Iniciação a pesquisa: um eixo de articulação no processo formativo de professores de ciências biológicas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 5-18, mar. 2003.

AÇÕES COMUNITÁRIAS DE ESPORTE E LAZER NA UFABC: PEDALAR/CAMINHAR É PRECISO!

*Pedro Paulo Araújo Maneschy
& Tatiana Valéria Borin*

APRESENTAÇÃO

Este trabalho expõe a fundamentação teórica bem como as perspectivas de atuação da Seção de Esporte e Lazer (SEL) da Coordenadoria de Assuntos Comunitários da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas (Proap) da Universidade Federal do ABC (UFABC). Trata-se da apresentação de propostas de intervenção construídas no campo do esporte e do lazer voltadas para benefícios de alunos, técnico-administrativos, docentes e comunidade externa, que tem como finalidade a melhoria da qualidade vida das pessoas integrantes dessa comunidade.

A Proap, criada em 2010, é responsável por formular, propor, avaliar e conduzir as políticas afirmativas e as relativas aos assuntos comunitários da UFABC. As políticas afirmativas são responsáveis pela gestão

dos programas de bolsas socioeconômicas, as quais procuram criar as condições para que os alunos, especialmente os mais carentes, possam desenvolver seus estudos. Em relação às ações comunitárias, deve atender a comunidade acadêmica e externa por meio da oferta de serviços nas áreas de saúde, educação e esportes que aprimorem as condições de trabalho, de convivência acadêmica e qualidade de vida nos *campi* da universidade.

A SEL foi implantada em 2012 especificamente para dinamizar o esporte e o lazer na UFABC, nesse caso por meio de atividades corporais, esportivas e socioculturais, criando possibilidades de ensino, pesquisa e inserção social do corpo acadêmico da Instituição. Essas propostas têm como referência e se articulam ao Projeto Político Pedagógico da UFABC, reforçando o compromisso com ações voltadas para a inclusão social e buscando o envolvimento de setores de atuação multidisciplinar e interdisciplinares, com a perspectiva de planejamento integrado em diversas áreas de conhecimento com enfoque no desenvolvimento sustentável, bem como privilegia a difusão do conhecimento para o público em geral e a promoção da educação continuada como contribuições importantes para a sociedade. A partir dessas propostas, também emergiram a elaboração de princípios que estão expressos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e demais orientações e regulamentos internos da IES.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A UFABC foi criada em 2006 e nesses onze anos tem construído sua história baseada no tripé inclusão social, interdisciplinaridade e excelência acadêmica. Ademais, tem edificado sua proposta pedagógica buscando constituir-se como uma universidade do século XXI, a qual enfoca novas concepções de produção e socialização do conhecimento, entendidas a partir de uma localização histórica e o percebe como provisório e relativo.

Essa ideia, segundo Cunha (1998), envolve uma visão de mundo articulada a uma noção em movimento que concebe o ser humano como um sujeito histórico e que toda a sua produção é constituída em sua relação com a sociedade e a cultura em que está inserido, em busca de sua superação a partir das necessidades e contradições humanas e sociais. Esse propósito articula os conhecimentos de forma interdisciplinar, propondo pontes e relações entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos seus objetivos sociais e acadêmicos.

Nessa perspectiva, a Unesco, no Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, reforçou as diretrizes contidas na LDB a partir da formulação dos eixos norteadores da política educacional por meio dos quatro pilares da educação contemporânea:

- 1) Aprender a Conhecer: refere-se à capacidade para descobrir, investigar, construir, autonomia e curiosidade;

2) Aprender a Fazer: refere-se à ação de executar associada ao desenvolvimento de aptidões, habilidades e competências (teoria e prática);

3) Aprender a Viver Junto: refere-se à tomada de consciência das diferenças, semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos, animais, planeta;

4) Aprender a Ser: refere-se à contribuição da educação para o desenvolvimento total da pessoa, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, responsabilidade pessoal e social e espiritualidade (MORIN, 2000).

O século XX trouxe à tona teorias que suscitaram a importância de superação do paradigma cartesiano-mecanicista, no trato com as temáticas relativas ao corpo. Afirma-se a necessidade de se entender o corpo como unidade sensível, que se auto organiza e se relaciona consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Nessa perspectiva, atualmente é possível vislumbrar o século XXI como a era do corpo ativo (MOREIRA, 2006), no qual se torna pública a questão do corpo, que antes eram relegadas a fóruns privados, mascarando preconceitos e dissimulando repressões. Corpo ativo implica, pois, uma atitude ética para consigo mesmo, para com os outros e com o mundo; uma escolha racional, sensível e consciente de uma forma de gerir a vida, uma forma de fazer-se melhor a cada dia,

fazendo com isso que o mundo também seja um lugar melhor para se viver, onde todos assumam um estilo de vida ativo e sustentável. Considera-se, assim, que grande parte da aquisição dessa consciência corporal se relaciona com a busca de qualidade de vida, uma busca orientada por uma “intencionalidade guiada por racionalidade, inteligência, criatividade, sensibilidade e afetividade” (Idem, 2001, p. 24).

O termo qualidade de vida abrange muitos significados, que refletem conhecimentos, experiências e valores de indivíduos e coletividades que a ele se reportam em variadas épocas, espaços e histórias diferentes, sendo, portanto, uma construção social com a marca da relatividade cultural (MINAYO; HARTZ; BUSS, 2000). Em resumo, a noção de qualidade de vida transita em um campo semântico polissêmico: de um lado, está relacionada a modo, condições e estilos de vida. De outro, inclui as ideias de desenvolvimento sustentável e ecologia humana. E, por fim, relaciona-se ao campo da democracia, do desenvolvimento e dos direitos humanos e sociais.

Dessa forma, no que concerne à saúde, as noções se unem em uma resultante social da construção coletiva dos padrões qualidade e tolerância que determinada sociedade estabelece como parâmetros para si (Ibidem). A Organização Mundial da Saúde (OMS) reuniu especialistas de várias partes do mundo que definiram qualidade de vida como a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos

seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações, sendo que essas percepções variam ao longo do tempo, e de acordo com as sociedades e culturas onde os indivíduos estão inseridos.

No SUS, o conceito de saúde construído a partir da Conferência Nacional da Saúde de 1986 implica no entendimento deste como o resultante das condições de vida, ou seja, alimentação, moradia, emprego, lazer, liberdade de expressão e organização social, acesso à terra (BRASIL, 1987).

Dentre os inúmeros instrumentos construídos no Brasil para analisar a qualidade de vida, destaca-se o Índice de Qualidade de Vida (IQC) de São Paulo, criado pelo jornal *Folha de S. Paulo*, em 1999, que inclui um conjunto de nove fatores: Trabalho, Segurança, Moradia, Serviços de Saúde, Renda, Educação, Qualidade do Ar, Serviços de Transporte e Lazer.

A Felicidade Interna Bruta (FIB) é outro indicador interessante quando se pensa na questão do desenvolvimento humano. A FIB é um índice sistêmico de progresso internacional com o apoio do Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (PNUD). Esse indicador considera nove aspectos ou dimensões para nortear o desenvolvimento de uma região com base em uma abordagem integral para medir o desenvolvimento, que incorpora fatores sociais, ambientais e econômicos bem como outros contribuintes-chave para o bem-estar, tais como saúde, cultura e governança. É baseado na premissa de que o objetivo principal de uma sociedade não deveria ser o crescimento econômico, mas a

integração de desenvolvimento material com o psicológico, cultural e espiritual, sempre em harmonia com a terra. As nove dimensões são: Bem-Estar Social, Diversidade Cultural, Meio Ambiente, Vitalidade Comunitária, Educação, Governança, Padrão de Vida, Saúde e Uso do Tempo²². Em 2016, o relatório do PNUD no Brasil incorporou, pela primeira vez, o tema das atividades físicas e esportivas como critério de desenvolvimento. Será o primeiro do mundo a assumir a perspectiva do papel social das atividades esportivas e a ideia é que esse Relatório de Desenvolvimento Humano do Brasil espelhe a diversidade de posicionamentos do mundo das atividades físicas e esportivas em nosso país.

No que tange às ações específicas de esporte e lazer implementadas pela SEL da UFABC, identifica-se que cresce o número de áreas de conhecimento as quais se interessam pelo seu estudo, entre elas, Ciências Humanas, Sociais, Econômicas, Ciências da Saúde, que vêm se dedicando à temática nos campos da Educação Física, Pedagogia, Filosofia, Arquitetura, Economia, Administração, Terapia Ocupacional, Turismo, entre outros. As abordagens versam sobre diferentes aspectos, oportunizando debates interdisciplinares a respeito do lazer e do esporte e suas relações com as diversas dimensões da vida humana.

O lazer é uma cultura vivenciada no tempo disponível do indivíduo, gerada historicamente e sobre a qual é passível de emergir valores questionadores da socie-

22 Disponível em: <www.felicidadeinternabruta.org.br>. Acesso em: 16 jan. 2018.

dade e produzir participação cultural. É também portador de um duplo processo educativo, *sendo que pode se apresentar como objeto da educação ou como veículo educacional (MARCELLINO, 2001)*. Assim, *trata-se de uma atividade de livre escolha, livre das obrigações cotidianas e sempre associada ao prazer do indivíduo, envolvendo: descanso, divertimento e desenvolvimento pessoal e social. Em Dumazedier (1973, p. 34), o conceito de lazer é assim apresentado:*

O lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais.

Ademais, numa visão mais abrangente, o lazer é capaz de englobar atividades educacionais de tipo não formal e também pode apresentar conteúdos culturais tradicionais, como mostra Dumazedier (1979). Segundo ele, são seis os conteúdos culturais do lazer:

- *Manuais: atividades de manipulação e bricolagem;*
- *Artísticos: vivências estéticas em busca de beleza e encantamento;*
- *Sociais: convívio em bares, festas e associações;*

- *Turísticos: quebra da rotina espacial e temporal;*
- *Intelectuais: contato com explicações de tipo racional;*
- *Físico-esportivos: atividades corporais e esportivas.*

São, pois, esses conteúdos que norteiam as ações da Seção de Esporte e Lazer da UFABC, com ênfase nos conteúdos físico-esportivos. Dessa forma, os processos de ensino e extensão podem ser olhados como possibilidade da democratização do conhecimento acadêmico, ao mesmo tempo em que as pesquisas, realizadas com rigor, podem cada vez mais qualificar o ensino e integrar a comunidade na vida da universidade, incentivando práticas de atividades físicas, esportes e lazer que levassem a uma consciência social e política dos envolvidos.

A proposta, com os pressupostos básicos anteriormente revelados, é criada e ocupa, desde então, a estrutura da UFABC/Proap, no sentido de desenvolver projetos de esportes, ginásticas, condicionamento físico, lutas, danças e demais conteúdos vinculados à cultura corporal e esportiva.

Os participantes desses projetos passam a ter informações adequadas sobre como o corpo pode participar dessas atividades, do ato de movimentarem-se na direção de uma autossuperação, em consonância com pressupostos educativos, fisiológicos, de cooperação, de participação, de autonomia, de ludicidade e de cidadania.

JUSTIFICATIVA

A SEL empreende, junto aos diversos setores da comunidade interna e externa da UFABC, a proposta de uma educação corporal, esportiva e sociocultural integral, com perspectiva de um trabalho interdisciplinar que considere o ensino como um ato de ação corpórea global num sentido pedagógico, filosófico e sociológico, pautada por pressupostos éticos, nos quais o indivíduo e a coletividade estão interagindo para a construção de justiça e fraternidade.

A partir do novo Plano de Desenvolvimento Institucional (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2013, p. 123) da UFABC, advoga-se:

- Democratizar o acesso à prática esportiva da comunidade acadêmica;
- Inserir o esporte e o lazer como ação transversal no projeto pedagógico da Universidade, garantindo a oferta de diferentes modalidades, bem como a sensibilização para aqueles que não praticam esporte;
- Criar um ambiente propício para a prática de esportes e de lazer nos *campi* da Universidade, por meio da construção de estrutura física e disponibilização de recursos humanos que viabilizem diversas ações corporais e esportivas e incentivem a prática de atividades físicas pela comunidade acadêmica.

Explicitam-se, assim, os objetivos institucionais da UFABC e os fundamentos das ações implementadas no campo do esporte e do lazer no sentido de buscar a concretização destes através das atividades e projetos desenvolvidos pela SEL.

Ademais, do ponto de vista legal, a atual Constituição Brasileira, nos artigos 6 e 7 do Capítulo II, que trata dos Direitos Sociais, e na Seção III, a qual diz respeito ao Desporto, preconiza o esporte e o lazer como um direito e um bem cultural que deverá ser efetivado como forma de promoção e participação social. Assim, ratificando a orientação legal, o esporte e o lazer têm sido considerados pelos diversos autores da área como um significativo instrumento pedagógico utilizado numa formação para cidadania, que considere o ser humano em sua totalidade existencial.

Justifica-se, dessa forma, a implantação e desenvolvimento de projetos que articulem a questão do prazer proporcionado pelas práticas corporal-esportivas e socioculturais com a construção de uma nova ética social que emerge da ação educativa vivenciada por essa mesma experiência.

A ética do esporte deve recuperar a dignidade do homem e questionar como ele pode contribuir para a autorrealização do ser humano para um mundo em que se privilegiem a dignidade, o respeito e a solidariedade. Ética esta que, a partir da prática esportiva, obtenha como desdobramentos:

- 1) Inclusão de todos – democratização das ativida-

des esportivas e de lazer, incentivando o acesso de pessoas, sem qualquer forma de distinção ou discriminação.

2) Construção coletiva – participação ativa de todos os envolvidos na estruturação do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, é imprescindível que alunos, professores e funcionários sejam corresponsáveis e cogestores do planejamento, execução, avaliação e continuidade do programa e projetos.

3) Respeito à diversidade – perceber, reconhecer e valorizar as diferenças entre as pessoas no que se refere à raça, cor, religião, gênero, biótipo, níveis de habilidades. Entendendo a diversidade como uma oportunidade de aprender na convivência com as diferenças.

4) Educação integral – compreensão de todas as ações como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo. As ações pedagógicas devem abordar os conteúdos em suas dimensões conceitual, atitudinal e procedimental.

5) Rumo à autonomia – entendimento e transformação do esporte e ações de lazer como fator de educação emancipatória, baseando-se no conhecimento, no esclarecimento e na autorreflexão crítica para superar modelos. Portanto, a autonomia constitui-se na capacidade dos atores sociais em analisar, avaliar, decidir, promover e organizar a sua participação e a de outros nas diversas práti-

cas esportivas e de lazer.

OBJETIVOS

Às questões conceituais, sempre provisórias e questionáveis, devem se agregar propostas operacionais que garantam a implementação dos discursos e apontem uma metodologia que sustente as práticas, planos de ação, estratégias e formas de intervenção. A elaboração desse planejamento deve levar em consideração, basicamente, três aspectos: diversidade de propostas, articulação intersetorial das ações e a mobilização da comunidade no sentido de busca da autonomia e vitalidade de participação.

Portanto, espera-se que a extensão universitária denote uma postura da universidade na sociedade em que se insere. Seu escopo é o de um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, por meio do qual se promove uma interação que transforma não apenas a universidade, mas também os setores sociais com os quais ela interage. Nesse sentido, entende-se a extensão como uma porta permanentemente aberta, que permite que a universidade interaja de forma orgânica e estrutural com a sociedade. À extensão cabe romper as tendências de isolamento por meio do exercício de levar e trazer demandas, informações, aprendizado, conhecimentos, de modo a potencializar, fortalecer e dar renovados sentidos às ações de ensino e de pesquisa na universidade pública.

Os objetivos estão construídos tomando o lazer

como ponto de partida para as ações desenvolvidas.

Assim, são objetivos da SEL:

- Elaborar, implementar e coordenar projetos de atividades físicas e esportivas para alunos, funcionários e professores, com acompanhamento e avaliação periódica;
- Elaborar, implementar e coordenar projetos de atividades físicas e esportivas para moradores de bairros vizinhos à universidade, por meio de projetos de extensão, atendendo uma população variada entre crianças, adolescentes, adultos e idosos;
- Gerenciar a utilização do espaço físico do complexo esportivo da UFABC, que será utilizado por toda a comunidade universitária;
- Desenvolver e implantar projetos sociais para inclusão de gênero e racial;
- Promover cursos livres de interesses diversos, visando oferta de cursos rápidos, extracurriculares de caráter lúdico-esportivo;
- Incentivar as atividades desportivas de iniciativa da Associação Atlética e Acadêmica XI de Setembro da UFABC (AXIS);
- Colaborar com propostas de atuação interdisciplinar com a Seção de Promoção à Saúde.

Dentre as atividades oferecidas pela SEL na UFABC, duas experiências vêm tomando corpo e constituindo-se como possibilidades de atuação prática no campo das ações de extensão construídas no âmbito

da universidade: Projeto Pedalando pelo ABC e o Programa Caminhada Orientada.

PEDALANDO PELO ABC

O uso de bicicleta tem se apresentado como uma opção para melhorar a mobilidade nas grandes cidades e como ótima alternativa para as pessoas não apenas no tempo de lazer, mas também como meio de transporte para o trabalho, já que se considera que quanto maior for a infraestrutura urbana para as bicicletas, maior será o número de novos ciclistas.

Essa perspectiva sugere dois movimentos: o movimento corporal de passear pelas ruas das nossas cidades, podendo perceber seus contornos, belezas, limites e possibilidades sob a ótica de quem vai de “magrela”, e o movimento político de desejar e reivindicar a região amplie as opções de mobilidade urbana, tanto na melhoria do transporte público e coletivo quanto de outras opções alternativas de deslocamento, sendo esse o contexto em que a bicicleta surge como meio de transporte e lazer saudável e sustentável.

Além de ajudar na redução dos níveis de estresse, evitando longos períodos no trânsito, a incorporação dessa atividade física na rotina diária tem efeito sobre quase todos os grandes sistemas do organismo, destacando-se três deles: o circulatório; o respiratório e o musculoesquelético. A melhora desses três sistemas reflete diretamente no condicionamento orgânico, aumentando a capacidade de captação, transporte e uti-

lização do oxigênio, promovendo dessa maneira menor fadiga, maior resistência e sensação de bem-estar. A incorporação de hábitos saudáveis, como atividade física diária, aumenta a expectativa e a qualidade de vida (POWERS; HOWLEY, 2009). Se não é possível usar a bicicleta como meio de transporte, transforme-a na sua parceira para as horas de lazer: vale a pena pedalar hoje e viver melhor sempre.

Existem três formas básicas de uso/espço para bicicleta nas cidades:

- 1) Ciclofaixa: uma faixa das vias de tráfego, geralmente no mesmo sentido de direção dos automóveis, é destinada às bicicletas (atualmente há ciclofaixas aos domingos em São Paulo, Santo André, São Caetano do Sul e várias cidades do Brasil).
- 2) Ciclovía: é segregada fisicamente do tráfego de automóvel e pode ser unidirecional (um só sentido) ou bidirecional (dois sentidos), sendo, em regra geral, adjacente às vias de circulação de automóvel ou em corredores verdes independentes da rede viária.
- 3) Tráfego compartilhado: não há nenhuma delimitação entre as faixas para automóveis e bicicletas, a faixa é somente alargada de forma a permitir o trânsito de ambos os veículos. Pela lei, quando não houver ciclovía ou ciclofaixa, a via deve ser compartilhada (art. 58 do Código de Trânsito).

Ou seja, bicicletas e carros podem e devem ocu-

par o mesmo espaço viário. Os veículos maiores devem prezar pela segurança dos menores (art. 29, § 2º do Código de Trânsito), respeitando sua presença na via, seu direito de utilizá-la e a distância mínima de 1,5 m ao ultrapassar as bicicletas (art. 201 do Código de Trânsito), diminuindo a velocidade ao fazer a ultrapassagem (art. 220, item XIII do Código de Trânsito) (BRASIL, 1966).

As ciclovias fazem parte dessa mudança, especialmente se as pessoas que têm carro começarem a pedalar. Se as essas pessoas passarem a usar *bikes*, estarão doando parte de seu espaço nas ruas da cidade. Vemos uma reação contra as ciclovias nas cidades porque elas reduziram o espaço para carros estacionarem nas ruas, mas isso é um problema menor. Na prática, mais *bikes* significa mais espaço para carros. Pessoas que gostam de carros deveriam amar as ciclovias, porque *bikes* ocupam menos espaço na cidade. Muito mais do que meros veículos de locomoção, bicicletas viraram o símbolo de uma rediscussão do espaço público e da mobilidade urbana como estão postos em tempos atuais.

Desde 2011, a UFABC organiza uma ação denominada “Bicicletada da UFABC” que tem como lema: “Bicicleta em movimento: a ciclovia é o melhor caminho! ”. Para além de um passeio ciclístico pelas ruas das cidades dos dois municípios do Grande ABC, Santo André e São Bernardo do Campo, onde a universidade tem seus *campi*, acaba por se constituir como um momento de ações ampliadas que envolvem desde palestras,

projeção de filmes e oficinas, em que se ensina a pedalar, até a constituição de fóruns de discussão sobre questões de mobilidade, de cidadania ativa e do direito ao lazer e à cidade.

Nessa área, a UFABC tem trabalhado também em conjunto com algumas instituições da sociedade, em especial o Bike Anjo e o Sesc Santo André, abordando a questão do uso da bicicleta e de sua prática através de ações periódicas de extensão em articulação com as demandas sociais que se colocam na região onde a universidade está inserida.

A organização não governamental Bike Anjo surgiu com o intuito de trazer mais ciclistas às ruas e de tornar as vias um espaço de todos. Hoje em dia, há grupos organizados em 270 cidades do Brasil que contam com 1.800 pessoas nomeadas como “bike anjos” distribuídos pelo Brasil e também por países como Portugal, Estados Unidos, Austrália e Hungria, atendendo diretamente mais de 7.000 pessoas.

O Bike Anjo conta com diversos serviços gratuitos voltados para quem deseja se iniciar no mundo da bicicleta, com destaque para as oficinas que ensinam pessoas a pedalar conhecidas como Escola Bike Anjo (EBA), o acompanhamento de rotas para quem quer começar a se locomover com bicicletas, em que um “bike anjo” acompanha o iniciante no trajeto desejado para que ele se sinta mais seguro e aprenda a se locomover com mais segurança, e o planejamento de rotas, sendo que todos esses serviços podem ser requeridos pelo site da própria entidade.

Na região do ABC Paulista, o Bike Anjo iniciou as suas atividades em setembro de 2012 com a tradicional oficina de aprender a pedalar (EBA) e, desde então, conta com uma oficina fixa no primeiro domingo de cada mês, atualmente no Paço Municipal de Santo André. Sentindo necessidade de acompanhar as pessoas que frequentaram a oficina, em 2015, foi elaborado o projeto Você mais Bike Anjo ABC, constituído em três oficinas: a Escola Bike Anjo; o Pedal Zero – que é uma ação para empoderar as pessoas que aprendem a pedalar nas oficinas da EBA, visando a autonomia desses sujeitos que queiram passar a pedalar pelas ruas da cidade; e a Bike Anjo Mecânica Básica e Urgente (Bambu) – que consiste em uma oficina a qual visa tornar os ciclistas mais autossuficientes, ensinando-os como realizar consertos básicos, mas necessários na vida de quem pedala, como remendo e troca de câmaras de pneus e regulagens básicas.

Em abril de 2015, o Sesc Santo André iniciou o projeto Na Rota do Pedal, pensado para promover a vivência, o debate e o fluxo de informações qualificadas a respeito do uso da bicicleta em suas mais diversas vertentes, como lazer, esporte, deslocamento, transporte, trabalho, turismo, sempre alinhado às possibilidades de mudanças de hábitos em direção a uma vida mais saudável, ambiental e economicamente sustentáveis, que “as magrelas” proporcionam.

Dentre as atividades, o Clube do Pedal tem especial importância, com saídas em grupos que acon-

tecem aos domingos pela manhã, com percursos as quais variam de 20 a 50 km, dependendo do perfil dos participantes.

A UFABC tem atuado em parceria com essas organizações no sentido de ampliar o número de pessoas incluídas por essas ações, tais como: passeios ciclísticos entre os dois *campi* da universidade, palestras sobre o uso da bicicleta como meio de transporte, esporte e lazer, projeção com debate do filme *Bikes vs. carros*, do diretor sueco Fredrik Gertten, oficinas para aprender a pedalar, entre outras.

CAMINHADA ORIENTADA

A UFABC, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2022, aponta para a questão da Qualidade de Vida como um dos seus pilares em relação à política institucional de longo prazo, no sentido de envidar esforços para a melhoria da qualidade de vida de sua comunidade acadêmica, articulando ações nos mais diferentes campos, desde esporte e lazer até em áreas da saúde, alimentação, assistência social, entre outras. Especificamente no campo do esporte e do lazer, as metas institucionais propostas apontam para uma série de ações para possibilitar não só a democratização do acesso às práticas esportivas, mas também no sentido de construção de ações pautadas na transversalidade e também na criação de mecanismos de garantia de ambientes propícios para a prática de atividade física. Assim, a SEL buscou estruturar al-

gumas ações e projetos no sentido de possibilitar o acesso à prática de atividade física regular pela comunidade da UFABC.

Em um primeiro diagnóstico situacional sobre a prática de atividades físicas regulares, a equipe da SEL pôde perceber que a ausência de programas regulares era um dos impeditivos para a criação de uma cultura de práticas corporais no âmbito interno e também na comunidade do entorno da UFABC.

No sentido de superar o desafio de oferecer programas nessa área, a equipe da SEL recorreu à prática da caminhada, já que, conforme sugerem Hallal et al. (2005) e Lee e Buchner (2008), acaba por se constituir em uma opção acessível, podendo ser realizada em diferentes locais, não requerendo o uso de equipamentos especiais e podendo ser inclusive uma opção de atividade no campo do esporte, também podendo ser inserida no campo do lazer de maneira bastante direta e com baixo risco de lesão (EYLER et al., 2003).

Além disso, a opção pela caminhada vai ao encontro da relevância dessa prática com a comunidade-alvo do programa, já que as ações desenvolvidas pela SEL procuram agregar, no delineamento dessas atividades, significado e importância para o público-alvo, no sentido de gerar um comprometimento dos sujeitos envolvidos que são entendidos como atores desse processo planejado como dialógico na perspectiva freireana de formação dos sujeitos, em que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE,

2004, p. 52).

Com base nesses pressupostos, a SEL construiu o Projeto Caminhada Orientada na UFABC, iniciado em 2014 no *campus* de São Bernardo do Campo, sendo coordenado por um docente da área da Educação Física em conjunto com profissionais do campo da saúde alocados na Seção de Promoção da Saúde da Proap. A equipe era composta de um professor de Educação Física, um estagiário do Bacharelado em Educação Física, uma enfermeira e dois técnicos de enfermagem. As atividades aconteciam às segundas, quartas e sextas-feiras com encontros de 90 minutos, em turmas semestrais.

Inicialmente, o projeto havia sido delineado para atendimento da comunidade interna da UFABC, com foco especial em servidores técnicos administrativos, docentes e alunos. No entanto, logo de início, no momento de divulgação das turmas, a comunidade do entorno já demonstrou grande interesse na atividade. Em função disso, o projeto acabou sendo redimensionado para o atendimento da comunidade do entorno da universidade. Além disso, já nas sessões iniciais, quando as aulas aconteciam no parque municipal, houve um aumento do número de inscritos. Em sua maioria, o grupo de praticantes era composto de população idosa e alguns adultos, sendo que a faixa etária variava de 22 a 65 anos, e quase sua totalidade estava ingressando em um programa de atividade física regular após um longo período de sedentarismo.

No início, as atividades, que aconteciam tanto no

campus da UFABC como também em um parque municipal anexo à universidade, eram divididas em uma sessão de alongamento e aquecimento seguida de uma caminhada orientada com duração entre 30 e 40 minutos. Em todos os encontros a equipe de saúde aferia a pressão e a frequência cardíaca, tanto no início como ao final do encontro.

Além disso, durante as aulas eram realizadas conversas e apontamentos sobre os benefícios da prática regular de atividade física, assim como de noções básicas de promoção de qualidade de vida que eram compartilhadas com os alunos em rodas de conversa que aconteciam semanalmente durante um dos encontros.

Após três meses de intervenção, foi observada a necessidade de incluir no programa sessões de fortalecimento muscular e equilíbrio, dadas as características dos participantes do programa e também em função da necessidade que eles apontaram ao longo das conversas que aconteciam ao final das sessões sobre o impacto do programa no dia a dia de cada um.

Destaque-se que o incremento do programa, para além da prática da caminhada orientada, foi sentido como uma necessidade não apenas com o intuito de melhoria das capacidades físicas e habilidades motoras, mas também como um mecanismo de aderência ao projeto diversificando as práticas e como uma ação de atendimento às demandas apontadas pelos próprios participantes nos momentos de roda de conversa em que se percebia a reverberação dessa atividade no cotidiano desses sujeitos.

Nesse sentido, vale lembrar o destacado por Brandão (2005, p. 4):

Não sendo mensurável por meio de indicadores de “quantidade da qualidade”, a qualidade de vida não é e nem depende de uma crescente estocagem de bens que se tem. Ao contrário, essa qualidade reside no crescendo das interações [...] partilháveis na experiência crescentemente solidária de uma vida que se “vive” e de uma vida que se “é”.

Assim, o que se verificou ao longo dos encontros do Projeto Caminhada Orientada foi que os diálogos e trocas de experiência entre os sujeitos atendidos acabaram por se configurar como um aspecto relevante quando considerados os benefícios gerados em relação à qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, resgatando a alusão no título desse trabalho de que “pedalar/caminhar é preciso”, ressaltamos a necessidade de ampliar a atuação da UFABC em sua inserção regional, enfatizando que o Grande ABC paulista se caracteriza como um território rico em experiências de esporte e lazer e que a atuação de uma universidade pública, comprometida com a perspectiva da qualidade de vida, só tem a contribuir com a qualificação dessas experiências. As práticas corporais

e esportivas, nesse sentido, são entendidas como fruto da relação do ser humano com o mundo e com os outros sujeitos que, ao possibilitarem a construção de sentidos e significados originais, configuram-se como produções diversificadas da cultura. Suas diferentes manifestações assumem, no mundo contemporâneo, uma importância cada vez maior no cotidiano das pessoas e na história social, constituindo subjetividades e singularidades, nas dimensões do lazer, da saúde, do trabalho e da educação.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. Qualidade de vida, vida de qualidade

e qualidade da vida. In. _____. **A canção das sete cores**: educando para a paz. São Paulo: Contexto, 2005. p. 27-72.

BRASIL. Lei nº 5.108, de 21 de setembro de 1966. Instituiu o Código Nacional de Trânsito. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 set. 1966. Seção 1, p. 10917.

_____. **Anais da 8ª Conferência Nacional de Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1987.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 1998.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. Tradução de Maria de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____. **Sociologia empírica do lazer**. Tradução de Silvia Mazza e Jorge Guinsburg. São Paulo: Perspectiva; Sesc, 1979.

EYLER, A. A. et al. The epidemiology of walking for physical activity in the United States. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, Indianapolis, v. 35, n. 9, p. 1529-1536, sep. 2003.

FOLHA DE S. PAULO. Qualidade de vida em São Paulo. *Índice Folha Especial*, 5 de setembro, 1999, p. 1-4.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HALLAL, P. C. et al. Who, when, and how much? epidemiology of walking a middle-income country. **American Journal of Preventive Medicine**, Washington, DC, v. 28, n. 2, p. 156-161, feb. 2005.

LEE, I. M.; BUCHNER, D. M. The importance of walking to public health. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, Indianapolis, v. 40, n. 7, p. 512-518, jul. 2008. Edição especial.

MARCELLINO, N. C. Lazer e qualidade de vida. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Qualidade de vida**: complexidade e educação. Campinas: Papyrus, 2001. p. 45-59.

MINAYO, M. C. S.; HARTZ, Z. M. A.; BUSS, P. M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000.

MOREIRA, W. W. Qualidade de vida: como enfrentar esse desafio. In: _____. (Org.). **Qualidade de vida**: educação e complexidade. Campinas: Papyrus, 2001. p. 11-25.

_____. (Org.). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas: Papyrus, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora Ferreira da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo; Brasília, DF: Cortez; Unesco, 2000.

POWERS, S. K.; HOWLEY, E. T. **Fisiologia do exercício**: teoria e aplicação ao condicionamento físico e ao desempenho. Tradução de Marcos Ikeda. 6. ed. Barueri: Manole, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. **Plano de desenvolvimento institucional 2013-2014**. Santo André: UFABC, 2013.

AQUILO QUE A GENTE NEM SABIA QUE PODIA CRIAR OU ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA PARA E COM AS NOVAS TECNOLOGIAS

*Tatiana Passos Zylberberg
& Fabrício Leomar Lima Bezerra*

INTRODUÇÃO

Na docência no ensino superior, a utilização das tecnologias pode ser inspirada ou cegada pela forte cultura do quadro/lousa, cujas as letras redigidas com giz ou canetas têm sempre dimensão padronizada. Na era tecnológica, por exemplo, em que projetores possibilitam exibição de slides, vídeos, imagens, transmissões ao vivo, o que já presenciamos em diversas salas de aula? Uma imagem digital em tamanho reduzido, tal qual era o padrão do quadro/lousa. Muitas vezes presenciamos salas com cinquenta estudantes e um projetor diante deles (apenas) no tamanho de uma pequena tela com cerca de dois metros de largura. E os tais equipamentos de projeção sendo (geralmente) fixados no teto! Quem escolhe a distância na qual se instala esse equipamento

estabelece que a sala de aula tem frente e fundo fixos, e decreta que provavelmente muitos estudantes ficarão sem enxergar bem. O lugar garantido de melhor visibilidade fica restrito àqueles que sentam nas primeiras carteiras. Por que as projeções não são exploradas numa parede inteira? Ou no teto? Ou cada aula em uma direção?

Como organizamos os espaços de aprendizagem? Utilizamos as novas tecnologias com velhas abordagens? Como promover a formação de futuros professores de Educação Física para que estes assumam uma relação autoral com as novas tecnologias²³ e que estas sejam problematizadoras sobre as veladas maneiras com que elas nos afetam?

Este capítulo foi organizado da seguinte forma: num primeiro momento abordamos a questão das novas tecnologias refletindo sobre aprendizagem, corpo e multiletramentos. Posteriormente, apresentamos experiências na docência universitária em forma de diálogo, como se fosse uma interação numa rede social. Para facilitar a visualização das referidas experiências, alguns *links* citados no decorrer do texto estão disponíveis em QR Code. Por isso, sugerimos que antes de iniciar a leitura deste capítulo, você baixe um aplicativo de leitor de QR Code no seu celular. Depois de instalado, aponte a câmera do seu celular para o código e o aplicativo o levará imediatamente para a página do *Conecte & Crie*, em que está publicada a maior parte das produções que citaremos.

23

Nesta frase, tecnologia abarca também a relação com as mídias.

A docência no ensino superior (para e com as novas tecnologias) nos convida à reinvenção, nos incita ao diálogo, à construção coletiva e à aprendizagem incessante; rompe a relação linear e vertical de docente-discente. Muitos discentes poderão saber infinitamente mais sobre tecnologias que os docentes, ou poderão, ambos, aprender muito, juntos.

Vamos apresentar os dois autores que ensinaram/aprenderam juntos: uma docente – Tatiana Passos Zylberberg – e um discente²⁴ – Fabrício Leomar Lima Bezerra. Tudo começou em agosto de 2011, na cidade de Fortaleza, na aula do concurso público, que antecedeu/decretou a chegada da docente Tatiana à Universidade Federal do Ceará. Fabrício estava lá para assistir a aula dela. Ela percebeu o olhar atento. Olhar este que depois foi se intensificando nas relações que construíram como docente-discente, orientadora-orientando, entrevistada-entrevistador e grandes amigos-afetos.

Bezerra (2013) em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se descobriu um poeta científico ou um cientista-poeta, se descobriu José (seu heterônimo). Saiu da cidade de Racionópolis²⁵ para viver em Sensinópolis²⁶.



24 Fabrício, atualmente, é professor, mas as experiências aqui relatadas, em sua maior parte, foram inspiradas no tempo em que era discente do Instituto de Educação Física e Esportes da UFC.

25 Racionópolis é a cidade da razão, movida pelo pensamento cartesiano, mecânico, pelo conhecimento homogêneo, linear e objetivo, tendo o cérebro como a representação maior da inteligência, com o privilégio do raciocínio, da escrita, da oralidade e da produção de resultados.

26 Sensinópolis é a cidade do sensível, movida pela sabedoria corpó-

Ao encontrar o saber sensível durante o final do seu percurso formativo como professor de Educação Física, Fabrício vislumbrou possibilidades de sentir o aprendizado e inserir o corpo no processo de ensino. Essa formação para docência se deve (em parte) ao convívio com sua orientadora, a professora Tatiana Zylberberg, chamada no TCC de “Professora Céu”.

Fabrício, no ensino superior, constitui uma docência sensível. Sua vivência discente foi conscientemente diversificada: foi dançarino do grupo de dança popular (Oré Anacã) sem nunca ter dançado na vida, foi membro do Centro Acadêmico (CA), da Associação Atlética, foi monitor de estatística, de projeto de graduação, de iniciação à docência, foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), participou de festival de jogos adaptados, competiu os jogos internos na modalidade individual e coletiva, trabalhou em eventos esportivos. Ou seja, “estava sendo sem nem ter a ideia daquilo que podia ser”²⁷, estava aberto para tocar e ser tocado, para afetar e ser afetado, para sentir e ser sentido. Formou-se como um ser encarnado e como um ser-professor com uma grande diversidade no olhar, um professor que passou a perceber que não existe

rea. É a cidade dos sabores, das cores, da subjetividade, de caminhos não lineares, da multiplicidade, da heterogeneidade, em que a inteligência se insere no corpo todo. Lá se vive o corpo, antes mesmo de se pensar sobre ele ou reduzi-lo. Preocupa-se com o processo e assim ampliam-se as possibilidades de sermos e aprendermos.

27 Frase que faz referência ao título do documentário, explicado mais adiante.

um único jeito de aprender e ensinar, que dentre esses caminhos e meios existem infinitos recursos das novas tecnologias.

Foi nesse emaranhado de sensações, sentimentos e desejos maiores de ser um docente formado para e na sensibilidade que Bezerra (2015)²⁸ investigou no mestrado processos de aprendizagem que reconhecessem/valorizassem o corpo, para propiciar uma educação de múltiplas possibilidades. Durante o percurso de dois anos na pós-graduação na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Bezerra (2015) entrevistou estudantes que, durante a formação inicial, vivenciaram o aprendizado que se insere no corpo e ouviu ainda a professora, a qual proporcionou e proporciona essas experiências vividas: Zylberberg (ZYLBERBERG, 2007, 2010; ZYLBERBERG; BEZERRA, 2013; ZYLBERBERG et al., 2014). Na fala dos estudantes foram notórios e recorrentes depoimentos como: “fiz coisas que aparentemente eu sabia que podia fazer, mas foi incrível fazer outras que eu nem sabia que podia e, por me permitir, eu fiz”.



Quando se está aberto e pleno para a aprendizagem, sem julgamentos, sem o medo de errar, sem a cobrança exacerbada do belo, do certo, os estudantes se descobrem e se revelam possíveis, capazes de realizar coisas que nem sabia que podiam aprender e criar. Sob a ótica da multiplicidade do olhar, enxerga-se “aquilo que você nem sabia que podia ser”, afirmou Zylberberg em seu depoimento à dissertação de Bezerra (2015), frase esta que acabou sendo escolhida como o título do documentário-produto da dissertação.



Inspirados nessa constatação e instigados a ampliar as possibilidades de utilização das novas tecnologias na docência no ensino superior, Tatiana e Fabrício produziram este capítulo que discorre sobre “aquilo que a gente nem sabia que podia criar”.

Em busca de novas perguntas sobre ensinar e aprender para e com as tecnologias, vamos relatar algumas experiências concebidas entre docentes e discentes no ensino superior no Instituto de Educação Física e Esportes (Iefes) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Este relato de experiência foi elaborado num estilo de troca de mensagens eletrônicas, como se estivéssemos interagindo numa rede social.

É grande a urgência de debater sobre ensino-aprendizagem para e com as novas tecnologias na docência

no ensino superior. Para tanto, emergem como pertinentes algumas reflexões sobre corpo, aprendizagem sensível e multiletramentos.

REDE DE CONEXÕES: APRENDIZAGEM SENSÍVEL, CORPO, MULTILETRAMENTOS, DOCÊNCIA E TECNOLOGIAS

Na atualidade, as tecnologias constituem um novo sistema cultural que reestrutura o mundo social, influenciando o ambiente, criando novas formas de vida e de fazer Educação. Este fato provoca profundas mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem para as quais os envolvidos com a Educação devem atentar-se, utilizando-se das tecnologias como recursos didáticos que se aproximam do mundo dos estudantes para que efetivamente a aprendizagem aconteça. A união da imagem, do som e do movimento oferecem informações mais realistas e possibilitam que o conhecimento aconteça por diferentes vias, provocando um maior aprofundamento do conteúdo a ser estudado (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000). Conforme instiga Pereira (2014, p. 93):

A multiplicidade não se daria apenas pela presença de diferentes linguagens na educação, mas também pelos diálogos entre/em diferentes linguagens e sentidos, pela capacidade de transitar por elas, de traduzi-las, misturá-las, mixá-las. Fazer da palavra, gesto. Do

movimento, som. Da escrita, sensações.
Da vida, arte.

Existem representações multimodais da linguagem, as quais ainda podem ser potencializadas e mixadas nas mídias e tecnologias digitais que, se forem inseridas em sala de aula, podem contribuir nas produções de sentido e aprendizagens. Essa visão de representações multimodais está interligada à ideia de multiletramentos.

Para Pereira (2014), o conceito de letramento assume um sentido amplo que expressa uma importante mudança paradigmática que desloca a linguagem do instrumental para o social. Os letramentos estão situados em contextos históricos, sociais, culturais, tecnológicos e políticos. Esse autor reforça a defesa do New London Group de que, ao fazermos dos espaços educacionais ambientes multimodais, nos quais estudantes podem apropriar-se das mídias digitais e transitar entre diferentes modalidades de linguagem – a educação torna-se mais atraente e fornece uma base poderosa para mudanças em direção a uma *pedagogia da sinestesia*. A pedagogia da sinestesia, explica Pereira (2014), considera a interconexão entre os campos da sensibilidade (sinestesia), compreendendo o corpo como o ponto de encontro entre o ser humano e o mundo.

O autor esclarece que é importante diferenciar-mos “sinestesia”, com a letra “s” e “cinestesia”, com a letra “c”. A origem etimológica da palavra “sinestesia” remete ao grego *syn* (junção, simultâneo) e *aesthesis*

(sensação), significando “muitas sensações simultâneas”. Já “cinestesia”, cuja origem etimológica vem de *kinèo* (movimento) e *aesthesis* (sensação), refere-se à propriocepção, ou seja, à percepção dos movimentos corporais em relação ao ambiente. Relaciona-se com a consciência postural, manutenção do equilíbrio, percepção da posição do corpo e dos membros.

Reforçar a importância da sinestesia na educação pode ser uma oportunidade para redescobrirmos a irradiação e a transitividade dos sentidos dos nossos corpos – estamos em constante troca com os outros e com as coisas (PEREIRA, 2014, p. 65).

Metodologicamente, os multiletramentos organizam-se sob a forma da aprendizagem pelo *design* (*Learning by Design*), considerando o duplo significado: simultaneamente descreve a existência de uma estrutura e a ação de construir. No centro dessas ações estão a imaginação e a reapropriação criativa do mundo e, conseqüentemente, da aprendizagem. Como defende Pereira (2014, p. 94):

Enquanto os letramentos tradicionais impõem a aprendizagem a partir da repetição, da replicação, da estabilidade e da uniformidade, em um processo de transmissão unilateral dos conhecimentos, a aprendizagem pelo *design* considera a criatividade, a inovação, o dinamismo e a

divergência como elementos indispensáveis para que os alunos construam seus próprios sentidos e representações.

Pereira (2014) apresenta uma síntese das quatro dimensões de ação pedagógica da aprendizagem pelo *design*: a) experimentação: são as tecelagens pedagógicas (*pedagogical weavings*), tessitura entre as aprendizagens acadêmicas e as experiências não acadêmicas dos estudantes, entre o novo e já conhecido; b) conceitualização: criar nomes para as coisas e desenvolvendo conceitos, categorizando a partir do reconhecimento de semelhanças e diferenças; buscar quadros interpretativos, construir mapas mentais, transitar entre diferentes disciplinas, tecer relações entre a experiência e os conceitos; c) análise: significa romper as compreensões preliminares e conseguir interrogar os próprios processos de pensamento; d) aplicação: envolve aplicar criativamente os conhecimentos intervindo no mundo de maneira inovadora, transferir o conhecimento prévio para outros cenários culturais, sociais, políticos.

Pereira (2014) ressalta em sua conclusão que há uma multiplicidade de caminhos e possibilidades para a aprendizagem que compreendem o corpo e as múltiplas linguagens, incluindo as tecnologias digitais como potencializadoras de uma pedagogia da sinestesia, inclusiva e que pode intensificar as individualidades num rico convívio com a diversidade. O mesmo autor destaca: “O corpo, apesar de pluralmente sensível e polifônico, continua a ser dividido, recortado e suprimido dentro de muitas escolas. E também fora delas” (Ibidem, p. 114).

Isso se deve, dentre os outros fatores, às pedagogias ocidentais fundadas numa compreensão dualista de ser humano, que conferiram um lugar marginal ao corpo nos mais diferentes níveis de ensino. Portanto, defende-se a urgência de ampliar a riqueza de diálogos transversais entre as diferentes linguagens e saberes, como também de ampliar os estímulos e as formas de sensibilidade e expressão corporais nos processos de ensino-aprendizagem. “Para aprender é necessário deixar-se seduzir, mexer-se, desbravar paisagens desconhecidas, que abrigam sinuosidades e acidentes geográficos multiformes” (TIBÚRCIO, 2005, p. 127).

Defendemos que a educação precisa não apenas de conhecimentos, mas de saberes, sabores e de amplo prazer de degustação. É o saber sensível, primeiro de todos os saberes, que abre caminho para os demais. Reaprender a ver e ouvir, sentir e tocar é o que deveríamos incorporar ao educar, deixando o corpo manifestar a sua poética que é artística e a sua inteireza que habita o sensível. Acreditamos numa educação que investe nesse corpo disponível, que pode ver com a pele, ouvir com os pés, tocar com o olho, ampliando os canais sensoriais (TIBÚRCIO, 2005). Portanto, o ser humano também aprende com seu corpo e suas vísceras, com seu ser sensível e imaginativo (REZENDE, 1990). O corpo deve sair da sua zona de conforto e se sentir forte mesmo assim, se aventurar pelo incerto e ter chance de viver outros caminhos. Deve viver o desnecessário, o ócio e a contemplação. O nosso corpo é capaz de produzir conhecimentos, de apreender o mundo, assim como

aprender os ensinamentos que a vida traz.

Bezerra (2015) afirma que falar de corpo sensível é falar de um corpo que detém o saber, que é saber e que precisa ser visto e ser levado em consideração. Uma educação que considere o corpo sensível passa pela formação de um ser humano multidimensional, de um ser que caminha entre a razão e a sensibilidade.

Duarte Júnior (2018), ao referir-se ao teórico da psicologia da aprendizagem – o professor Gendlin – explica que as pessoas se tornam mais criativas quando experimentam o conhecimento, estando presentes num processo de aprendizagem no corpo, entregues num processo de completa inteireza de viver o saber. Essas situações de entrega, de concentração e de viver o momento ali, por inteiro, é que tornam a aprendizagem valorativa e significativa. O desejo de estar ali move para um mergulho nas profundezas da sapiência, fazendo com que o saber seja incorporado com sabor e prazer.

O papel do educador formado pela/para a sensibilidade possibilita que o saber sensível seja integrado em seu “como fazer” pedagógico, proporcionando emoções que causem paixões intelectuais por meio da descoberta de outras possibilidades de enxergar o aprendizado, a educação, o mundo, o outro e a si próprio (SAIANI, 2004). É preciso que a descoberta seja também uma autodescoberta.

Precisamos, na educação para e com as novas tecnologias, que os estudantes de graduação experimentem a vida nas subidas e descidas, que entre curvas e mais curvas possam se perder e se achar, tendo dese-

jos de seguir outras rotas pelo simples prazer de estarem abertos ao mundo. Fazer com que os estudantes vivam experiências do/no corpo sensível aumenta as possibilidades de um aprendizado significativo, criativo, experienciado, incorporado e encarnado, que lhes permita se descobrirem e se revelarem corpos-sujeitos-aprendentes.

Outras dimensões da educação para a mídia devem estar presentes no letramento digital, como aprender a analisar criticamente os conteúdos da mídia, compreender como se dá o processo de produção midiática e, finalmente, ser autor das suas próprias mensagens no meio digital sob os preceitos da ética e da autoria responsável (BIANCHI; PIRES, 2013, p. 3).

Dudziak (2010) esclarece que a expressão *information literacy* foi introduzida por Zurkowski, em 1974, porque, antes da década de 1990, o foco da competência informacional estava mais relacionado às habilidades de busca e utilização da informação. Posteriormente, a *information literacy* consolidou-se como “um campo de estudos e práticas que visam o aprendizado ao longo da vida” (Ibidem, p. 11). Com as novas tecnologias, emergem discussões não apenas sobre a busca e utilização de informações, mas a apropriação e recriação destas. Retomando a questão de produzir informação com preceitos da ética e de autoria responsável, destacamos o seguinte episódio.

Jenkins (2008) relata que, em outubro de 2001, o estudante secundarista Dino Ignacio, filipino-americano, criou no Photoshop uma colagem de Beto da Vila Sésamo (Children's Television Workshop, 1970) com o líder terrorista Osama Bin Laden e postou na sua página na internet. Em 11 de setembro de 2001, um editor de Bangladesh procurou na internet imagens de Bin Laden para imprimir cartazes, camisetas e pôsteres antiamericanos. O mundo árabe não conhecia Beto. Dias depois, os repórteres da CNN registraram uma multidão enfurecida marchando, gritando slogans e carregando cartazes de Bin Laden com Beto. De seu quarto, destaca Jenkins (Ibidem), o rapaz Ignacio desencadeou uma controvérsia internacional.

Esse fenômeno bem ilustra o que Jenkins (Ibidem) chamou de “cultura da convergência”, referindo-se ao contexto atual, no qual as velhas e novas mídias se cruzam: o poder do produtor de mídia e do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis. O autor aponta a importância de refletirmos, pelo menos, sobre três aspectos: 1) convergência dos meios de comunicação; 2) cultura participativa; e 3) inteligência coletiva. Quanto à convergência dos meios de comunicação, Jenkins (2008, p. 27) afirma que:

No mundo da convergência das mídias, toda história importante é contada, toda marca é vendida e todo consumidor é cortejado por múltiplos suportes de mídia [...] A circulação de conteúdos – por meio de diferentes sistemas mi-

diáticos, sistemas administrativos de mídias concorrentes e fronteiras nacionais – depende fortemente da participação ativa dos consumidores.

Seu argumento central é contra a ideia de que a convergência deve ser compreendida, principalmente, como um processo tecnológico que une múltiplas funções dentro dos mesmos aparelhos. Discutindo a cultura participativa, afirma que a convergência representa uma transformação cultural:

A convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com os outros. Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos a vida cotidiana (JENKINS, 2008, p. 28).

Quanto à inteligência coletiva, inspirado na visão do ciberteórico francês Pierre Lévy, Jenkins (Ibidem) nos anuncia que:

Nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas ha-

bilidades. A inteligência coletiva pode ser vista como uma fonte alternativa de poder midiático.

Esse novo cenário informacional, informático e multimidiático, convoca o envolvimento da comunidade universitária na reflexão sobre a cultura da informação e da comunicação, como ainda a inspiração de construir/compartilhar caminhos pedagógicos inovadores.

COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DIVERSAS E AUTORAIS – OU, UM CONVITE “ÀQUILO QUE A GENTE NEM SABIA QUE PODIA CRIAR”

Karnal (2016) ressalta que não é o computador em si, o acesso à internet, cada estudante com um *tablet* e uma lousa midiática que produzem um bom aprendizado. “Uma boa aula transforma quem se envolve nela. Sempre é necessário repetir: uma boa aula não precisa de tecnologia. A tecnologia é uma ferramenta privilegiada, jamais o objetivo em si” (Ibidem, p. 94).

Para encarnarmos uma mudança de paradigma tecnopedagógico, dentre outros aspectos, precisamos refletir sobre nossa compreensão do que é uma aula ou, de forma mais específica, o que é uma boa aula. Varella et al. (2001, p. 38) já denunciavam a visão “de que aulas expositivas são imprescindíveis e inalteráveis”, ainda, os autores alertavam para as vicissitudes do sistema de ensino que privilegiou histo-

ricamente o modelo transmissivo de educação. Uma exemplificação nesse sentido diz respeito à utilização didática instrumental do audiovisual ou, mais especificamente, do cinema em sala de aula, cujos filmes são tratados apenas como acessórios ou complementos e não em outras dimensões pedagógicas, como a própria produção audiovisual. Ferrari (2017) convida a transpor essa utilização com a *intercorporeidade*, ou seja, o filme inserido no corpo como uma marca, com vivências que encarnem o filme, os movimentos de câmera, as montagens, e ampliem o conceito ideológico.

A utilização de tecnologias da comunicação (TC) no ensino superior evidencia, portanto, “um enorme potencial para revolucionar, no sentido de melhorar, ambientes de ensino e de aprendizagem” (MORAIS; BATISTA; RAMOS, 2011, p. 8). Esses autores apresentam uma síntese de diferentes tecnologias de comunicação e exemplos de recursos educacionais:

Tabela 1 – Categorias e exemplos de tecnologias de comunicação
cada categoria.

Tecnologias da Comunicação	
Categorias	Exemplos
Plataformas de gestão de aprendizagem	BlackBoard, Moodle, WebCT, etc.
Publicação e partilha de conteúdos	Blogues, Wikis, Flickr, Youtube, Podcast, Social Bookmarking, etc.
Colaboração	Google Docs, Social Bookmarking, Mind Maps, Wikis, Blogues etc.
Redes sociais	Facebook, Twitter, Hi5, LinkedIn, Ning, Academia.edu, etc.
Comunicação interpessoal	email, MSN, Skype, etc.
Agregação de conteúdos	RSS feeds, NetVibes, Google Reader, etc.
Ambientes virtuais	Second Life, Haboo, etc.

Fonte: Moraes, Batista e Ramos (loc. cit.).

Para implementar o novo nos ambientes de ensino e de aprendizagem é preciso: novos olhares, novos sentidos e múltiplas compreensões. Nessa perspectiva, traremos a seguir as nossas experiências de docência no ensino superior. Dialogaremos num estilo de troca de mensagens eletrônicas, como se estivéssemos interagindo numa rede social. Como já anunciamos, alguns *links* citados poderão ser acessados por QR Code.

(Fabrício Leomar)
digitando...



“Em 2011, houve no Iefes da UFC um concurso para o(a) novo(a) docente das disciplinas de Ciências Humanas no curso. Por curiosidade resolvi assistir a aula pública daquela professora que passeava pelos corredores do bloco com uma mala, procurando a sala para a sua avaliação didática. Entrei, sentei no fundo e esperei a aula começar. Para além das diversas coisas que ela ia tirando da mala para fazer conexão com o assunto abordado, o que me chamou atenção foi sua visualidade da sua apresentação de slides, a forma como ela interagira com o público. Não era um simples jogar de palavras numa tela, mas uma conexão que chamava a atenção e fazia você entrar naquele universo. Aquilo despertou em mim outros olhares para a utilização e os efeitos das novas tecnologias.”

(Tatiana Zylberg)
digitando...



enviando foto...



“Iniciei uma das aulas recolhendo os telefones celulares. Colei na parede, logo na entrada da sala, uma “sapateira” e um aviso: “favor entregar os celulares”. Os discentes foram chegando e logo depois todos os aparelhos tinham sido recolhidos. A ideia não era impedi-los de portarem seus aparelhos, mas ressignificar a utilização. E a cada aula, novas possibilidades foram surgindo...”

(Tatiana Zylberg)
digitando...



enviando foto...



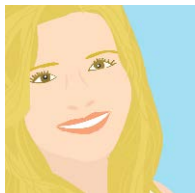
“As produções foram se construindo a partir do desafio de olhar determinadas fotografias e depois produzi-las com o corpo. No momento em que a cena estava pronta, o clique fotográfico do celular registrava. Depois, podíamos baixar todos os arquivos, seja para vê-los projetados na parede/tela da sala, como, depois, podíamos compartilhar nas redes sociais utilizadas na disciplina.”

(Fabrício Leomar)
digitando...

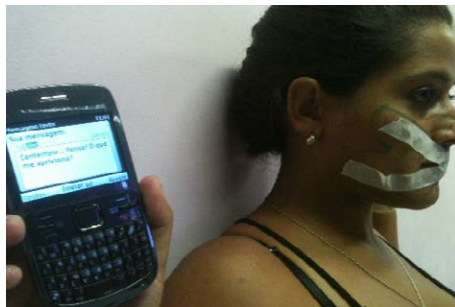


“Em 2012, candidatei-me a monitor da Tatiana. Queria aprender aquele jeito de fazer docência. O que descreve sobre os celulares faz lembrar quando ela entregou a câmera fotográfica e disse para eu registrar os momentos da aula que despertassem o meu olhar. Até aquele momento não tinha visto o uso desses recursos tecnológicos em sala de aula ‘Como assim, tirar fotos e filmar as aulas?’; como também sempre ouvi mais sobre a proibição do que a utilização de celulares. Ao longo dos meses fui percebendo que aquele registro não era apenas um emaranhado de lembranças das aulas, mas um recurso pedagógico e formativo, que provocava encantamento nos discentes ao poderem assistir sua trajetória ao final do semestre. Mais do que um registrador das aulas, aquilo despertou em mim o interesse ainda maior pelas novas tecnologias e pelos estudos sobre mídia e educação. Passei a estudar fotografia e cinema, produzir exposições, filmes e animações, me tornei técnico em audiovisual e curso uma nova graduação em Sistemas e Mídias Digitais. Uma ‘simples’ experiência fez uma mudança profunda em minha vida.”

(Tatiana
Zylberberg)
digitando...



enviando foto...



“O celular pode ser uma forma de grito numa performance. E o aparelho, antes excluído na experiência de aprendizagem, torna-se porta-voz de reflexões. De boca fechada e voz engolida surge na pequena tela a seguinte questão: ‘Contemple... pense? O que me aprisiona?’”

(Fabrício Leomar)
digitando...



“A utilização das novas tecnologias como performance. Os grupos no Facebook como espaço para divulgação de trabalhos e compartilhamento de ideias. As redes sociais de fotografia que podem servir como um espaço de exposição dos trabalhos. Temos hoje possibilidades de criar áudios de aprendizagem significativa (Podcasts), jogos e história em quadrinhos virtuais, assim como mind maps e infográficos. São múltiplas as possibilidades de uso das novas tecnologias como processos-produtos na aprendizagem e não apenas como instrumentos.”




(Tatiana
Zylberg)
digitando...



enviando foto...



“Ministrando uma disciplina no ensino superior no curso de Educação Física, distribuí rolos de fitas gomadas (fita-crepe) e pedi que os estudantes representassem como se sentiram como corpo na escola. Minutos depois, Fabrício estava enrolado das unhas dos pés ao último cacho de cabelos. Pouco de si escapava aquela couraça, representada de forma intensa e afitiva. Uma outra aluna queria acelerar a retirada da fita que, em espirais bem justas, dizia de forma explícita, seu corpo era prisioneiro e aprisionado. Mas ele prosseguiu o ‘descolamento’ sozinho. O silêncio na sala se tornou tão gritante, que ouvíamos a respiração dele a cada pedaço de fita rasgada. Eu ia fotografando e filmando aquele relato-performático. E algo estava claro: nascia outra possibilidade de ensinar que o corpo foi historicamente ‘tolhido’ para aprender.”

<p>(Fabrício Leomar) digitando...</p> 	<p>“Esse foi um momento libertador. Na verdade, quando peguei a fita, não sabia muito o que fazer e aí ela me levou a representar o corpo que eu havia vivenciado na escola, cheia de amarrações e cerceamentos. A escola das proibições, dos medos, do calar-se e da passividade. A escola cega, que não me enxergava e me cegava, que me mostrava um único caminho, uma única forma e um único jeito de aprender e que na minha extrema timidez achava que comigo estava tudo bem. Hoje, pensar e viver a escola é buscar uma instituição formativa que não seja de fitas-crepe enroladas ao corpo, mas fitas-crepe inseridas ao corpo, impregnadas de sentidos e sonhos para uma vida toda.”</p>
<p>(Fabrício Leomar) digitando...</p>  	<p>“Outra lembrança que trago da minha experiência discente e já pensando a minha atuação docente foi quando, no planejamento da disciplina de Fundamentos Sociológicos da Educação Física, a professora Tatiana falou que o produto final da disciplina seria uma série de documentários produzidos pelos estudantes. Houve um estranhamento inicial não compartilhado: ‘Como assim, essa galera que praticamente nunca estudou isso vai produzir filmes?’. Mas acreditei naquela possibilidade. Até o momento só tinha vivenciado o cinema em sala de aula na sua forma mais instrumental: assistir e debater sobre o filme.”</p>

(Tatiana Zylberberg) digitando...



“Existem múltiplas formas de utilizar as projeções digitais. Uma que tenho explorado muito no ensino superior é a produção de cenários virtuais. Não apenas olhamos para imagens, entramos nelas. Ficamos imersos. Seja em fotografias ou por vídeos. Uma das experiências que temos nesse sentido ocorre ao final de cada semestre, quando realizamos o ‘espetáculo corpo’, projeto que narramos em Zylberberg et al. (2014) e cujas fotos e vídeos estão no local para onde leva o QR Code ao lado.”

(Tatiana Zylberberg) digitando...



“Crio grupos em redes sociais (Facebook ou WhatsApp). No Facebook optei por ir somando discentes, nos semestres seguintes, cada vez que tenho uma nova turma, para que interajam com estudantes dos outros anos. Nos grupos compartilhamos fotos, vídeos, links para textos de aprofundamento. Outra ideia que aprendi e que foi muito interessante é a produção de trabalhos dos discentes em formulários Google Docs. Posso propiciar uma escrita que pode ser, no percurso, corrigida e ampliada. Ao final do semestre, cada discente tem um texto que foi revisando progressivamente. Também publicamos músicas compostas pelos estudantes nos processos de aprendizagem criativa e autoral.”



Vale qualquer linguagem para expressar a compreensão. Surgem Podcasts, video-performance, documentários, mostra de fotografias. Em algumas aulas, fazemos gravações de áudio no tempo máximo de um minuto – cada estudante, ou às vezes em grupos, registram o que aprenderam. Quando escutamos, podemos perceber se há fragilidade ou densidade na apropriação dos conteúdos. Nesse processo de exercitar a escuta reflexiva, há aulas pautadas na exibição de áudios de programas acadêmicos de rádio. Os estudantes vão experimentando: ouvir, ler, escutar e/ou assistir conteúdos diversos.”

(Tatiana Zylberg)
digitando...



enviando fotos...



“Existem diferentes plataformas digitais. Optei por utilizar a Solar, disponibilizada pela universidade que leciono. Mas também já tive experiências com Moodle e TelEduc. Com a turma de disciplina optativa de Inteligências, alargamos o tempo de aula com suporte tecnológico. Tivemos momentos na sala de informática, as duplas utilizavam o programa no celular e no computador. Foi impressionante o resultado da discussão em chat/conversa ao vivo, dentro da sala de aula. Lançava um ponto de discussão e tinham que responder fundamentados em conceitos estudados. Com essa turma fomos¹ enviando lembretes das tarefas².”

(Tatiana
Zylberberg)
digitando...



enviando fotos...



“Uma experiência interessante surgiu na preparação de vídeo-aulas. Eu tive problemas de saúde, mas queria estar na sala de aula de alguma maneira. Então gravei uma sequência de aulas-processo, que consistia na ideia de explicar aos estudantes como seria a aula. Apresentava um tema, falava sobre vídeo que seria exibido, ou o texto que seria lido, e os estudantes reunidos com os monitores seguiam a sequência das gravações.”

“Ainda com o recurso de vídeo já realizamos aulas por Skype, ‘trazendo’ para Fortaleza docentes de outras universidades. Em horário agendado, iniciamos a transmissão ao vivo de palestra dos professores convidados. Tivemos experiências de variações entre palestras de uma hora de duração, até de quatro horas, com tempo para perguntas e respostas. Essa aproximação tecnológica entre docentes de ensino superior de instituições diferentes tem sido enriquecedora.”

enviando fotos...



(Tatiana
Zylberg)
digitando...



enviando foto...



Se estão tendo contato com diferentes linguagens, os estudantes também são convocados a produzir apresentações diversificadas. Momentos antes da apresentação do grupo, experiência ilustrada pela foto, um deles veio pedir que a sala ficasse escura e que somente depois eu ligasse a luz do projetor. Quando todos estavam posicionados no “fundo da caverna de Platão”, um dos estudantes colocou uma folha branca que foi criativa e meticulosamente recortada. Nas brechas da palavra – LIBERTAR – passava a luz, a claridade, a mensagem explícita de possibilitar ver o que não se via, sair do imobilismo e usufruir da imensidão desconhecida.”

(Tatiana Zylberg) digitando...



enviando foto...



“Mapa do Percurso Filosófico é o título dado ao trabalho final da disciplina de Fundamentos Filosóficos da Educação Física e Esportes ministrada no Iefes da UFC desde agosto de 2011. A proposta desse trabalho é que os estudantes produzam trabalhos nas mais diversas linguagens e formatos para demonstrar ampla/profunda compreensão dos conteúdos podendo relacioná-los com suas histórias de vida. No QR Code ao lado é possível acessar ao vídeo que apresenta de forma sintética e visual os mapas dos estudantes dos cursos integral e noturno (Iefes/UFC) no semestre de 2016.1.”



“Essa experiência valoriza o multiletramento e transborda apropriação crítica e criativa da utilização das novas tecnologias. Os trabalhos produzidos pelos estudantes de graduação nas disciplinas entram em circulação no site do projeto de extensão³.”

(Fabrício Leomar) digitando...



enviando foto...



“Em 2016, comecei minha vida docente numa escola de educação básica da rede municipal. Devido à minha experiência discente com a utilização das novas tecnologias no processo de aprendizagem no ensino superior, eu cheguei ávido para trabalhar com isso na escola. O primeiro recurso em que pensei foi o projetor/datashow, para elaborar as aulas com projeções de slides, vídeos e fotos.

	<p>Mas na escola só havia dois equipamentos desses e eu pensei que seria difícil utilizá-los, pois os outros professores já deviam usar mais constantemente. Mas, para meu espanto, o datashow era pouquíssimo usado, o uso do tradicional pincel e quadro branco ainda era a prática mais habitual. Então passei a utilizar a projeção em quase todas as minhas aulas teóricas e, ao mesmo tempo em que os discentes achavam estranho um professor de Educação Física usar aquele equipamento e não apenas ir para a quadra, eles gostavam daquela interação com os slides e de quando eu levava vídeos e fotos para nossos diálogos. “Professor, é legal quando o senhor traz vídeos”, diziam eles. Entretanto, mais do que serem apenas telespectadores, eu queria que eles produzissem. Foi então que, numa campanha de combate ao mosquito <i>Aedes aegypti</i>, eu sugeri para a turma que não fizéssemos aqueles tradicionais cartazes em cartolina, mas uma exposição de fotos. Foi um encanto para eles, pensar e produzir fotografias e depois dizer nos corredores que tinham sido parte daquela exposição. O incentivo para o uso desses recursos é constante. E a prática que eu vivi como discente, de receber a câmera para o registro das aulas, também proporciono aos meus alunos: entrego a câmera e peço para eles registrarem.”</p>
--	--

Assim, se nos engajarmos no intuito de promover a formação de sujeitos críticos e criativos para agir na cultura digital, estaremos promovendo o letramento digital dos futuros professores. O nosso comportamento em relação à tecnologia pode deixar de ser passivo, daqueles que apenas consomem conteúdos das novas tecnologias, para ser ativo, produzir. Se mantivermos uma relação dinâmica entre consumir de forma crítica

e produzir de forma autoral, agimos como *prosumer* (JENKINS, 2008).

Segundo Dudziak (2010, p. 1),

Continuamente, diferentes tecnologias e novas informações estão impactando o ensino superior. Isto exige uma rápida atualização da competência informacional e midiática pelos alunos. Apesar do impacto progressivo da tecnologia digital na cultura acadêmica contemporânea, é imperativo resgatar e consolidar um compromisso mais crítico com a informação, mídia e tecnologia. Nós defendemos a convergência da literatura da informação e da literatura dos media no ensino superior.

Dudziak (Ibidem, p. 3) alerta para o fato de que a progressiva penetração da “tecnologia digital e da mídia na cultura acadêmica contemporânea brasileira não deixa dúvidas do quanto é imperativo discutir a qualidade do ensino superior. “Se houver a preocupação com a qualidade não apenas do que se ensina, mas de como se aprende; se houver o desejo docente de que os estudantes aprendam o máximo e não o mínimo; se houver a construção compartilhada a partir das e com as novas tecnologias, se houver espaço de incentivo à produção autoral dos estudantes, de cada um e de todos, há alguma chance de presenciarmos (mais) uma educação que possibilite:

Aquilo que a gente nem sabia que podia ser.
Aquilo que a gente nem sabia que podia ensinar.
Aquilo que a gente nem sabia que podia aprender.
Aquilo que a gente nem sabia que podia criar.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, F. L. L. **O ensino e a aprendizagem do sensível na licenciatura em educação física**: os indícios de uma formação estética. 2013. 94 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

_____. **A corporeidade como possibilidade de desvelar um processo de aprendizagem**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.

BIANCHI, P.; PIRES, G. L. Formação de professores e letramento digital: observando caminhos curriculares através da mídia-educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5., 2013, Brasília, DF. **Anais...** São Paulo: CBCE, 2013. p. 1-15. Disponível em: <<https://goo.gl/UTqs5s>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

DUARTE **JÚNIOR**, J.-F. **Fundamentos estéticos da educação**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2018.

DUDZIAK, E. A. Competência informacional e midiática no ensino superior: desafios e propostas para o Brasil. **Prisma.com**: Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação, Porto, n. 13, p. 1-19, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/kryWo6>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

FERRARI, R. D. **Ensinar-aprender cinema**: através da percepção e cognição incorporadas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa

Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.labomidia.ufsc.br/index.php/acesso-aberto/teses-e-dissertacoes> Acesso em: 03 jul. 2017.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Tradução de Suzana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.

KARNAL, L. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2016.

MELO, L. F. **O portfólio como uma possibilidade de intervenção pedagógica em educação física**. 2008. 311 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, **São Paulo**, 2008.

_____. **Tecendo tramas sobre avaliação da aprendizagem em aulas de educação física**. 2011. 332 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, **São Paulo**, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MORAIS, N. S.; BATISTA, J.; RAMOS, F. Caracterização das actividades de aprendizagem promovidas através das tecnologias da comunicação no ensino superior público português. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 3, n. 3, p. 6-18, dez. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/ZxXdLm>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

MORAIS, N. S.; CABRITA, I. Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação (as)síncrona e interação no ensino superior. **Prisma.com**: Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação, Porto,

n. 6, p. 158-179, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/hvBJfK>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PEREIRA, R. S. **Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação**. 2014. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo; Campinas: Cortez; Autores Associados, 1990.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SAIANI, C. **O valor do conhecimento tácito: a epistemologia de Michael Polanyi na escola**. São Paulo: Escrituras, 2004.

SANCHO, J. M. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TERRA NOVA, J. V. S. **Performance art como propedêutica da experiência: construção de sentidos e significados sobre, com e por meio do corpo**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

TIBÚRCIO, L. K. O. M. **A poética do corpo no mito e na dança Butô: por uma educação sensível**. 2005. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

VARELLA, P. G.; VERMELHO, S. C.; SILVA, A. C. C. et al. A experiência da PUC-PR na implantação das tec-

nologias de informação e comunicação no ensino superior. **Colabor@**: Revista Digital da CVA-Ricesu, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 37-45, ago. 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/g7J8mZ>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

ZYLBERBERG, T. P. A internet como uma possibilidade do mundo da (in)formação sobre a cultura corporal. In: BETTI, M. (Org.). **Educação física e mídia**: novos olhares, outras práticas. São Paulo: Hucitec, 2003. v. 1, p. 45-70.

_____. **Possibilidades corporais como expressão da inteligência humana no processo de ensino-aprendizagem**. Campinas: 2007. 280 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, 2007.

_____. Tecnologias digitais e avaliação: algumas conexões. **Motrivivência**: Revista de Educação Física, Esportes e Lazer, Florianópolis, v. 22, n. 34, p. 61-71, jun. 2010.

ZYLBERBERG, T. P.; BEZERRA, F. L. L. Juventude e internet: possibilidades de “criar” educação física. **Atos de Pesquisa em Educação**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Blumenau, v. 8, n. 1, p. 182-208, jan./abr. 2013.

ZYLBERBERG, T. P.; BEZERRA, F. L. L.; CARMO, K. T. et al. Espetáculo corpo: uma possibilidade para compreender a corporeidade. **Revista Tempo e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, n. 13, p. 87-101, maio/ago. 2014.

JOGO/ESPORTE NO CORPO/ CORPOREIDADE: CORPO/ CORPOREIDADE NO JOGO/ ESPORTE

*Marcus Vinicius Simões de Campos
& Wagner Wey Moreira*

O que é feito da condição humana em um mundo que dedica uma reverência religiosa à mercadoria como se essa exercesse uma potência sobrenatural sobre o homem?

Adauto Novaes

As ideias de liberdade, de autonomia, de agente, de sujeito só nos chegam através da experiência subjetiva e intersubjetiva que são justamente as que a ciência suprime.

Edgar Morin

Valores do/no Esporte

Cultivar a imaginação, a inovação e a criatividade, a alegria e o otimismo – qualidades que o jogo permite treinar de modo quase ilimitado e que tão relevantes são para a vida, para reinventar o presente e sonhar e olhar para o futuro.

Jorge Olímpio Bento

INTRODUÇÃO

A carreira profissional no meio universitário exige a dedicação dos docentes na produção, no ensino e na divulgação de conhecimentos, e estes devem manter as características de serem trabalhados na forma rigorosa e com visão contextualizada.

Por outro lado, são raras as exigências da realização dessa tarefa em que a academia estabelece como pressuposto também importante, o critério de sensibilidade para a ação dos professores mestres e doutores. A ausência desse critério (a falta de sensibilidade) poderia estar contribuindo para uma distorção da visão do que é científico? Mais ainda, se isso fosse aplicado para a área do fenômeno jogo/esporte, indicaria a possibilidade de um viés de análise e reflexão sobre o fenômeno pesquisado e ensinado?

Essas inquietações iniciais constituem-se como pano de fundo para a construção deste artigo, o qual é escrito numa proposta semelhante à de um livro de ficção, entremeando personagens a todo momento e estes, num diálogo com os valores acadêmicos atribuídos ao jogo e ao esporte.

Não pode um livro destinado à sensibilidade colocar para fora a existência de quem o escreve, bem como, neste caso, os critérios de cientificidade exigidos pelos escritos acadêmicos. Assim, a estrutura do texto entrelaça dois personagens, um ligado ao jogo e outro ao esporte, ambos com um olhar destinado a esses temas e a sua relação com a produção sensível em esporte e jogo.

Por essa razão, a partir deste momento, toda a descrição a seguir será apresentada na primeira pessoa do singular, direito inalienável de expressar ideias, sentimentos, alegrias, decepções, vitórias e derrotas, tudo isso representado no que pode ser chamado de vida humana.

Dois são os personagens da história proposta. No que tange à argumentação sobre jogo, o escritor é jovem, candidato à vida acadêmica e já com experiência sobre o assunto em pauta. Foi também orientando no Programa de Mestrado em Educação do segundo personagem, razão pela qual pode-se analisar se houve ou não convergências de propostas. Afinal, todo orientador/pesquisador, de certa forma, almeja a continuidade de sua visão de ciência e de mundo. Já o responsável pelo texto sobre o fenômeno esportivo é pesquisador experiente, quase no final de sua vida acadêmica e defensor do esporte enquanto forma de explicitação da corporeidade, propiciando uma das possibilidades de emergir o humano no homem.

PERSONAGEM UM: A VIVÊNCIA NO JOGO

A vivência do jogo é um tema muito agradável para refletir, uma vez que talvez seja por culpa dela que hoje eu sou um completo apaixonado pelo que venho estudando nos anos em que estive na graduação e no mestrado. Esse fenômeno ainda me é mais agradável de refletir porque não se limita apenas ao estudo acadêmico, possibilitando vivenciá-lo todas as vezes em que

posso contar com um tempo destinado a mim mesmo e à minha alegria, em contradição com alguma atividade obrigatória imposta pelo trabalho.

Do que consigo lembrar, o jogo veio a mim como vem a qualquer criança: representando mundos mágicos e personagens fantásticos, desde quando eu me entendo por gente. Jogando em forma de brincadeira, eu me transportava para diferentes mundos de diversas características e modificava meu ambiente tantas vezes quanto a criatividade de uma criança pode alcançar.

Não é necessária uma reflexão profunda para saltar à minha memória inúmeros momentos em que estive praticando esportes ou brincando, sejam eles mais felizes ou mais tristes. Na realidade, os momentos que vêm à mente são, provavelmente, aqueles que foram mais significativos durante os percursos da infância e da adolescência, incorporados ao longo dessa minha história e que me acompanham até os dias de hoje. Aliás, atentando agora sobre isso, é no mínimo curioso pensar como as circunstâncias passadas de um jogo qualquer podem ser tão significativas ao ponto de lembrarmos por todo o resto de nossas vidas. Mesmo se encerrando em si mesmo, o jogo proporciona relações que atravessam o tempo.

A importância dessa curiosidade sobre como o jogo deixa marcas e memórias é um mistério que ainda não tenho condições de analisar com exatidão, mas tenho algumas pistas. O jogo parece ser, pelo menos para mim, um catalisador de afetos, pois nele nos colocamos de prontidão com todas as nossas ousadias e

medos. Pode ser que, por alguns jogos terem sido tão significativos para mim, eles tenham se transformado em marcos nas minhas atitudes, reverberando sentimentos até agora. Isso, é importante que seja colcado, não é necessariamente fruto de um jogo com regras específicas, mas daqueles momentos de jogos que me arrebataram e em que me envolvi profundamente. São os jogos que eu dei e continuo dando mais valor.

De uma forma ou de outra, é quase impossível qualquer um de nós, seres humanos, negarmos que as memórias não são como cartas do passado, lidas em voz alta pela consciência, nos mostrando, como um mapa, os caminhos e descaminhos percorridos ao longo da vida. No meu caso, o jogo tem uma participação especial nesse processo. Seja por ser um privilegiado e alguém que pôde jogar bastante na infância, ou seja pela consequência de me apaixonar e me entregar a essa fabulosa atividade humana ao longo da vida.

As minhas memórias de infância são curiosas quando penso em jogo, pois exatamente agora, no momento em que escrevo estas linhas, inúmeros lugares me vêm à mente e inúmeros outros parecem esquecidos, fruto do que imagino ser a intensidade desses momentos. Olhar o passado é como olhar para as estrelas; assim como destas existem aquelas que brilham mais que suas concorrentes, algumas memórias nos vêm com mais intensidade que outras.

Pensando nisso, fica difícil lembrar exatamente o resultado final de cada partida de futebol ou mesmo qual a maneira exata de como estavam dispostos os

Legos que eu brincava na escrivaninha do meu quarto por volta dos sete anos. Mas eu lembro do meu quarto, da escrivaninha, assim como também de muitos lugares como o clube, o sítio, a quadra do prédio, as escolinhas de futebol...

Todos esses lugares foram importantes para mim de alguma forma, não sendo simples espaços, ou ainda locais de passagem, como são muitas vezes as rodoviárias, as farmácias ou alguma lanchonete em um posto de estrada. Estou convicto em acreditar que a circunstância transforma o significado do lugar e, conseqüentemente, envolve a nossa relação com nós mesmos, com os outros e com o mundo que este lugar contempla. É fundamental reconhecer que a significância dos lugares lembrados por onde joguei está atrelada ao sentido dado aos jogos jogados.

Durante a minha infância, diversos jogos chamaram a atenção e, preponderantemente, os jogos em suas relações com os esportes, pois considero o jogo como uma categoria maior que o esporte. Mesmo criando controvérsias, pois nesse assunto elas estão presentes, ousou afirmar que em todo esporte a dimensão do jogo pode estar presente. No meu caso, as brincadeiras foram ao longo do tempo sendo substituídas por esportes, mas, no fundo, eu não deixei de jogar; apenas substituí o tipo de jogo, afinal, o ser humano nunca deixa de jogar, somente altera seus jogos.

Não sei exatamente o que acontece com a essência humana, mas tendemos a começar a jogar esportes muito mais do que jogamos outros tipos de jogos com

a maturidade. Eu não tenho uma resposta exata para isso, além do fator cultural envolvido nessa realização. Dos jogos da infância, nos quais a ficção e fantasia eram as grandes responsáveis pelo entretenimento, ao passarem-se os anos os jogos de competição ganham certo destaque.

Da minha história, sei que os esportes foram me cativando mais e mais, e com eles o sonho de ser um jogador profissional de futebol. Abandonei os jogos de tabuleiro como o Banco Imobiliário contra a minha irmã e as brincadeiras como pega-pega e esconde-esconde com os amigos do prédio, e passei a me concentrar em esportes como o tênis, o tênis de mesa, o *skate* e o futebol. Até perceber que, por diversos fatores, este último seria sempre o jogo que me daria mais prazer. Como não poderia deixar de ser, eu sempre usava o termo “jogar bola” para me referir ao futebol, e não que praticaria tal modalidade. O futebol foi a minha primeira paixão da juventude.

Eu não queria ser um jogador profissional de futebol porque isso me daria mais dinheiro, nem porque eu ficaria mais famoso. Minha motivação era fazer aquilo que eu mais amava fazer na vida. Jogar bola transcendia a um *hobby* ou passatempo, estava mais associado a um compromisso comigo mesmo, quase um culto, e todos os dias lá iria eu, seja no clube ou em qualquer outro lugar, sonhar com um mundo de jogo perfeito, no qual não existiriam relógios para marcar o tempo, para que pudesse gozar das sensações do ambiente de jogo eternamente.

Juntamente com a lembrança dos lugares e das sensações, também começo a recordar das pessoas que dividiram estes momentos comigo. São inúmeros, mesmo que algumas tenham ficado mais na memória que outras. Amizades, por exemplo, poucas se consagraram na sala de aula da escola, em alguma aula de matemática ou de português; elas se tornaram perenes nos jogos de bola dos intervalos, ou, como chamávamos, nos recreios! Entre outras qualidades fundamentais, o jogo propicia longas e verdadeiras amizades.

Os jogos que joguei, especialmente os de futebol, de uma forma ou de outra me trouxeram até este texto, bem como me influenciaram na decisão de atuar nessa área, sendo graduado em Ciências do Esporte, mestre em Educação e, provavelmente, alçando voo em direção ao doutorado, estudando e pesquisando o tema jogo em sua relação com o humano no homem.

Os jogos que joguei no passado foram significativos porque, assim como aqueles que ainda jogarei, foram, são e serão catalisadores de experiências vivenciais. Jogar fez com que eu me entregasse sem filtros às circunstâncias com as quais me deparei, na maior parte das vezes sendo o mais puro de mim. Além disso, a imprevisibilidade do jogo me permitiu ficar frustrado, ter medo, reconhecer tristeza, ansiedade, incertezas, solidões, dores e raiva, assim como possibilitou existencializar e comungar com outros, momentos de vitória, coragem, felicidade, motivação, certeza, energia e graça.

Todas essas circunstâncias que vivi não são soltas e dispostas na minha história, mas relações entre o

que sou e meu mundo ao redor, me transformando e transformando o mundo, de maneira complexa e corpórea. Não é possível medir a influência dos jogos sobre mim, mas sem dúvidas são parte do que sou, porque me possibilitaram aprender a viver em conjunto, a respeitar, a perder, a ganhar, a cooperar, bem como a valorizar o próximo, o lugar, a mim mesmo e o mundo.

Para mim, jogar tem um significado especial, porque possibilita a transferência de situações do jogo para a vida real, para a formação do sujeito e de sua personalidade. O jogo está na vida, e é condição humana de todos nós.

Mesmo que detenha um fim em si mesmo, as relações vivenciadas em ambiente de jogo reverberam dialeticamente para os momentos fora do tempo de jogar. Ele permanece no jogador quando este já se encontra fora do jogo em si. Ser humano e jogo explicitam uma unidade indivisível.

Como pode ser observado por esse relato inicial, para mim a vivência do jogo/esporte é muito mais significativa que a tarefa de procurar distinguir (se bem que necessária no mundo acadêmico) as diferenças e/ou semelhanças entre os termos jogo, esporte, desporto e outros tantos desse universo conceitual.

O JOGO: RELEITURA DE SUA IMPORTÂNCIA E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA

O fenômeno jogo é um tema de extrema importância para a produção científica, especialmente para a

área da Educação Física e/ou Ciências do Esporte. Digo isso porque no meu entender, agora, posso considerar, assim como Moreira (2012), que o movimento humano na forma de exercício físico sistematizado, com intencionalidade, controle e em busca de um objetivo é o objeto de estudo da área.

Para o mesmo autor, os exercícios físicos vivenciados nas condições mencionadas no parágrafo anterior podem ser considerados esporte, não este se limitando apenas a definição de modalidades esportivas. Está claro que é uma proposta conceitual controversa, a qual deverá ser ainda amplamente discutida e analisada por profissionais pesquisadores sobre o fenômeno esportivo.

Esse conceito de esporte não poderia deixar de lado um componente fundamental, que é o jogo, pois ele está muito presente na realidade de todos os esportes, seja no entendimento de um jogo enquanto partida ou, o que considero essencial para este texto, em sua compreensão como ato de jogar livremente dentro de um esporte qualquer.

Ao lembrar do trabalho de Scaglia (2003), consigo uma justificativa da prática esportiva não institucionalizada e centrada nos aspectos específicos de uma modalidade. Neste trabalho, o autor busca apresentar e justificar que o futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés pertencem ao mesmo universo ou, mais especificamente, à mesma família. Enquanto um jogo/brincadeira de bola com os pés guarda consigo suas características próprias, ele também é composto por outras que são compartilhadas com o futebol.

Quando li pela primeira vez o estudo anteriormente mencionado, foi como se as portas de um imenso universo se abrissem aos meus pés, possibilitando que muitas dúvidas de um jovem graduando em Ciências do Esporte fossem sanadas. Em contrapartida, como o leitor provavelmente já percebeu, as informações que naquele momento eram esclarecedoras também resultaram na multiplicação dos meus anseios.

Quando tive a oportunidade de estudar o jogo em uma disciplina específica do meu curso, ministrada pelo professor Alcides José Scaglia, da Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mesmo deparando-me com inúmeras incertezas, percebi que as investigações do fenômeno do jogo possibilitam ao menos entender e se atentar para a complexidade de elementos que envolvem a prática de um esporte.

No momento em que não dissociarmos o esporte do jogo, talvez caminharemos para uma área do conhecimento que se integre no sentido de uma ciência estruturada nas perspectivas da complexidade, sendo o jogo e o esporte tecidos juntos para o estudo e análise de seus pressupostos.

Eu estaria me precipitando se não dissesse que muitos esforços vêm sendo feitos na busca de compreender o ser humano como um todo na Educação Física, mesmo não encontrando ainda argumentos a favor de estudos que dimensionem os seres humanos praticantes dos esportes como corpos num ato de jogar livre, criativo e imprevisível. Afinal, pelo menos na mi-

nha compreensão, os jogos, como esportivos coletivos, são imprevisíveis porque neles, além dos elementos ambientais, encontram-se corpos em constante transcendência, em busca de ser mais, dentro de espaços e lugares carregados de significados, em constante cooperação e comunicação.

A meu ver, a produção científica na área deveria caminhar na direção de compreender o ser humano como um todo. No caso das aulas de Educação Física escolar, como Freire (2011) aponta, é necessário olharmos crianças reais e não ideais. Crianças jogam, choram, brigam, imaginam, não seguem uma lógica linear. Da mesma maneira, atletas em ambientes de jogo criam, se motivam e inúmeras vezes surpreendem superando as mais variadas dimensões biológicas já estigmatizadas pelas ciências.

O corpo em movimento intencionalmente em busca de um objetivo, com regularidade e controle, é também o corpo enquanto corporeidade, lúdico, criativo, carente, imprevisível, biológico, psicológico, erótico, estético, ético, tático, técnico, social, cultural, espiritual. Ao jogar e praticar esporte, todas as dimensões corporais convivem, tanto no indivíduo quanto na coletividade, exibindo nuances de atritos de aproximações, componentes vivos da afetividade, envoltos em lugares cheios de significados e espaços a serem descobertos.

Nossa área do conhecimento pode enxergar no jogo a possibilidade de exercer o humanismo no homem, pois, como afirmam Freire e Scaglia (2009, p. 29), a Educação Física tem “o privilégio de poder contar com

os jogos, vistos neste trabalho, como simulações da vida social, como microuniversos de uma sociedade em crisálida”.

Quando reflito nos relatos feitos anteriormente a respeito da temática jogo – pelo menos daqueles que consigo me lembrar até hoje – imagino a necessidade da reconfiguração de uma área do conhecimento que contemple o ser humano que eu era naqueles tantos momentos de vivência, que não se resume a biologicamente vivo, e nas consequências que aquelas atividades tiveram para minha história.

Para além de uma área que tenha somente o papel de investigar, como diria Bento (2013), temos sempre o ato pedagógico como foco norteador e a possibilidade de mudarmos a realidade ao nosso redor. A ciência e a prática devem caminhar juntas, no sentido de almejarmos um mundo mais agradável de ser vivido. Afinal, a área de conhecimento denominada Ciências do Esporte tem como propósito, dentre outros, o estudo do esporte que o ser humano pratica para seu próprio benefício e busca de sua realização.

Através do jogo, a área pode exercer suas funções de maneira fiel à realidade existencial da humanidade, que não toma seus jogos ou seus esportes pela metade, nem vivem a própria vida cotidiana em partes segmentadas. Se o objeto de estudo da Educação Física e/ou das Ciências do Esporte é o esporte, então é necessário que partamos, entre outras dimensões, de uma das essências deste objeto de estudo que é o ato de jogar e sua importância na existência dos seres humanos.

PERSONAGEM DOIS: A VIVÊNCIA DO ESPORTE

A vida pessoal e de pesquisador não são duas entidades distintas que podem, de vez em quando, ser unidade em um mesmo ser. Mais ainda, uma sempre vai dar contorno à outra, interferindo na maneira de pesquisar e esta, por sua vez, interferindo na maneira de viver.

Num esforço de memória, lembro-me na infância de acompanhar meus irmãos mais velhos (com diferença de 11 e 10 anos em relação a mim) sempre praticando voleibol e pingue-pongue. Não por outra razão, esses foram os esportes da minha infância/adolescência, participando de competições nessas modalidades somadas ao futebol de salão, o qual pratiquei já quando adolescente/jovem, compondo equipes desses esportes por longo tempo, tendo deixado o pingue-pongue mais cedo. Com este histórico, integrei várias agremiações representativas: do ginásio; do científico; da universidade; da federação paulista de esportes; da seleção da cidade em jogos regionais e estaduais. Aliás, quando em competição de longa duração, a sensação era de estar fora do mundo, motivo pelo qual nem me lembrava que dia da semana ou do mês estava vivenciando.

No futebol de salão, o envolvimento sensível era altíssimo, considerando se tratar de uma equipe composta basicamente de pessoas de convivência diária em família, bem como comungávamos com os mesmos princípios religiosos. Duas décadas foram vividas nessa convivência em meio a muitas vitórias, todas come-

moradas com festas e alegrias, e algumas derrotas que, mesmo nas tristezas, serviram como lições para superação de erros.

No voleibol, a história foi mais contundente, considerando que a participação era mais profissional. Representar a cidade em jogos e competições mais abrangentes trazia uma responsabilidade maior. Foram muitos momentos de treinamento subindo e descendo escadarias de ginásios de esporte, de trabalho com musculação, de saltar, correr, bloquear, mergulhar no chão, enfim, cumprimento de funções técnicas e táticas do esporte.

O que aprendi nessa vivência esportiva que, certamente, influenciou na minha escolha profissional para a área da Educação Física e esportes?

Tornei-me um ser humano melhor, fruto da vivência dialética entre a vitória e a derrota, sentido cada uma dessas situações e convivendo com essas contradições. Aprendi: a me relacionar com colegas e amigos, com adversários no momento do jogo, mas nunca considerados inimigos; a ter disciplina no sentido de valorizar o trabalho em grupo em que cada um tinha sua função específica; a saber que para a conquista de um objetivo, o grupo é mais importante que o individual; a presenciar valores éticos presentes no ato de jogar; a olhar o esporte como fator de integração; a identificar no esporte todo o seu potencial de mobilização social; a respeitar o esporte como um dos mais importantes fenômenos sociais da história da humanidade.

Como exemplo interessante da transposição da vida esportiva para a vida acadêmica, lembro-me de uma aula de Atletismo na faculdade. Eu nunca havia vivenciado a experiência do salto em altura, e por essa razão o fazia no estilo “tesoura” e conseguia apenas superar a marca do 1,35 m. O professor, lembro-me até hoje, ensinou a forma correta de saltar (na época só havia o rolo ventral) em um sábado de manhã. Fui saltando e caindo na caixa de areia (não havia também colchão para o amortecimento da queda nas aulas) e me empolgando ao ver o sarrafo ir subindo de 1,40 m – 1,45 m – 1,50 m – chegando aos incríveis, para mim, 1,75 m. Saltei a manhã toda e, no domingo cedo, não consegui comandar os braços para tomar café. Quanta alegria, mesmo em função de dores. A partir daí consegui entender melhor a satisfação de atletas de alta performance esportiva em se dedicar ao treinamento e às conseqüentes dores decorrentes dessa decisão.

Tenho a certeza de que essa vivência propiciou os tons de minha vida acadêmica, sempre preocupado com a Educação Física e com o Esporte Escolar, com o sentido da corporeidade de alunos e atletas ao destinar minhas pesquisas para a área pedagógica.

Cursei a Graduação em Educação Física, o Mestrado em Educação na Linha da Filosofia, o Doutorado em Educação na Linha da Psicologia e, como professor da graduação em Educação Física e em Educação, assim como docente de programas de mestrado e doutorado nessas mesmas áreas, pesquisei possibilidades

do entendimento do ser humano que se movimento em direção a autossuperação.

Por todas essas razões busquei autores, agora como professor e pesquisador da área, que me influenciassem a perseguir o trato com o esporte de forma diferente do senso comum, o qual esteve e ainda está centrado na maioria das vezes em entender um corpo necessitado apenas de treinamento repetitivo, por meio da assunção do tecnicismo e na busca de selecionar campeões, deixando a prática do esporte longe do direito do aluno na escola.

Nos tempos atuais, tomei conhecimento mais detalhado de sentido de *habitus*, categoria definida por Pierre Bourdieu e, ao publicar um texto e fazendo as relações entre esporte, Educação Física e pensamento científico, visando contribuir com reflexões sobre o humanismo, recordei-me de toda a história aqui mencionada. “O *habitus* tende a ser adquirido, primeiramente, no seio familiar (*habitus* primário), posteriormente, na escola e em outros ambientes como, por exemplo, locais de práticas esportivas” (MOREIRA; INFORSATO; FIORANTE, 2016, p. 27). A Educação Física e o esporte fizeram parte do meu *habitus* de vida.

Na minha longa carreira de pesquisador, já orientei dissertações aprovadas para sete dezenas de mestres e de teses para quase duas dezenas de doutores. Nesse processo, não ficava preocupado com detalhes de cobrar no tempo determinado a leitura indicada ou o texto a ser entregue, muito menos exercia uma ação de patrulhamento dos orientandos. Enfatizava que mes-

tres e doutores devem ter atitude de pesquisadores, o que conferiria a eles o saber trilhar para a produção de conhecimento no tempo e no local adequado para tanto. Pesquisar o universo esportivo é muito mais que dominar os procedimentos metodológicos no tempo e no espaço; é conceber o esporte como explicitação da vida humana em sua intensidade e em seu contexto.

O item seguinte representa, de certa forma, o por mim encontrado nessa trilha, ou seja, um esporte humano na busca de enfatizar o humano no homem.

O ESPORTE: RELEITURA DE SUA IMPORTÂNCIA E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Um dos meus encantos com o fenômeno esportivo parte da descoberta das obras de Jorge Olímpio Bento, professor catedrático da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, em Portugal. Com ele, fui aprendendo o sentido de esporte que intuía, mas ainda não havia encontrado nos meios acadêmicos.

Bento (2006, p. 155) entende o “desporto como um conjunto de tecnologias corporais, sendo o uso destas balizado por razões e padrões culturais e por intencionalidades, metas e valorizações sociais”. Vai mais além o autor nesse escrito, quando declara de forma espetacular o sentido de técnica no esporte, menção essa que não canso de publicar em meus textos pela explicitação de outro lado de técnica que abole de vez o sentido de tecnicismo, bem como pela beleza estética:

É a técnica que precede e possibilita a criatividade e a inovação. A criatividade será uma espécie de estado de graça, de harmonia e perfeição, um sopro de inspiração que responde a uma ordem e a uma voz que vêm de dentro, mas que só resulta quando a técnica se instala como uma segunda natureza. Sim, difícil é a técnica; com ela o resto é fácil. A técnica é uma condição acrescida e aumentativa; não serve apenas a eficácia, transporta para a leveza, a elegância e a simplicidade, para a admiração e o espanto, para o engenho e a expressão de encanto. Sem ela não se escrevem poemas, não se compõem melodias, não se executam obras de arte, não se marcam gol, não se conseguem cestas e pontos, não se pode ser bom em nenhum ofício ou mister. Sem técnica não há estética de coisa alguma. E a ética fica deficitária e manca. Enfim, sem técnica não logramos ser verdadeiramente humanos (Ibidem, p. 157).

Quanto de nós, pesquisadores do esporte e produtores de novos conhecimentos sobre esse universo pensamos alguma vez nesse sentido de técnica? Quanto de nós da área entendemos esporte como arte?

Bento (2013) lista uma série de sentidos possíveis de serem atribuídos ao esporte: arte de viver; saúde e esperança de vida; cultivo de princípios e valores; palco de sensibilidade; ato de cultura e civilização; possibilidades de sonho e realização.

Muitas vezes, ouvimos referências ao esporte como algo nocivo, com a argumentação de que ele é competitivo e destrutivo. Propiciar a competição não deve ser algo diabólico, mesmo porque ela está presente na vida humana. O problema é que valores devemos dar à competição. Por essa razão voltamos a Bento (2013, p. 96): “A competição é base e pressuposto para a cooperação. Quem não sabe competir não sabe cooperar. Seja entre pessoas seja entre instituições, cidades e países”. Que tal trazermos isto para o ambiente do esporte como conhecimento a ser ensinado na Educação Física escolar?

Valendo-me de alguns pressupostos indicados por esse autor e agora associando-os de forma mais abrangente ao ambiente escolar, vejo a possibilidade do esporte em: propiciar emoção naquilo que se faz, em especial na aprendizagem de novos conceitos; exercitar a autodisciplina, elemento fundamental para o aluno no momento de seu desenvolvimento cognitivo; interagir com os outros, favorecendo um sentido de grupo; desenvolver a capacidade de resistência e persistência, elementos sem os quais o aluno não evolui em sua aprendizagem; habituar-se a assumir responsabilidades, como as associadas aos trabalhos em grupo; cultivar a imaginação e a criatividade, deixando assim o ato educativo mais atraente (Ibidem).

Mais uma referência a Bento (2006, p. 166) se faz necessária para o entendimento mais abrangente do fenômeno esportivo:

Dito de outro modo, o desporto ocupa-se da forma humana, da sua versão nobre e superior. É coisa, mas também é fenómeno; é algo concreto, mas é muito mais mistério e sopro; é matéria revelada e igualmente alma escondida; é profano, mas visa o sagrado. Pertence ao número dos fatores que se consagram à edificação do corpo e da alma, porque o ato desportivo constrói e revela o homem por dentro e por fora.

Sempre venho, a cada reflexão sobre o tema esporte relacionado com pesquisa acadêmica, questionando fatos: as produções científicas sobre esporte escolar têm consagrado o entendimento de sua função educacional a partir dos argumentos aqui levantados? Os conteúdos desenvolvidos na disciplina Educação Física escolar têm tratado do esporte com esses pressupostos?

Se quisermos associar agora o esporte à corporeidade, em princípio, temos alguns problemas sérios pelo momento atual de nossos valores sociais. Vivemos hoje numa sociedade em que impera a cultura do consumo. Nesta, o corpo é veículo de prazer, maximizando a indústria da moda, dos cosméticos, das academias, no trato de um corpo malhado popularizando o sentido de um corpo-máquina (MOREIRA; SIMÕES, 2016).

Já o sentido de corporeidade permite entender o ser humano em sua existência, alterando os olhares das relações corporais, da convivência ética e social, tudo isso influenciando em nova forma de conceber

o ensino de corpo na escola. Sempre é importante salientar que corporeidade, muito mais que um conceito, é uma nova atitude perante a vida (Ibidem).

Nóbrega (2010) enfatiza que corporeidade entendida numa perspectiva epistemológica propicia interpretarmos o ser humano desde os níveis celulares até os aspectos simbólicos e sociais.

Assumir a atitude de corporeidade na escola via Educação Física e no trato com o fenômeno esportivo permite “um saber incorporado, saboreado, em que corporeidade possa se transformar em possibilidades de um rever epistemológico, científico, ético e estético” (MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 137).

Também é importante registrar, como demonstram Moreira et al. (2006, p. 140) que:

A corporeidade, ao participar do processo educativo, busca compreender o fenômeno humano, pois suas preocupações estão ligadas ao ser humano, ao sentido de sua existência, à sua história e à sua cultura. Para essa aprendizagem não é possível reduzir a estrutura do fenômeno humano a nenhum de seus elementos. Há que utilizar uma dialética polissêmica, polimorfa e simbólica.

Relacionando esta menção ao esporte, podemos reconhecer a preocupação de Regis de Moraes (2012) indicando a necessidade de superarmos o senso comum no trato do corpo, enfatizado pelas ciências que trabalham com atletas ou com escolares através do exercício

sistematizado. Diz o autor que não basta entendermos das articulações ósseas, das disposições musculares, das funções de pulmões ou rins para conhecermos corpo. Se pararmos nesse patamar, não alcançaremos o sentido de corporeidade, mantendo o conhecimento da área no trato com o corpo objeto, o qual pode ser manipulado, dissecado, invadido em suas diversas partes.

Novamente, nossas preocupações constantes: estão os professores de Educação Física na escola trabalhando o conhecimento do esporte por meio do entendimento do corpo do aluno ou do atleta em sua dimensão maior que apenas a soma das partes?

Associar, na busca de um humanismo, a Educação Física, o esporte e a corporeidade, pode contribuir de forma significativa para o entendimento do humano no homem. Talvez possa ser essa uma das formas de incentivarmos a busca da sensibilidade humana na tarefa de professor e pesquisador universitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vidas, experiências, jogo e esporte; na tentativa de consagrar esses fenômenos como fundamentais para a explicitação do ser humano no homem foi a proposta deste texto, redigido de forma sensível, mas sem perder o foco da contextualização da produção científica na área da Educação Física/Ciências do Esporte.

Os relatos grafados na primeira pessoa revelam a necessidade de assumirmos nossas histórias associa-

das à nossa busca de contribuição para a área de conhecimento científico na qual militamos. Profissionais/professores da Educação Física, das Ciências do Esporte a par de suas competências técnicas e da capacidade de produção de ciência, devem estar atentos para exercer suas atividades centradas nas preocupações da humanização.

Mais importante para este momento é ressignificar o entendimento e a vivência do jogo e do esporte. Menos preocupante é definir marcos conceituais dessas áreas, mesmo porque acreditamos que a produção de conhecimento para o ser humano deve estar centrada na vivência desse ser, colaborando mais para a aprendizagem de atitudes éticas que técnicas, mais para a busca de encontros apesar de tantos desencontros pela vida.

Jogar e praticar esportes demanda técnica, eficiência, imaginação, comunhão, emoção, objetividade, subjetividade, envolvimento, amor e responsabilidade, elementos que vão muito além da racionalização na produção de conhecimento ou na elaboração de pesquisas científicas.

REFERÊNCIAS

BENTO, J. O. Corpo e desporto: reflexões em torno desta relação. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas: Papirus, 2006. p. 155-182.

_____. **Desporto, discurso e substância**. Belo Hori-

zonte; Campinas: Instituto Casa da Educação Física; Unicamp, 2013.

FREIRE, J. B. Métodos de confinamento e engorda: como fazer render mais porcos, galinhas, crianças... In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física e esportes**: perspectivas para o século XXI. 16. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 109-122.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

MOREIRA, W. W. Formação profissional em ciência do esporte: homo sportivus e humanismo. In: BENTO, J. O; MOREIRA, W. W. **Homo sportivus**: o humano no homem. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012. p. 113-180.

MOREIRA, W. W.; INFORSATO, C. F.; FIORANTE, F. Esportes, educação física e pensamento científico: contribuições para o humanismo. In: SILVA, J. V. P.; GONÇALVES-SILVA, L. L.; MOREIRA, W. W. (Orgs.). **Educação física e seus diversos olhares**. Campo Grande: UFMS, 2016. v. 1, p. 17-34.

MOREIRA, W. W. et al. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas: Papirus, 2006. p. 137-154.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. Educação física, esporte e corporeidade: associação indispensável. In: MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. (Orgs.). **Educação física e esportes**: perspectivas para o século XXI. 17. ed. Campinas: Papirus, 2016. p. 133-149.

NÓBREGA, T. P. **Uma fenomenologia do corpo**. São

Paulo: Livraria da Física, 2010.

REGIS DE MORAIS, F. F. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. In: MOREIRA, W. W. (Org.).

Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI. 15. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 71-87.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés:** todos semelhantes, todos diferentes.

2003. 164 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

DO JOGO À PEDAGOGIA DO JOGO: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA

*Alcides José Scaglia
& Débora J. F. Fabiani*

O FENÔMENO JOGO

O jogo é um fenômeno social que possibilita ao ser humano manifestar sua dimensão lúdica (FREIRE, 2002), é voluntário, desinteressado, incerto, regulamentado e se desenvolve em limites espaciais e temporais próprios (CAILLOIS, 1990; FREIRE, 2002; GADAMER, 1999; HUIZINGA, 1999; MACHADO, 1998; MAURIRAS-BOUSQUET, 1991; SCAGLIA, 2003, 2011). Com efeito, o jogo, enquanto atividade complexa, dinâmica, aprendida socialmente e intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento humano (BROUGÈRE, 1998, 2010; FREIRE, 2002; FREIRE; SCAGLIA, 2003; VIGOTSKI, 2007, 2014), se constitui como objeto de pesquisa de vários autores, os quais buscam compreender os conceitos, os significados, as aplicações e as relações com os processos de desen-

volvimento e de aprendizagem do jogo nos diferentes ambientes de manifestação desse fenômeno, em campos distintos do conhecimento: Psicologia, Filosofia, História, Sociologia, Matemática, Pedagogia e Educação Física (CARNEIRO, 2015; SCAGLIA, 2003, 2011).

Nesse sentido, Huizinga (1999), na clássica obra *Homo Ludens*, defende o jogo como um fenômeno que é anterior à cultura, uma construção social, uma atividade voluntária, de caráter desinteressado, sem função moral, com limites espaciais e temporais, uma evasão da vida real para um ambiente com características próprias, além de ser desenvolvido pelos jogadores de forma séria. O autor estabelece que o jogo possibilita ao jogador o arrebatamento e o entusiasmo, porém, a motivação para jogar é interna e, assim, os jogadores podem sustentar o jogo quando o desejarem. Dessa forma, o referido estudioso conceitua o jogo como

Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (Ibidem, p. 33).

Numa perspectiva semelhante, Caillois (1990), em seu livro *Os jogos e os homens*, compreende o jogo como

livre, improdutivo²⁹, incerto, desinteressado, regulamentado e fictício. O autor afirma, ainda, que é possível compreender a sociedade a partir de seus jogos e que esse fenômeno introduz as crianças na vida adulta.

Caillois (1990) apresenta dois focos para compreensão do jogo, quais sejam *Paideia* e *Ludus*, sendo que no primeiro se destaca a algazarra, a agitação, a diversão e a manifestação da fantasia, e o segundo consiste em atividades nas quais a vivacidade é disciplinada e há uma necessidade de subordinação a regras sociais. Ademais, o autor apresenta uma classificação dos jogos em: *Agôn* – jogos de competição nos quais há ênfase no esforço pessoal; *Alea* – jogos de azar definidos pela sorte de cada jogador; *Mimicry* – jogos de imitação e ilusionismo, e *Ilinx* – jogos que visam a vertigem como meio de diversão.

Freire (2002) e Scaglia (2003, 2011) salientam que no jogo a realidade é suspensa momentaneamente, pois esse fenômeno se manifesta a partir do campo da imaginação e da fantasia, conquanto seja alicerçado na realidade. A respeito disso, Eugen Fink (1995), filósofo alemão, na obra *Fenómenos fundamentais de la existencia humana*, explicita que o jogo é um dos cinco elementos fundamentais da existência humana (morte, trabalho, domínio e amor), os quais estão interligados. Para o referido autor, o jogo é um fenômeno

29 “Porque não gera nem bens, nem riqueza nem elementos novos de espécie alguma; e, salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida” (CAILLOIS, 1990, p. 29).

que tem a irreabilidade como ambiente de desenvolvimento e, devido às suas características, possibilita a compreensão do ser humano e determina fundamentalmente seu modo de ser.

O jogo é ordem e desordem (SCAGLIA, 2003, 2011; SCAGLIA et al., 2013), resolução de problemas da realidade que se materializam no imaginário compartilhado. Nessa perspectiva, Hans-Georg Gadamer (1999), filósofo alemão, ao discorrer sobre o jogo, na obra *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, afirma que esse fenômeno é uma atividade sem finalidade e que, no momento em que o jogador se entrega à tarefa, coloca-se em jogo e que a tarefa do jogo é a representação.

Dessa forma, o jogador sabe que a atividade que está desenvolvendo é um jogo e que, portanto, há uma seriedade em seus objetivos; no jogo há liberdade de decisão e, ao mesmo tempo, restrição desta, pois o jogo “se assenhora do jogador” (GADAMER, 1999, p. 181). Nesse sentido, Gadamer (Ibidem, p. 176) afirma que “O sujeito do jogo não são os jogadores, porém o jogo através dos que jogam, simplesmente ganha representações” e, assim, jogar é ser jogado pelo jogo, há uma necessidade de diálogo entre o jogador e o outro, no caso, o próprio jogo.

Ao encontro do supracitado, o jogo é encontro e diálogo (ZIMMERMANN, 2014; ZIMMERMANN; MORGAN, 2011), uma experiência compartilhada, a qual acolhe e provoca sentimentos, possibilita a expressão da potência e estimula a atividade construtiva e a vida

social (PIAGET, 2010); portanto, jogar é permitir-se entrar em diálogo com o próprio jogo. Dessa maneira,

Jogar é sempre “jogar com”. O gesto do outro, ou o desafio do jogo, se apresenta como um convite, uma sugestão. Um gesto à espera de uma resposta desconhecida que se torna pergunta à espera de outro gesto, uma dialética sem síntese em um campo de movimento que é compartilhado. O jogo assim nos permite reconhecer a presença do outro em nossa existência (ZIMMERMANN, 2014, p. 155).

Igualmente, Freire (2002) e Scaglia (2003, 2011) apresentam os elementos subjetivos do jogo, afirmando a existência de seu mundo: ambiente fantástico atrelado à realidade, no qual o jogo se desenvolve, e que absorve o jogador a ponto de levá-lo ao estado de jogo; do ser do jogo, o jogador, sujeito histórico e social que se apropria e reelabora os bens culturais e, por fim, do senhor do jogo, figura metafórica que exerce o domínio sobre o ser que joga, dando sentido às ações deste e controlando as estruturas do jogo.

Desse modo, no mundo do jogo há uma inter-relação complexa entre o ser do jogo e o senhor do jogo, sendo que o jogador, sujeito histórico-cultural movido pelos seus desejos e vontades, leva ao jogo seus saberes; e o jogo, por sua vez, se constitui dos anseios e das necessidades de outros seres do jogo, os quais se permitiram entrar em estado de jogo (SCAGLIA, 2003,

2011). Nesse processo, o jogador ressignifica os conhecimentos do jogo e elabora novas competências no ato de jogar com a humanidade compartilhada. Corroborando o exposto, Freire (2002, p. 119) salienta que:

O jogo é uma coisa nova feita de coisas velhas. Quem vai ao jogo leva, para jogar, as coisas que já possui, que pertencem ao seu campo de conhecimento, que foram aprendidas anteriormente em procedimentos de adaptação, de suprimento de necessidades objetivas. Os ingredientes do jogo, portanto, são as coisas velhas fechadas pela objetividade que marcou sua aprendizagem.

No jogo há uma conexão da subjetividade, realidade interna do sujeito, com a objetividade, experiências do ambiente compartilhadas entre os indivíduos (WINNICOTT, 1975), logo, o jogo não pode ser interpretado como alienante (CARNEIRO, 2015; SCAGLIA, 2003, 2011). Apesar de seu arrebatamento, o jogo nasce da vontade do indivíduo (CHATEAU, 1987), é pático (BUYTENDIJK, 1974) e subversivo (SCAGLIA, 2003, 2011; SCAGLIA et al., 2015), uma vez que possibilita ao jogador transitar entre o real e o imaginário, compartilhando suas experiências nos processos de constituição de sua subjetividade ao mesmo tempo em que ressignifica os saberes coletivos: “A natureza iminente do jogo evoca transcendentalidade” (CARNEIRO, 2015, p. 68).

Em razão disso, Vigotski (2007), no clássico livro *A formação social da mente*, se refere ao jogo como uma atividade social, um processo de reelaboração dos bens simbólicos e materiais da cultura, uma forma de apropriação dos significados dos papéis sociais e das diversas relações estabelecidas no ambiente e também como um elemento imprescindível para o desenvolvimento. Assim sendo, necessidades, motivações e desejos são os fundamentos para o desenvolvimento do jogo, o qual possui duas características definidoras, quais sejam a situação imaginária e as regras sociais.

Nessa direção, Elkonin (2009, p. 36-37), no livro *Psicologia do jogo*, afirma que “A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem” e reconhece, então, que o jogo é uma atividade humana, um fenômeno construído pelos sujeitos históricos, que se fundamenta nas condições de vida dos indivíduos. Leontiev (2014), na obra *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*, defende que os motivos que levam ao jogo estão no processo e que os objetos do mundo real determinarão os conteúdos das atividades lúdicas. Dessa maneira, o jogo “é o caminho da tomada de consciência da atitude humana em face dos objetos, isto é, das ações humanas realizadas com eles” (Ibidem, p. 120).

Sendo o jogo um fenômeno polissêmico e com características que o definem e o distinguem das demais atividades humanas, Brougère (1998), Kishimoto (1994), Scaglia (2003) e Wittgenstein (1999) estabeleceram a existência de agrupamentos de jogos, por

meio da identificação de elementos comuns e de características próprias, os quais foram denominados de famílias dos jogos, “onde os todos diferentes guardam semelhanças entre si, que podem ir se perdendo de um para o outro, porém sempre algo permanece, constituindo-se os fios de uma mesma teia” (SCAGLIA, 2003, p. 47). Ademais, Freire (2002) afirma que o jogo somente se materializa por meio de suas manifestações, isto é, é o ato de jogar atrelado à intencionalidade do jogador que configura o jogo enquanto atividade.

Nesse seguimento, Freire e Scaglia (2003, p. 33), na obra intitulada *Educação como prática corporal*, defendem que “o jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, que se concretiza quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam”. Por conseguinte, na perspectiva sistêmica, o jogo é um fenômeno polissêmico complexo (Ibidem) e o ambiente (contexto) assegura o desenvolvimento do jogo (FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2003, 2005, 2011), caracterizando a primazia da subjetividade e o consequente estado de jogo³⁰ (SCAGLIA, 2003, 2005, 2011).

Sob a ótica apresentada, o jogo deve ser compreendido como uma unidade complexa, no centro de um sistema complexo, com características sistêmicas

30 “É a condição de concentração em que o jogador se encontra ao ser envolvido e se envolver com o jogo. É o estado de jogo que garante a condição de entrega total do jogador ao jogo, evidenciando a seriedade própria do jogo, e a certeza de que o jogador está sempre dando o máximo de si para a realização do jogo” (SCAGLIA et al., 2013, p. 228).

integrativas e autoafirmativas, na qual se desenvolvem inter-relações entre o jogador, o ambiente e as regras, bem como diferentes formas de ação num determinado contexto (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009; SCAGLIA, 2003, 2011; SCAGLIA, et al., 2013, 2015).

Destarte, o jogo possibilita tomada de decisões, expressão de sentimentos e valores, autoconhecimento, compreensão do mundo, participação da vida social, apropriação e ressignificação da cultura. O jogo é o ambiente de construção da cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998), sendo que esse processo de criação é compartilhado entre os jogadores, de forma que cada um contribui com os saberes estabelecidos, tecendo, em conjunto, novos conhecimentos.

Ademais, o jogo oportuniza aos jogadores, os quais entram em estado de arrebatamento, o prazer de criar e repetir ações com o intuito de resolver problemas impostos pelo ambiente de jogo (BRUNER, 1983; SCAGLIA, 2003). Nessa visão, o jogo é autotélico, e a liberdade de expressão, lúdico, engendrada no seu processo, permite ao jogador externar seus anseios e estímulos, construindo competências para reelaborar constantemente as condições e os comportamentos individuais e sociais.

De forma análoga, Benjamin (2002, p. 109) estabelece que o cerne do jogo é a repetição, “um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito”, porquanto reviver a experiência possibilita ao jogador apreciar de maneira cada vez mais intensa os desejos e as alegrias vivenciadas nas

situações de jogo, bem como não esquecer o que foi aprendido.

Posto isso, o engajamento no jogo está relacionado aos desejos e às motivações internas, à subjetividade, bem como às condições do ambiente, objetividade (CÔTÉ; BAKER; ABERNETHY, 2007; KISHIMOTO, 1994; SCAGLIA, 2003, 2011; VIGOTSKI, 2007). Assim, “A ação de jogar, carregada de intencionalidade, desejo e tendo por meta elucidar a lógica do jogo, ratifica o ambiente de jogo, gerando o estado de jogo” (SCAGLIA et al., 2013, p. 230), o que leva à compreensão de que o jogo, enquanto fenômeno, tem um ambiente específico para se desenvolver, com características que permitem um constante diálogo entre o real e o imaginário, bem como possibilita diversas relações entre as estruturas do próprio jogo.

O AMBIENTE DO JOGO

Na perspectiva complexa e sistêmica, o contexto determina a atitude de jogo no jogo, com predomínio da subjetividade (FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2003, 2005, 2011). Desse modo, a constituição de um ambiente de jogo está intrinsecamente relacionada às motivações e aos desejos do ser do jogo, sua entrega e conseqüente arrebatamento (SCAGLIA, 2003). Complementando a afirmação, Freire (2002, p. 61) argumenta que “o ambiente do jogo tende mais para o sujeito que para o mundo objetivo”.

Com base no exposto, o desejo, o qual requer o campo social e não é natural (DELEUZE, 1994), é uma construção, um processo imanente que é revolucionário, porquanto não suporta ser reprimido e dominado, além de desordenar e reorganizar o real (DELEUZE; PARNET, 1998), é o cerne do jogo, o que impulsiona o jogador a produzir, criar novas competências, uma vez que o desejo não é falta, mas produção, construtivismo e agenciamento (DELEUZE; GUATTARI, 2004; DELEUZE; PARNET, 1998).

Destarte, o ambiente de jogo emana do ato de jogar e provoca nos jogadores um engajamento na atividade e consequente resolução de problemas delineados no próprio jogo (SCAGLIA et al., 2015). Com efeito, nesse ambiente engendrado pelo jogo, a imprevisibilidade se evidencia e, assim, exige-se do jogador “constantes adaptações às situações decorrentes do confronto de objetivos (cooperação e oposição), ou seja, cabe ao jogador conseguir responder às suas emergências” (Ibidem).

A liberdade de expressão e a ludicidade são característica fundamental do jogo e possibilita ao jogador manifestar seus desejos. Ademais, Scaglia et al. (2015) pontificam que o ambiente de jogo tem quatro pressupostos, inspirados e adaptados dos tipos de jogos estabelecidos por Caillois (1990), sendo eles: o desafio, o desequilíbrio, a imprevisibilidade e a representação.

Nessa perspectiva, o jogo precisa ser desafiador, induzindo o jogador a utilizar suas habilidades já de-

sempre envolvidas e/ou em desenvolvimento e buscar novas competências para permanecer em jogo. Os estímulos gerados no jogo devem causar instabilidade e conseqüentemente potencializar os processos de assimilação e acomodação dos esquemas de ação (PIAGET, 1976) e, então, o desejo de jogar, atrelado às estruturas do jogo, impulsiona aprendizagem (SCAGLIA et al., 2013, 2015).

Assim sendo, para sustentar os pressupostos apresentados, é necessário que o ambiente de jogo seja marcado pela imprevisibilidade, a incerteza da vitória ou da derrota, o que leva ao constante aperfeiçoamento das habilidades do jogador, bem como ao desenvolvimento de competências para jogar, originadas da premência de satisfação dos desejos e das necessidades. Ademais, o ambiente de jogo possibilita a segurança necessária ao jogador para a representação e, assim, durante a atividade a realidade é suspensa temporariamente (FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2003).

Por conseguinte, o jogo desperta apreensão, incerteza, imprevisibilidade e desequilíbrio, devido às diversas transformações, êxitos, erros e interações decorrentes. Porquanto o ambiente de jogo seja instável, este se mostra consentâneo aos processos de apropriação do conhecimento, um facilitador para o aprendizado, o qual, por sua vez, deve ser sistematizado pelo educador, corroborando a intencionalidade pedagógica do jogo e dando azo para o ambiente de aprendizagem.

O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

O ambiente de aprendizagem é o sentido funcional do jogo (SCAGLIA et al., 2015) e consiste no minucioso trabalho do educador com o intuito de promover aprendizagens intencionais atreladas às aprendizagens incidentais, decorrentes do engajamento do jogador no ambiente de jogo.

Em outras palavras, é a criação de um contexto de aprendizagem que se sustenta na prática do jogo, emanando e provocando atitudes assimilativas, acomodativas e, por vezes, transformadoras de aprendizagem (ILLERIS, 2013)

Nessa direção, Scaglia et al. (2013, p. 229) pontificam sobre a importância da entrega do ser do jogo no desenvolvimento do ambiente de aprendizagem,

É justamente o desejo de jogar que irá garantir que o ambiente de jogo também seja ambiente de trabalho, potencializando o que estamos chamando de ambiente de aprendizagem. Assim, diferente das concepções tradicionais de ensino, é o desejo de ao jogo se entregar que irá sustentar um ambiente de aprendizagem.

Sendo assim, no ambiente de aprendizagem, as competências e os conhecimentos engendrados e mobilizados no ambiente de jogo devem ser sistematizados, com o objetivo de instrumentalizar os educandos para responder aos diferentes problemas surgidos no

jogo, em contextos distintos, utilizando para isso uma diversidade de ações (SCAGLIA, 2014). Portanto, o ambiente planejado para atingir determinados objetivos pedagógicos possibilita que o jogo assegure a estrutura necessária para a ação e a consequente tomada de decisão (BATESON, 1986; REVERDITO, 2011).

É nesse sentido que a subjetividade e a sensibilidade têm papel de destaque nos processos de aprendizagem, visto que o jogo se fundamenta no impulso lúdico, desejo do jogador, no caso, os futuros educadores, e o sentido dessa atividade está na própria realização da ação, ato de jogar de forma exitosa, e na consequente apropriação e ressignificação dos conhecimentos do jogo. Logo, quando o educando está engajado no jogo (estado de jogo), ele movimenta as competências e as habilidades disponíveis para jogar de forma efetiva.

Deste modo, partindo do pressuposto de que o ato de jogar exige seriedade do jogador (CAILLOIS, 1990; HUIZINGA, 1999), o engajamento no jogo, atrelado ao trabalho e compreendido como a busca pelo êxito no jogo, assegurará o desenvolvimento e a manutenção de ambientes de aprendizagem (aulas) significativos, produtivos e formativos.

Nessa direção, o entendimento da aula como ambiente de aprendizagem acarreta a necessidade de o educador sistematizar propostas pedagógicas as quais garantam que os pressupostos de aprendizagem sejam fundamentados na natureza do jogo, ambiente de jogo. Com efeito, o educador consegue o engajamento dos educandos na aula, ao mesmo tempo em que estes es-

tão em estado de jogo, mobilizando suas competências e habilidades em prol da lógica do jogo e dos objetivos pedagógicos sistematizados, facilitando aprendizagens.

Portanto, no contexto da docência, é possível pensar em uma pedagogia do jogo. Nela, o educador deve oportunizar um ambiente de aprendizagem (aula), no qual as características do jogo, o desejo e as habilidades dos jogadores possam interagir com as regras e com o ambiente de jogo, acarretando em competências para manter os educandos engajados no jogo, “Caracterizando-se assim um sistema complexo que preza por suas tendências integrativas e autoafirmativas, em que há coexistência de determinismo e imprevisibilidade” (SCAGLIA, 2003, p. 67).

A PEDAGOGIA DO JOGO

Carneiro (2015) destaca as relações entre o jogo e a educação no decorrer histórico e enfatiza que a escola, de maneira recorrente, menospreza o potencial formativo e limita o caráter dessa atividade social, considerando o jogo como repouso do esgotamento ocasionado pelas demais disciplinas escolares, ditas sérias.

Em linha semelhante, Bruhns (1999) evidencia que, no ambiente educativo formal, a atividade lúdica é constantemente vista apenas pelos seus resultados, não há consideração do seu caráter subjetivo de construção, de satisfação de desejos e da relevância do próprio processo de jogar e todas as competências engendradas neste.

Não obstante, inúmeros pensadores, de Pascal a Schiller (DUFLO, 1999), atingindo contemporâneos como Edgar Morin (2002), de forma direta e indireta, afirmam e valorizam as potencialidades formativas e pedagógicas do jogo.

A respeito das relações entre jogo e educação, Freinet (1998), pedagogo francês que protagonizou o movimento das escolas democráticas (Escola Moderna), defende que o jogo, livre e funcional, não pode se sobrepôr ao trabalho ou mesmo servir como descanso deste, porquanto o jogo não se constitui como único meio pelo qual a criança satisfará suas necessidades. Ademais, esse mesmo autor afirma que se o trabalho for imposto de forma arbitrária, este também não possibilitará à criança o regozijo dos seus desejos.

Corroborando o explanado, Scaglia et al. (2013, p. 229-230) defendem que “inexiste a divisão entre jogo e trabalho. E, justamente, na congruência entre jogo (natureza da atividade) e trabalho (busca pelo êxito do jogo), se garantirá um ambiente de aprendizagem significativo (desejo de jogar melhor)”.

Nessa direção, no prisma da pedagogia do esporte, a pedagogia do jogo tem fundamental importância, uma vez que compreende o esporte, a ginástica e a luta, primeiramente, como manifestações de jogo, no seu sentido ontológico (FREIRE, 2002; FREIRE; SCAGLIA, 2003, 2011; SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013). Esse processo de inter-relações entre teoria e prática tem o jogo como objeto de conhecimento e como metodologia de ensino.

Em razão disso, pensar uma pedagogia do jogo no ensino escolar de qualquer nível, especialmente no ensino superior, focando na formação de educadores e treinadores, significa se pautar em uma metodologia capaz de desenvolver e sustentar ambientes de aprendizagem concomitantes com os ambientes de jogo, de forma a intensificar os processos de aprendizado dos futuros educadores jogadores, fomentando aquisições de competências para a manutenção do ambiente de jogo, bem como de conhecimentos, os quais são primordiais no laborioso e sensível processo de constituição da discência à docência.

Com base no exposto, é mister da pedagogia do jogo constituir contextos profícuos e educativos, por meio de diferentes metodologias, as quais possibilitem a manutenção do ambiente de jogo, suas estruturas e características e, conseqüentemente, o aprazimento das necessidades de aprendizagem dos educandos.

É nesse sentido que os futuros educadores, ao se apropriarem e ressignificarem o conhecimento por meio de processos organizados e sistematizados para manter o ambiente de jogo (pedagogia do jogo), experimentam o prazer decorrente da aprendizagem (ALVES, 1987, 2001; FREINET, 1991, 1998; SNYDERS, 1993). Portanto, o jogo oportuniza aos educandos jogadores vivenciar novamente o prazer originado nas aquisições de saberes e, assente nesses, se preparar para conquistar novos conhecimentos (FREIRE, 2002), bem como aprender a ensinar competências e habilidades por meio do jogo ao longo de sua formação.

Entretanto, como observa Kishimoto (2007), é necessário harmonizar o caráter lúdico com a função educativa do jogo, uma vez que sua liberdade de expressão característica possibilita que este satisfaça as necessidades do jogador e, nesse caso, o desejo de jogar efetivará o ambiente de aprendizagem (SCAGLIA et al., 2013) e as possibilidades de aprendizagem sistematizadas pelo educador.

Esse é o maior desafio e risco da pedagogia do jogo desenvolvida por meio de uma metodologia pautada no jogo. O prazer, consequência da liberdade de expressão no jogo, quando mais evidente que o objetivo da intervenção em ambiente educacional³¹, prejudica a aprendizagem intencional. Já quando os objetivos e regras do jogo – que carregam no bojo as intenções de aprendizagem – sobrepõem-se, o engajamento do jogador é enfraquecido, diminuindo consideravelmente a intensidade de concentração e mobilização de habilidades, o que acarreta depreciação dos objetivos de aprendizagem.

Portanto, trabalhar metodologicamente na perspectiva da pedagogia do jogo, imbricando ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem, com vistas a aprendizagens mais significativas (transformadoras) e mobilizadoras (MEZIRROW, 2013), é o maior desafio dos docentes e dos treinadores esportivos. Todavia, o domínio

31 Ambiente que busca, de forma sistematizada, oportunizar aprendizagens. Podem ser aqui incluídos os treinamentos esportivos em diferentes níveis, quer na iniciação esportiva, especialização, ou mesmo alta performance.

da referida pedagogia pelo educador e a consequente operacionalização metodológica desta contribuem profundamente para a formação e para o empoderamento dos educandos jogadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto, por meio das reflexões realizadas, teve o intuito de evidenciar a potencialidade do jogo como uma atividade que propicia aos jogadores, com base em seu desejo, elucidar a lógica do jogo e, conseqüentemente, contribuir para a criação dos ambientes de aprendizagem. Nessa direção, no processo de constituição da docência, é a entrega do educando ao jogo e o decorrente engajamento nas atividades que permitirá que os objetivos pedagógicos sejam sistematizados e alcançados nas aulas.

Ao longo do texto, o jogo foi apresentado como um fenômeno social polissêmico que, devido às suas diversas características, necessita de um contexto para se desenvolver, um ambiente que possibilite uma valorização da subjetividade do jogador e sua relação com a estrutura do jogo e com as condições externas, as objetividades.

Nesse contexto, destaca-se a importância do pedagogo em geral e do esporte, em específico, compreender a lógica do jogo, sua estrutura, características e interações com as regras e com o ambiente externo, dado que intervenções pedagógicas efetivas devem estar atreladas à compreensão do ambiente de jogo e, conseqüentemen-

te, ao gerenciamento e potencialização dos ambientes de aprendizagem e das competências decorrentes destes.

Assente nos pressupostos supracitados, a pedagogia do jogo, sistematização do processo de criação do ambiente de aprendizagem e manutenção do ambiente de jogo, a qual tem como metodologia o jogo trabalho, congruência entre desejo de jogar e obter êxito no jogo, deve oportunizar ao futuro educador que este aprenda a construir conhecimento pelo jogo e para se manter no jogo, uma vez que essa prática teórica e a teoria prática têm a pretensão de fornecer argumentos e referenciais teóricos para os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo.

Com efeito, no ambiente de aprendizagem vinculado ao ambiente de jogo, o educador deve exercer um papel de mediador e oportunizar aos educandos a exploração dos jogos, a criação e a ressignificação das atividades, bem como a liberdade de expressão, por meio da qual o educando jogador externe suas aprendizagens, compartilhe sua compreensão das ações no/do jogo e, conseqüentemente, tome consciência de suas atitudes.

Portanto, o educador gerencia os ambientes de aprendizagem e os objetivos pedagógicos por meio da adequação dos jogos às habilidades e aos conhecimentos dos educandos jogadores, possibilitando que estes, movidos pelo seu desejo de se manter em jogo, desenvolvam competências para o jogo e, assim, para a vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Gestação do futuro**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1987.

_____. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001.

BATESON, G. **Mente e natureza: a unidade necessária**. Tradução de Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998. p. 19-32.

_____. **Brinquedo e cultura**. Tradução de Gisela Wajskop. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRUHNS, H. T. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1999.

BRUNER, J. Play, thought, and language. **Peabody Journal of Education**, Abingdon, v. 60, n. 3, p. 60-69, primavera 1983. Disponível em: <<https://goo.gl/ZzrPZE>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

BUYTENDIJK, F. J. J. O jogo humano. In: GADAMER, H.-G.; VOGLER, P. (Orgs.). **Nova antropologia: o homem em sua existência biológica, social e cultural**. São Paulo: EPU; Edusp, 1974. v. 4, p. 43-57.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a**

vertigem. Tradução de José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARNEIRO, K. T. **Por uma memória do jogo**: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários. 2015. 260 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2015.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. Tradução de Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.

CÔTÉ, J.; BAKER, J.; ABERNETHY, B. Practice and play in the development of sport expertise. In: EKLUND, R. C.; TENENBAUM, G. (Eds.). **Handbook of sport psychology**. 3. ed. Hoboken: Wiley, 2007. p. 184-202.

DELEUZE, G. Désir et plaisir. **Magazine Littéraire**, Paris, n. 325, p. 57-65, out. 1994. Disponível em: <<https://goo.gl/ucbRFz>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Joana Moraes Varela e Manuel Maria Carrilho. 4. ed. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DUFLO, C. **O jogo de Pascal a Schiller**. Tradução de Francisco Settineri e Patrícia Chttoni Ramos. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

FINK, E. **Fenómenos fundamentais de la existencia humana (extracto)**. Tradução de Cristóbal Holzapfel.

- Freiburg im Breisgau: Karl Alber, 1995.
- FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. Tradução de João Baptista. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **A educação do trabalho**. Tradução de Cristiane Nascimento e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREIRE, J. B. **O jogo**: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- GADAMER, H.-G. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- ILLERIS, K. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In:_____. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 15-30.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- _____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LEONARDO, L.; SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Motriz**: Journal of Physical Education, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 236-246, abr./jun. 2009.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.

R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 119-142.

MACHADO, M. M. **A poética do brincar**. São Paulo: Loyola, 1998.

MAURIRAS-BOUSQUET, M. Un oasis de dicha. **El Correo de la Unesco**, Paris, v. 44, p. 13-18, maio 1991. Disponível em: <<https://goo.gl/Q2TMVZ>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

MEZIROU, J. Visão geral sobre aprendizagem transformadora. In: ILLERIS, K. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 109-126.

MORIN, E. **O método: a natureza da natureza**. Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulinas, 2002. v. 1.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **A formação do símbolo na criança**. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

REVERDITO, R. S. **Jogo e desenvolvimento: estudo com crianças de 5 a 6 anos em uma escola privada de Hortolândia-SP**. 2011. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. 2003. 164 f. Tese (Doutorado em Educação Física) –

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
 _____. **Jogo: um sistema complexo.** In: FREIRE, J. B.; VENÂNCIO, S. **O jogo dentro e fora da escola.** Campinas: Autores Associados, 2005. p. 37-70.

_____. **O futebol e as brincadeiras de bola: a família dos jogos de bola com os pés.** São Paulo: Phorte, 2011.

_____. **As novas tendências em pedagogia do esporte.** In: BALBINO, H. F. (Org.). **Inteligências múltiplas: uma experiência em pedagogia do esporte e da atividade física no Sesc São Paulo.** São Paulo: Sesc, 2014. p. 65-95.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R. **Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos.** In: NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; TAVARES, F. (Orgs.). **Jogos desportivos: formação e investigação.** Florianópolis: Udesc, 2013. p. 133-170.

SCAGLIA, A. J. et al. **O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico.** **Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS, Porto Alegre, v. 19, n. 4, p. 227-249, out./dez. 2013.**

SCAGLIA, A. J. et al. **Processo organizacional sistêmico, a pedagogia do jogo e a complexidade estrutural dos jogos esportivos coletivos: uma revisão conceitual.** In: LEMOS, K. L. M.; GRECO, P. J.; MORALES, J. C. P. (Orgs.). **5º Congresso Internacional dos Jogos Desportivos.** Belo Horizonte: EEEFTO; UFMG, 2015. p. 16-42.

SNYDERS, G. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução de Cátia Aida Pereira da Silva. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 103-118.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ZIMMERMANN, A. C. O jogo: sobre encontro e tradições. In: ZIMMERMANN, A. C.; SAURA, S. C. (Orgs.). **Jogos tradicionais**. São Paulo: Laços, 2014. p. 151-164.

ZIMMERMANN, A. C.; MORGAN, J. The possibilities and consequences of understanding play as dialogue. **Sport, Ethics and Philosophy**, Abingdon, v. 5, n. 1, p. 46-62, fev. 2011.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O FENÔMENO MOVIMENTOS GÍMNICOS: HISTÓRIAS DE VIDA A INDICAR CAMINHOS

Roberta Gaio & Cristiane Camargo

Quem só tem o espírito da história não compreendeu a lição da vida e tem sempre de retomá-la. É em ti mesmo que se coloca o enigma da existência: ninguém o pode resolver senão tu!

Friedrich Nietzsche

PARA COMEÇO DE CONVERSA

É sempre um desafio escrever sobre docência, pois se trata de uma profissão de interações humanas e há uma complexidade englobando sua ação, desde a relação com o conhecimento sobre a área, as experiências que definem estratégias e métodos de ensino; além dos contextos social, político, cultural, econômico, científico, entre outros aspectos da vida coletiva, incluindo aí os impactos de cada período histórico na organização escolar.

Ao mesmo tempo em que o contexto é amplo, ao se pensar a docência em qualquer âmbito do conhecimento, são também abrangentes os impactos dessa docência nos seres humanos e, conseqüentemente, na sociedade.

Tardif e Lessard (2014, p. 7) afirmam que “dificilmente poderemos compreender o mundo social, no qual hoje vivemos, se não nos esforçarmos por reconhecer, antes de tudo, que a grande maioria de seus membros são escolarizados em diferentes graus e sob diferentes formas”.

Homens e mulheres são frutos da escolarização, pois, de acordo com Tardif e Lessard (Ibidem, p. 7) “o conceito moderno de cidadania é impensável sem o de instrução”.

É nesse mundo de incertezas e convicções que acontecem as reflexões sobre os movimentos gímnicos como espaço de ensino-aprendizagem, enquanto diálogo e atuação docente.

Assim, dentre as diversas maneiras de abordagem do trabalho docente, de acordo com os estudos dos autores já mencionados, optou-se por apresentar uma reflexão a partir da docência como experiência. Os estudiosos afirmam:

Sendo ao mesmo tempo uma atividade e um status, o trabalho docente também pode ser abordado, descrito e analisado em função da experiência do trabalhador, quer dizer, do trabalho do modo como é vivenciado e recebe significado

por ele e para ele. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 51)

Nesse texto, são descritas as situações vividas que foram se juntando como peças de um quebra-cabeça, compondo uma forma de ser e de viver, construindo possibilidades de atuar, desenvolver estratégias, rotinas que propiciaram resolver problemas diante do processo de ensino-aprendizagem dos movimentos ginásticos no ensino superior.

Entretanto, não falamos aqui somente sobre as experiências que muitas vezes se repetiram, mas também daquelas que foram intensas e significantes para o trabalho docente com os movimentos gímnicos, pois, há mais de quarenta anos num tablado de ginástica, seja como ginastas, técnicas, árbitras ou professoras, nosso intuito é trazer à baila o referencial teórico que alicerça a prática desse fenômeno social, por meio de nossas experiências empíricas e/ou científicas.

É certo que, ao fazer essa opção – falar de docência universitária por meio das experiências – assume-se uma tendência que privilegia uma concepção estritamente individualista. Porém, de acordo com Tardif e Lessard (2014), citando a obra de Dubet (1994), uma situação social é fruto de experiências subjetivas: “A experiência social não é nem uma esponja, nem um fluxo de sentimentos e de emoções, não é expressão de um ser ou puramente de um sujeito, pois ela se constrói socialmente” (DUBET, 1994 apud TARDIF; LESSARD, 2014, p. 52).

A decisão foi realizar essa tarefa a partir das contribuições advindas de histórias de vida. Histórias, pois somente um relato não seria o bastante para mostrar o quanto a memória viva pode contribuir para a construção de uma cultura esportiva, seja numa perspectiva de crescimento pessoal ou de formação profissional, daqueles e daquelas que desejam se realizar por meio dos movimentos ginásticos.

Queiroz (1988, p. 20), em sua pesquisa sobre história oral, explica-nos a técnica de história de vida, quando diz: “define-se como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu”.

É bem verdade que a história oral nunca foi tão valorizada como agora nos círculos acadêmicos e, segundo Joutard (2000, p. 33), “os que contestam a fonte oral travam combates ultrapassados”. Mas é real, também, que há uma preocupação de não perder a vitalidade e de não banalizar esse método. Nesse sentido, o autor afirma que se deve permanecer fiel às premissas da história oral, que são: ouvir a voz dos excluídos, dos esquecidos, dos derrotados e trazer à luz as realidades “indescritíveis”.

Quando se olha para a história da Educação Física no Brasil e se estuda a realidade inicial dessa disciplina na escola, percebe-se a existência dos movimentos gímnicos, mas quando se busca, na atualidade, entender essa mesma disciplina na perspectiva escolar, vemos que esses movimentos foram esquecidos, aban-

donados. Assim se sentem os profissionais especialistas em ginásticas. Portanto, seguindo a premissa posta por Joutard (2000), apresentaremos as histórias de duas pessoas que viveram e vivem o universo dos movimentos gímnicos, desde o trabalho básico até o alto rendimento, que podem trazer detalhes de uma busca incessante pela valorização, entendimento, aplicação e avaliação de trabalhos com esses movimentos.

Os relatos aqui apresentados, advindos das vozes que ecoam de anos de existência em tablados, com aparelhos e em aparelhos, executando saltos, giros, rolagens, entre outros elementos corporais, são complementos para os momentos de leituras e de estudos, com o intuito de propagar os movimentos ginásticos, isto é:

A Ginástica, vista aqui como fenômeno importante e presente desde os primórdios da evolução das civilizações, mostrou sua eficácia na participação dos processos de mudanças sociais, ora como ferramenta técnica e científica – enquanto prática corporal para fins de condicionamento, excelência e manutenção do desempenho físico –, ora como expressão e diferencial artístico, passando por períodos em se transfigura em instrumento de propagação de ideais políticos, sociais, nacionalistas e até mesmo racistas. A Ginástica aparece como participante de grandes movimentos sociais que moldaram o conceito atual de sociedade (GALLARDO; TRUZZI, 2013, p. 235).

PRIMEIRA HISTÓRIA: DA ALEGRIA DE CONHECER OS MOVIMENTOS GINÁSTICOS, À ESPERANÇA DE UMA SOCIEDADE MELHOR POR MEIO DELES...

A opção em elaborar um texto a partir das histórias das autoras tem como intuito promover espaços de discussões sobre movimentos gímnicos tendo como referencial os acontecimentos da vida real.

Como pensar num conteúdo que é, de certa forma, a raiz da Educação Física na escola e hoje não aparece, muitas vezes, nem como proposta de aquecimento ou preparação para a parte principal da aula? Trazer a ginástica para a escola ou para outros espaços com uma nova roupagem é o desafio atual e, para tanto, há que se estudar as características da sociedade contemporânea e verificar o quão renovador deve ser o trabalho com as ginásticas.

PRIMEIRA PERSONAGEM: O INÍCIO DE TUDO...

A personagem dessa história nasceu em Campinas-SP, terceira filha de uma família humilde, iniciando sua relação com a aprendizagem formal na tradicional escola estadual, da educação infantil ao ensino médio. E foi nessa escola, num período em que o Militarismo se implantava na sociedade brasileira, que a personagem conheceu a ginástica e os movimentos rítmicos e expressivos, pelas mãos de uma professora de Educação Física, que ia além do

simples “rolar a bola”, como se diz por aí. Ela não abordava os conteúdos nas dimensões conceituais e atitudinais explicitamente, pois na década de 1970 não existiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), que propõem esse avanço no trato com a disciplina de Educação Física na educação básica. Mas, por meio do fazer pedagógico, motivava a todos, meninos e meninas a praticarem exercícios físicos e esportes variados.

O primeiro contato com a Educação Física se deu por meio dos movimentos ginásticos, do ritmo e dos aparelhos banco sueco, espaldar, colchões, plinto, arcos e fita. Somente muitos anos depois, a partir de estudos epistemológicos e históricos sobre a Educação Física, tomaria conhecimento do incentivo dado por Rui Barbosa à sua entrada nas escolas brasileiras, advinda dos métodos ginásticos trazidos da Europa, entre eles o alemão, sueco e francês, além da ginástica moderna, direcionada na época somente para as meninas.

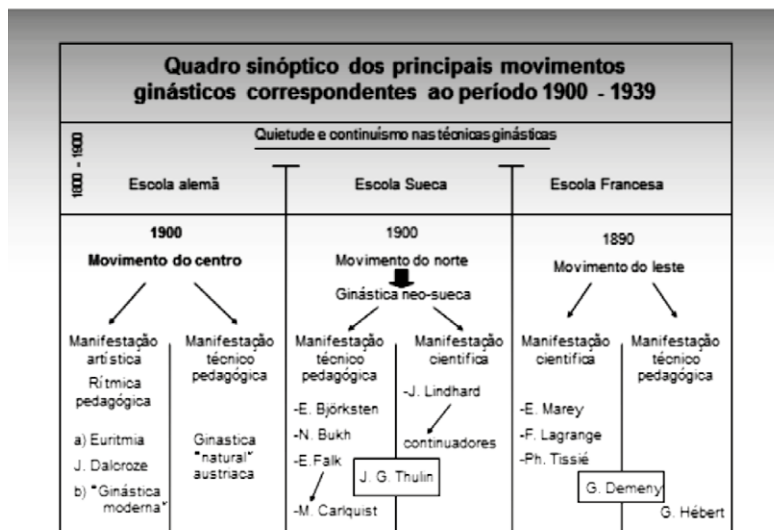
A atividade física, em especial a ginástica, está presente na humanidade desde a época da pré-história e vem sofrendo transformações desde então. Durante sua trajetória histórica sofreu influências de muitas correntes de pensamentos, se estruturou em métodos e mais precisamente a partir do século XX se desenvolveu a partir de diferentes tipos de movimentos, dando origem aos vários tipos de Ginástica, cada qual tendo

seu valor em função dos objetivos a serem alcançados com sua prática (GAIO; SANTOS, 2010, p. 1).

Langlade e Langlade (1970) afirmam que a Educação Física foi sistematizada em métodos no fim do século XVIII, e estes se perpetuaram como prática hegemônica, na Europa, de 1800 a 1900. A partir daí até 1939, surgiram os denominados Movimentos Ginásticos Renovadores, sendo eles do Centro, do Norte e do Oeste. Muitos foram os estudiosos que contribuíram para o surgimento e evolução dos movimentos ginásticos como conhecidos nos dias atuais. Há um leque de opções para prática e também para o trabalho na educação física escolar ou em espaços diversos.

Segue abaixo um quadro explicativo que traz, resumidamente, mas de forma consistente, as contribuições de diversos estudiosos para o desenvolvimento dos movimentos ginásticos (LANGLADE; LANGLADE, 1970, p. 36).

Quadro 1 – Principais movimentos ginásticos na década de 1930.



A construção de um texto sobre docência, a partir da história oral, é mais que um simples artigo científico, trata-se da expressão de muitos sentimentos no percurso de uma vida: saudosismo, alegria, alívio, tristeza, esperança e responsabilidade (animosidade). A saudade é natural, pois, recordando-se a infância e a adolescência, vêm à lembrança os prazerosos momentos vividos, inclusive as aulas de Educação Física das quais, naquele tempo, participava-se ativamente, incluindo a vivência num grupo de balizas que desfilava à frente da fanfara do colégio em comemorações diversas, em especial a de 7 de setembro.

A Educação Física, na época do Militarismo, era estruturada por meio de movimentos rígidos e determinados, a expressão ficava por conta do que podia e

devia ser executado. Mas como quebrar isso nos tempos atuais, sem perder de vista os conteúdos a serem trabalhados na escola? Como resgatar os movimentos gímnicos, para além dos movimentos rígidos e repetitivos? As histórias de vida aqui relatadas podem nos indicar caminhos. Escolham e sigam. Mas continuemos os relatos.

Ainda nos períodos dos ensinos fundamental e médio, além das atividades de Educação Física na escola, sempre participava de aulas extracurriculares de voleibol, ginástica, dança e teatro em clubes, também frequentando as academias. Como afirma Brandão (2009, p. 43): “Sabemos que tudo está mudando, e nada mudou ainda inteiramente”. E acrescenta-se: a não ser um novo olhar sobre o mesmo fenômeno.

Atualmente, os movimentos ginásticos raramente são desenvolvidos na escola, porém, fora da área de educação básica, essa cultura está pulverizada em diversos espaços sociais, e são muitas as academias que oferecem diversos tipos de ginásticas e são também muitos os praticantes de diversas faixas etárias. Preocupação com a saúde, estética, qualidade de vida, longevidade, entre outros fatores, é o foco e estímulo ao interesse de jovens, adultos e idosos pelos movimentos ginásticos.

Mas, na escola, as crianças e os adolescentes não podem se interessar pelo que não conhecem, não vivenciam, não estudam. A vivência faz toda a diferença, principalmente para aqueles/as que um dia se voltam para formação profissional em Educação Física.

Foi num ambiente de muitos movimentos que surgiu a paixão não só pelo praticar, mas pelo ensinar e entender os efeitos desse universo ginástico e rítmico para o ser humano. Assim, a alegria que envolve o coração de quem escolheu fazer o que sempre gostou é um fator fundamental, principalmente quando confirmam-se as expectativas das crianças no dia a dia do trabalho docente.

Muitas vezes, o universo que envolve as horas mais prazerosas do cotidiano de uma criança torna-se sua profissão. Faz-se do prazer um compromisso e, assim, percebe-se que a opção pela Educação Física, mais do que uma escolha profissional, é um caso de amor.

O ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES IMPLÍCITAS E EXPLÍCITAS... COMO PERCEBER?

O vestibular em Educação Física veio em meio às incertezas da adolescência, mas a Educação Física, paixão adquirida na escola se tornou a profissão. No período da formação profissional, num país como o Brasil, as inúmeras descobertas são inevitáveis, pois são desconhecidas muitas possibilidades de atuação, e estas são apresentadas pelos docentes do curso. Porém, para a personagem dessa história, o interesse não se desviava muito daquele que a impulsionou a buscar a Educação Física como campo de saber: envolvia-se, cada vez mais, com os estudos relativos aos movimen-

tos ritmados e expressivos, com as ginásticas da prática pedagógica neste campo de atuação profissional, razão pela qual nunca deixou de estudar, de buscar novos conhecimentos e novos interlocutores em congressos diversos.

A formação profissional não se esgota no curso inicial, há que se buscar complementação em pós-graduação, seja na perspectiva *latu sensu* ou *stricto sensu*. Daquele tempo aos dias atuais, muitas mudanças ocorreram, entre elas a efetivação de duas habilitações: licenciatura (para aqueles/as que desejam atuar na escola) e bacharelado (para os/as que se interessam pelos diversos espaços existentes fora da escola). Assim, Ghilardi (1998, p. 1) diz:

A preparação profissional em Educação Física passou por mudanças profundas. Há 10 anos atrás os cursos de Licenciatura em Educação Física formavam profissionais para atuar no ensino formal e, além disso, aparentemente também davam conta de preencher as lacunas existentes na área e que não faziam parte do contexto escolar. Hoje encontramos uma realidade um pouco modificada, em parte graças aos novos conhecimentos produzidos e discutidos, em parte fruto das novas exigências do mercado (GHILARDI, 1998, p. 1).

Mas não só de aspectos formais se constrói um/a profissional para atuar com os movimentos ginásticos

ou com outro conteúdo. O contato com os professores e a maneira com que estes se relacionavam com os discentes e os tratavam levaram nossa personagem ao interesse pela docência, até então um desejo bastante distante de sua realidade como estudante, pois sabia que ser graduada não era o suficiente para o ingresso nessa carreira e que ainda havia muito estudo pela frente para concretizar este desejo. Apesar disso, sempre acreditou que um meio de se envolver com essa prática profissional era realizar monitorias e participar de atividades extraclasse. E assim aconteceu!

A relevância de projetos de monitoria, dos estágios e de projetos de extensão deve ser considerada quando se pensa em formação profissional de diversas áreas, em especial na Educação Física, uma profissão que tem as atividades corporais e as relações interpessoais como foco na sua efetivação. Esses projetos a levaram para a IX Gymnaestrada Mundial, em Amsterdã, na Holanda, no final do século XX. Foi sua primeira participação em evento internacional, no que diz respeito à aprendizagem.

Silva e Vasconcelos (2001), citando o Plano Nacional de Extensão Universitária, para discutir extensão e formação profissional, afirmam:

A formação do aluno vai além da aquisição de conhecimentos técnico-científicos, até porque esses se esvaziam quando não integrados à realidade. Para uma abordagem inovadora, a aprendizagem deve ir além da aplicação imediata, im-

pulsionando o sujeito a criar e responder a desafios, a ser capaz de gerar tecnologias e de manter a habilidade de aprender e recriar permanentemente; ou seja, a graduação deve se transformar no locus de construção/produção do conhecimento, em que o aluno atue como sujeito da aprendizagem (Ibidem, passim).

O MERCADO DE TRABALHO: AS EXPERIÊNCIAS CONTARAM!

Após a formatura, as oportunidades foram surgindo e as vivências em ginásticas, frutos de participações em atividades diversas no período universitário proporcionaram trabalhar com confiança em academias, com ginástica de condicionamento; em clubes, com a ginástica rítmica de competição; na escola, com diversos conteúdos e na docência do ensino superior, com os diversos tipos de ginástica.

Era o fim da etapa como praticante e ginasta e o começo de outra não menos importante, mas que exigia responsabilidade, compromisso e mais conhecimento, isto é, competências, que são: ética, política e técnica. O envolvimento com o esporte levou a buscar a especialização e o interesse pela docência no ensino superior impulsionou a cursar o mestrado e o doutorado.

Com os estudos, o alívio. A possibilidade de viver dias muito diferentes daqueles da infância. Naquele momento não tinha a dimensão dos graves problemas

políticos pelo quais passava a sociedade brasileira. Mas, inevitavelmente, crescia. Crescer, estudar, assumir responsabilidades: o caminho comum de todo ser humano.

Assim, essa personagem tomou conhecimento da realidade política de nosso país e percebeu que a Educação Física não estava imune a tal processo. A disciplina rígida era uma característica evidente de tal área, inclusive em espaços que deveriam ser de propostas mais lúdicas.

Envolta nessa realidade, veio o compromisso de estudar mais e mais para entender melhor os fenômenos sociais da época e rever alguns dogmas pelos quais tinha sido ensinada. Valeu a pena! O alívio veio com a possibilidade de continuar a escrever a história da Educação Física junto com outros profissionais, neste momento, com um formato mais colorido.

Com as experiências vieram as oportunidades e, de certa forma, essas experiências foram traduzidas em obras científicas e hoje já são saboreadas pelo mundo acadêmico.

Porém, todos esses anos de trabalho e estudo não a fizeram uma pessoa imune às tristezas e decepções. A tristeza sentida em alguns momentos resultou da constatação do descaso e mau uso dos conteúdos da área de conhecimento a que tem dedicado toda sua vida. O descaso do setor público com a educação de modo geral não a deixou mais triste do que a falta de reconhecimento da importância do conteúdo da Educação Física pelos próprios colegas educadores.

Aos poucos, a Educação Física foi desaparecendo das escolas públicas, retirando das crianças e adolescentes um mundo de possibilidades. Especificamente a ginástica, o ritmo e a dança raramente estão presentes em escolas públicas, apesar de muito exploradas em escolas particulares por pessoas (não profissionais) nem sempre qualificadas para tal atividade. A Educação Física desenvolvida inadequadamente, além de tristeza, traz preocupação. Não são poucos os “aventureiros” que se aproveitam da ignorância alheia para prescrever “rotinas de treinamento”, “suplementos e vitaminas”, ou mesmo se colocar à disposição como voluntários para aplicação de atividades físicas.

Todos esses fatos não tiraram a sua vontade de lutar por uma sociedade mais digna e satisfatória na perspectiva da educação.

Contudo, qual é a profissão que não possui dilemas? Sendo assim, a esperança, pautada na utopia de uma sociedade que possa decidir o seu destino conscientemente, deve ser mantida. Sob esse aspecto, a Educação Física tem ajudado muito. Apresentá-la como uma panaceia não me parece inteligente, entretanto, tem papel de destaque no processo de formação sociocultural de qualquer povo. Tanto o esporte de alto rendimento como os projetos sociais esportivos despreziosos merecem uma atenção especial. Deixamos de ser um país de uma única modalidade esportiva (em que pese a dimensão social do futebol) para conhecer outras modalidades e vibrar com elas.

A ginástica também evoluiu muito ao longo desses anos de dedicação no Brasil. A realização dos Jogos Olímpicos no Rio de Janeiro em 2016 contribuiu para a ampliação da cultura corporal dos brasileiros e a participação como voluntária nas competições de ginástica rítmica trouxe uma nova realidade para dentro da academia, pela ampliação do interesse dos discentes pelas características, resultados e vidas dos/as ginastas e pelo ambiente dos esportes gímnicos em geral.

Percebe-se que os esforços ao longo de todos esses anos não foram em vão. Sem ter a dimensão exata no momento da escolha que foi feita há muitos anos, assumiu uma responsabilidade acadêmica sobre os conteúdos específicos da Educação Física: as diversas modalidades de ginástica. Tanta dedicação proporcionou vivências e convivências que permitiram avançar em várias linhas relacionadas aos conteúdos gímnicos. Anima-se em aceitar sempre novos desafios que permitam compartilhar tudo o que apreendeu e tomou para si, que representa uma pequena parte dentre os conteúdos da área de conhecimento da Educação Física.

Uma pausa para as palavras de Paulo Freire:

A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade (FREIRE, 1996, p. 23)

É a partir de uma relação dialética e dialógica que se somam histórias a indicar caminhos para docência em ginástica. Corpos que se encontram em movimento e pelo movimento, se constroem por ele e fazem dele espaço de reflexão, produção e conhecimento científico. Parcerias traduzidas em experiências que aqui valem ser partilhadas. Vamos a uma nova história!

SEGUNDA HISTÓRIA: CORPOS QUE SE EDUCAM PELO MOVIMENTO; VIVERE APRENDER COM A GINÁSTICA...

Construir um relato a partir das experiências vividas não é tarefa fácil, falar sobre si próprio pode ser um trabalho tendencioso, mas importante para expor as motivações que levam à educação por meio do movimento.

As páginas seguintes apresentam uma história de vida, na qual fragmentos de fatos e acontecimentos pessoais, acadêmicos e profissionais impulsionaram à docência universitária. O resgate de experiências que serão apresentados busca dar amparo às transformações vividas no decorrer dessa história.

SEGUNDA PERSONAGEM: O INÍCIO DE TUDO...

Ao fazer uma reflexão sobre o início de uma trajetória que culminou na paixão pela ginástica e pela arte de ensinar, é possível observar que a exploração dos

movimentos gímnicos, nas mais variadas formas, fez parte da personagem dessa história.

Nascida em Brasília-DF, filha de pai campineiro e mãe carioca que se aventuraram a desbravar a nova capital, ainda em construção, teve a oportunidade de explorar o que aquele ambiente oferecia.

Sempre foi uma criança muito ativa, inventando novas brincadeiras e desafiando seus limites corporais. Cresceu com liberdade, brincando nas ruas e nas construções de novas quadras que aumentavam dia a dia. Aquele ambiente com muita natureza favoreceu a prática de inúmeras e diversificadas atividades físicas, que contribuíram para o desenvolvimento de um rico repertório motor.

Dallo (2007) afirma que o movimento corporal é inerente à condição humana e decorrente da expressão de vida do indivíduo, é reflexo e consequência da existência física, que dele necessita para toda a atividade física, de sobrevivência, diversão, reprodução. No caso relatado, as atividades lúdicas ali existentes eram de pular, dependurar, e acabou por inserir a personagem na área da ginástica e do esporte.

Ao longo da vida, os seres humanos são levados a aprender a se movimentar com controle e competência em resposta às diferentes tarefas a serem realizadas e às mudanças constantes no ambiente. Dentre as diversas abordagens sobre o desenvolvimento motor, é possível afirmar que trata-se de um processo sequencial, contínuo e relacionado à idade cronológica, o qual ocorre principalmente por mudanças no comporta-

mento dos movimentos e pelo qual o ser humano adquire uma enorme quantidade de habilidades motoras. As experiências vivenciadas durante a infância podem determinar, em grande extensão, que tipo de adulto se tornará (TANI, 2013; GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Tais definições permitem estabelecer relações entre a influência do estilo de vida, desde a infância e a escolha das atividades profissionais que levaram à docência.

Iniciou a vida escolar em Brasília, em escola pública, na qual se ministravam aulas de teatro, atividades circenses, pintura, desfiles e diversas atividades que envolviam não só a criatividade e a exploração de movimentos, como favorecia a participação dos alunos nas diversas atividades durante a aprendizagem. Desde então, a magia e o entusiasmo pelo movimento tomaram conta do seu dia a dia.

O envolvimento com a ginástica ocorreu após mudança para Campinas-SP, na escola em que estudava. Com o início das aulas de Educação Física, surgiu a oportunidade de vivenciar também diferentes atividades corporais e modalidades esportivas, bem como participar dos desfiles da Semana da Pátria como bailiza, além de juntar-se ao grupo de ginástica e dança da escola. A professora de educação física, percebendo seu grande interesse e entusiasmo, a convidou para frequentar as aulas de ginástica rítmica (GR) no clube onde trabalhava. Em pouco tempo se deu conta de que a ginástica era sua grande paixão e sua meta de vida.

Conforme Brandão (2009, p. 9):

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.

No entanto, a influência exercida pelas atividades gímnicas desenvolvidas durante as aulas de Educação Física escolar acabou por nortear toda a sua trajetória até à docência. Cabe ressaltar a importância desse conteúdo durante a formação dos alunos, desde a educação infantil à universidade. Partindo desse princípio, Gallardo e Truzzi (2013) afirma que cabe ao professor investigar as diferentes manifestações corporais para oferecer as informações necessárias e adequadas para que os alunos superem os seus limites físicos, psicológicos e cognitivos.

O amor pelas atividades práticas e esportivas culminou em diversas experiências: praticou ginástica rítmica e artística, saltos ornamentais, dança, kung fu, frescobol, entre diversas outras modalidades esportivas que ousava conhecer. Essa rica vivência corporal proporcionou um bom desempenho físico e influenciou não só seu estilo de vida, como também sua escolha profissional. Após a conclusão da escola básica, optou pelo magistério, pois já havia descoberto o prazer em ensinar.

Sua técnica de ginástica rítmica percebeu seu in-

teresse em ensinar as colegas e a convidou para auxiliá-la com a escolinha de iniciação sob sua supervisão. Até então, sua experiência era apenas como ginasta, mas, a partir dessa data, sua vida tomou novos rumos. Participou de cursos técnico-pedagógicos, tornou-se árbitra estadual e nacional, colocou em prática os conhecimentos adquiridos e aos poucos foi colhendo os frutos e obtendo bons resultados. Participou de vários eventos regionais, estaduais e nacionais, além de festivais de ginástica e dança. A partir daí, foi galgando espaços e oportunidades no que dizia respeito à ginástica e à carreira acadêmica. Essa oportunidade despertou, desde muito jovem, a opção pela docência.

A docência não possui um início determinado, mas provém de diversas fontes. De acordo com Tardif e Lesard (2014), o professor, durante seu trabalho, utiliza sua cultura corporal, proveniente da sua história e da sua cultura escolar acumulada ao longo dos anos, desde a escola básica ao ensino universitário, a partir de conhecimentos didático-pedagógicos adquiridos durante sua formação profissional.

O ENSINO SUPERIOR: UM UNIVERSO CHEIO DE POSSIBILIDADES

No final dos anos 1980, ingressou no curso de Educação Física na cidade de Campinas-SP. Nesse período ainda frequentava o último ano do magistério. Foi uma experiência difícil, mas enriquecedora,

pois atuava em tripla jornada: estudava no período matutino e noturno e treinava e auxiliava sua técnica durante a tarde.

No ensino superior, conheceu inúmeras atividades que até então desconhecia, o que a levou a afastar-se da ginástica para vivenciar e trabalhar em outras áreas apresentadas pelos docentes.

Nessa ocasião foi convidada para ser monitora de ginástica e dança em sua faculdade. Essa monitoria incluía a participação em projetos de extensão universitária, trabalhos de dança com deficientes visuais e mentais, aulas de ginástica laboral para funcionários da faculdade, atividades com crianças de núcleo assistencial infantil, envolvimento com o grupo de ginástica e dança da faculdade, além do acompanhamento das aulas nas disciplinas Rítmica e Dança.

As atividades desenvolvidas no grupo de ginástica e dança incluíam apresentações em eventos culturais e festivais de ginástica geral. Em 1989, o grupo foi classificado para participar da IX *Gymnaestrada* Mundial, em Amsterdã, na Holanda. No entanto, infelizmente não pôde acompanhar a equipe por falta de recursos financeiros.

Todas as atividades desenvolvidas durante essa monitoria foram de suma importância para sua formação, pois ampliaram seus conhecimentos e proporcionaram a vivência de diferentes situações no processo de ensino-aprendizagem e na prática docente.

Indiferentemente do nível de ensino em que ocorra a docência, é importante ressaltar que esta configura

uma ação humana que se constitui histórica e socialmente e, conseqüentemente, torna-se parte integrante da identidade do/a professor/a (CAMPOS, 2011).

Uma vez graduada, inicia a próxima etapa com um novo desafio: começar a vida profissional sem a supervisão dos professores, momento em que aumentam a responsabilidade e a insegurança. Nessa perspectiva, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 370) afirmam que “a construção da formação docente envolve toda a trajetória dos profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações”.

No ano de 1991, deu início à prática pedagógica em escolas municipais de Campinas-SP, com aulas de Educação Física escolar, onde trabalhou até 2002.

Apresentar a complexidade da docência em Educação Física significa considerar o que é realizado, desde uma aula na escola com crianças e adolescentes, treinamento esportivo, atividades de condicionamento em academia, a uma profunda dinâmica em um laboratório de fisiologia, nos quais se possa constituir o conhecimento a partir da diversidade de significados (REZER; FENSTERSEIFER, 2008).

No mesmo ano, trabalhou com iniciação em ginástica em clubes da cidade de Campinas-SP. As atividades com a ginástica lhe trouxeram muitos desafios, alegrias e consolidaram sua atuação profissional.

Além das atividades desenvolvidas nos clubes, com participação em competições e festivais de ginástica e

dança, trabalhava com a ginástica nas escolas municipais, promovendo o desenvolvimento das habilidades motoras por meio dos elementos ginásticos, bem como a participação em apresentações durante festas comemorativas e abertura de jogos interclasse.

Os diferentes tipos de exercícios que o docente pode criar e selecionar para sistematizar sua tarefa, permite-lhe de-
frontar o desenvolvimento da formação corporal e motriz com alto grau de adaptação, respeitando etapas evolutivas de crescimento e focalizando aspectos do corpo em movimento (DALLO, 2007, p. 25).

Em julho de 1999, concretizou um sonho profissional e levou um grupo de atletas para participar da XI *Gymnaestrada* Mundial, que foi realizada em Gotemburgo, na Suécia. Alguns anos depois, teve a oportunidade de levar uma de suas ginastas para treinar em um Centro de Treinamento de Ginástica Rítmica em Sófia, Bulgária, que é referência na modalidade, e aproveitou o ensejo para realizar um estágio de um mês. As atividades desenvolvidas com a ginástica no decorrer da dessa trajetória proporcionaram momentos únicos e de muito crescimento pessoal e profissional.

Os cursos de formação, extensão e aperfeiçoamento na área sempre fizeram parte da sua rotina, a vontade de estudar e crescer profissionalmente foram a razão pela qual buscou dar continuidade aos estudos

com o ingresso no programa de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

A formação é um processo que ocorre por toda a vida, considerando-se que a aprendizagem acontece mediante as relações e interações que decorrentes dos diversos ambientes culturais nos quais se mantêm relações. A incorporação dessas relações depende de fatores históricos de cada pessoa, de fatores sociais oriundos dos diversos contextos da cultura humana. Sendo assim, a formação requer a compreensão das múltiplas relações dos diversos conhecimentos nas dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ ou da área específica do conhecimento que se quer aprender (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010)

O início das pretensões na carreira docente ocorreu por volta da década de 1990, quando ingressou no curso de Pós-Graduação em Psicomotricidade e Pedagogia do Movimento, numa universidade da cidade do Rio de Janeiro. Esse curso abriu novos horizontes e ampliou não só os campos de atuação, como também auxiliou no desenvolvimento das atividades profissionais de forma mais aprofundada. A partir daí, frequentou disciplinas como aluna especial em programas com o intuito de estar sempre atualizada.

No sentido de contextualizar e sustentar de maneira mais profícua essa argumentação, a trajetória à docência será apresentada em diferentes momentos: desde o início da prática pedagógica no ensino superior, até a formação permanente com intuito de aprimorar

os conhecimentos acerca da complexidade do exercício da docência em Educação Física.

Ensinar significa inserir o estudante em uma nova forma de pensar, explicar os fatos e fenômenos do mundo. Esse processo envolve, no plano social, a introdução de conceitos e de símbolos próprios da comunidade científica que o auxiliem a entrar nessa nova cultura (QUADROS; MORTIMER, 2016, p. 12).

Iniciou a docência universitária em 1999, com a disciplina Ginástica Rítmica no curso de Educação Física. Nesse período acumulava três funções: lecionava Educação Física em escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Campinas-SP, era técnica de equipe de ginástica em clubes da mesma cidade e iniciou a docência num curso de Educação Física no interior de São Paulo.

Foi uma fase de novos desafios, temperados com muita satisfação pessoal e muita responsabilidade, pois até aquele momento seu universo era rodeado de crianças e adolescentes com objetivos de aprendizagem específicos. Aos poucos aprimorou-se e adequou-se àquela realidade. Nesse momento, sentiu a necessidade de dar continuidade aos estudos com o desiderato de ampliar seus conhecimentos na área para melhorar seu desempenho no decorrer das aulas.

Somente no início do século XXI, ingressou no programa de mestrado. Coincidentemente, nesse mesmo

período foi aprovada no processo de seleção para professores em uma universidade do litoral paulista. A juventude e energia inerentes a essa busca incansável de crescimento profissional fizeram com que aceitasse mais esse desafio. Hoje, ao fazer uma reflexão sobre as atitudes ousadas do passado, fica o pensamento de como conseguiu acumular tantas atividades e trabalhar com tanta empolgação, energia e satisfação!

Como de costume, trabalhava em tripla jornada desafiando o tempo para as novas tarefas – treinamento de equipe de ginástica, professora de Educação Física escolar, professora universitária e, ainda, cursava aulas do mestrado, que aconteciam aos finais de semana e no período de férias escolares.

No início, trabalhava apenas um dia da semana na cidade de Bragança Paulista e um dia no Guarujá, ambos municípios de São Paulo. Conseguia conciliar tranquilamente a docência com o treinamento esportivo e a Educação Física escolar. Conforme foi aumentando o número de aulas, foi obrigada a abrir mão de algumas atividades: primeiro, deixou as aulas da escola e mais tarde teve que optar entre a vida de treinadora e a docência, pois já não era mais possível administrar seu tempo e manter eficiência e qualidade em suas atividades. Com isso, optou pela docência no ensino superior.

Foi uma decisão muito difícil, pois adorava tudo o que fazia. Tinha um amor muito grande pela equipe de treinamento de ginástica rítmica, mas, como já estava muito envolvida com a carreira acadêmica

e apaixonada pela docência, acabou abrindo mão da função de técnica de ginástica.

A partir de 2003, começou a dedicar seu tempo de forma integral para as atividades acadêmicas, passando a assumir também as disciplinas de Ginástica Geral, Ginástica Artística, Ginástica de Academias e Atividades Rítmicas I e II.

Com a bagagem adquirida, além da vivência e experiência com equipes de ginástica, logo se envolveu com a extensão universitária, desenvolvendo projetos para as comunidades acadêmica e externa.

Aos poucos, também começou a se envolver com projetos sociais e de extensão que as instituições ofereciam para a comunidade externa e elaborou projetos de ginásticas artística, rítmica e geral para crianças e adolescentes. Desenvolveu o Grupo de Ginástica Geral e estava sempre envolvida com apresentações e participações em festivais.

Após reflexões acerca de sua nova trajetória, foi possível ter a certeza de que sua escolha foi correta e logo ingressou em um programa de doutorado. Optou por não parar de trabalhar e teve que administrar seu tempo entre a docência e os estudos e produção de artigos científicos.

Foi uma fase extremamente extenuante e enriquecedora, que reforçou a vontade de trabalhar na carreira acadêmica, além de despertar o gosto pela pesquisa científica. Sua atuação profissional não lhe permitia muito tempo para se dedicar às pesquisas, logo, reduziu drasticamente sua carga horária para poder se

voltar a essa nova etapa.

Durante esse período participou de congressos, atividades afins e juntamente com o orientador e outros alunos do programa de doutorado, ajudou a criar o Grupo de Estudos em Crescimento, Composição Corporal e Atividade Física.

Embora estivesse no programa de doutorado na faculdade de ciências médicas, o seu projeto de pesquisa estava relacionado com a ginástica. Investigou o comportamento alimentar, massa óssea e composição corporal em atletas de ginástica rítmica em relação à maturação somática, com ginastas de alto rendimento das cinco regiões do país.

Todas as vivências no complexo mundo da Educação Física envolvendo a grandeza dos esportes, em especial das ginásticas e, acima de tudo, a docência, pareciam ser suficientes dentro da magnitude que envolve essa área de conhecimento.

Mas a melhor, mais grandiosa, mais profícua e superlativa das experiências ainda estava por vir. Os Jogos Olímpicos Rio 2016 foram não só a oportunidade de vivenciar tudo aquilo que sempre foi sonhado, como também de observar o conagraçamento pacífico dos povos e objetivos comuns.

Na qualidade de voluntária, desde a organização do evento-teste até a linda festa de encerramento, fez reviver o sonho há tempos acalentado.

A técnica impecável dos medalhistas contrapunha-se ao esforço e à coragem de atletas que simplesmente sonhavam em estar ali, em apresentações menos gran-

diosas, mas que, igualmente, proporcionaram emoções indescritíveis e foram aplaudidas, merecidamente, por toda a torcida em interação pacífica de pessoas de diferentes origens e costumes.

O amor pelo esporte uniu a todos que ali estavam: atletas, técnicos, voluntários, torcida. Tudo ali se encaixava como se todos sonhassem o mesmo sonho. Os sonhos da dedicação, do esforço, da firmeza de propósitos e dos treinamentos exaustivos, enfim, teriam uma explicação: a participação nos Jogos Olímpicos! Tudo foi grandioso: a técnica refinada e impecável, os movimentos precisos, a agilidade, a velocidade, a força e a graça! Era o movimento em suas mais variadas formas e estilos.

Tudo aquilo que sempre foi estudado, tudo aquilo que foi perseguido durante uma vida, tudo aquilo em que sempre acreditava estava ali, na frente: a disciplina que liberta, a educação que aproxima, a alegria que contagia, o esforço e a persistência que fortalecem o espírito, a recompensa, se não de levar uma medalha de ouro para casa, pela felicidade imensurável de ter superado os próprios limites.

O esporte é a forma mais simples e lúdica de fazer amigos, de vencer desafios, de superação tanto de barreiras físicas quanto sociais. Mas o mais importante para a personagem foi a conclusão e as lágrimas no dia do encerramento: faria tudo de novo!

HISTÓRIAS QUE TRADUZEM VIDA: DICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DOS MOVIMENTOS GÍMNICOS

As vozes que contam as histórias de vida são as mesmas que dialogam em salas de aula nos cursos de formação em Educação Física, tendo os movimentos gímnicos ou os diversos tipos de ginásticas como referencial para os encontros.

O que essas histórias têm em comum? Quais seriam as contribuições concretas dessas memórias para o debate sobre docência no ensino superior e movimentos gímnicos?

São, entre uma história e outra, muitos anos de vivências, estudos, treinamentos, definições de metodologia de ensino e adaptações necessárias para o ensino-aprendizagem das ginásticas, sejam elas competitivas ou de diversos objetivos diante das possibilidades e necessidades dos seres humanos de movimentos, cuidados com a saúde, busca de qualidade de vida ou simplesmente de lazer e apresentação.

Um(a) profissional, especificamente no caso deste texto, para trabalhar com os movimentos advindos das ginásticas, não se faz do dia para noite. As vozes são memórias vivas a comprovarem que experimentar, viver, conviver, conhecer, estudar, ampliar seu repertório, entre tantas outras ações no mundo infinito dos movimentos ginásticos é necessário.

E por tantas ações já concretas, ousa-se, nesse momento, descrever abaixo dicas para a realização de

um trabalho pedagógico com os movimentos gímnicos na docência universitária:

- Sempre é muito bom trabalhar com o que se gosta, pois se tem a sensação que na verdade não é apenas um trabalho e o que fica é a alegria de contribuir para o desenvolvimento dos seres humanos, nos diversos aspectos e nas diversas dimensões;
- Para aprender a gostar das ginásticas, principalmente, para aqueles(as) que não as conheceram desde a infância, a sugestão é a vivência. Quanto mais se experimenta, mais se sente atraído pelos movimentos gímnicos;
- A leitura sobre a evolução histórica dos movimentos gímnicos se faz necessária, pois entender como os seres humanos criaram e recriaram as ginásticas nos leva a entender os aspectos nos quais surgiram essas manifestações culturais, o porquê e como elas foram exploradas socialmente;
- Os movimentos gímnicos são diversos e fazem parte do universo competitivo, definido e supervisionado pela Federação Internacional de Ginástica (FIG), e também de um universo mais amplo e diversificado que não tem a competição como foco. Assim, um trabalho universitário na área precisa entender todo esse contexto exposto. Segue abaixo um organograma baseado nos estudos de Gallardo e Truzzi (2013) para maior entendimento do que se coloca no momento:

Quadro 2 – Aplicações da ginástica.

– Entender o universo dos movimentos gímnicos não é o bastante, pois há a necessidade de refletir sobre esses movimentos à luz dos espaços a serem trabalhados pedagogicamente. Apesar da origem rígida e militarista desses movimentos, precisamos trazer esse conteúdo para atender as características da sociedade atual. Trabalhar com a metodologia do lúdico requer o entendimento dos movimentos e adaptações sem descaracterizá-los;

– Cada modalidade gímnica tem seus aparatos e espaços físicos específicos (tablado, aparelhos de grande e pequeno porte, vestimentas determinadas, entre outros). É fundamental esse conhe-

cimento para encontrar a metodologia de ensino adequada ao trabalho, seja escolar, de iniciação, de lazer ou de demonstração, entre outros tipos de trabalho pedagógico. Deve-se iniciar com o ensino-aprendizagem de movimentos simples, ampliando a complexidade de acordo com o *feedback* dos (as) envolvidos(as);

– Como afirma Gadotti (2000, p. 7) “as novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento”. Por isso, recomenda-se explorar essas tecnologias para ampliar a cultura das crianças e jovens quanto ao universo das ginásticas, principalmente tratando-se de um país que valoriza os ídolos do futebol. Quem seriam os/as grandes ginastas das diversas modalidades gímnicas no âmbito mundial? Quem são os/as ginastas brasileiros das seleções gímnicas? Onde treinam? Quais são os centros de treinamento nacionais? E o que dizer dos (as) técnicos (as), alguém conhece?;

– Os movimentos gímnicos são para todos, como bem coloca a Federação Internacional de Ginástica, quando lança sua proposta de Ginástica para Todos (GPT). Por isso há que se preparar nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal para que se desenvolva um trabalho com os diversos tipos de ginástica para crianças, jovens, adultos e idosos, com ou sem deficiências, de ambos os sexos e em qualquer espaço em que haja oportunidade. Entender a diversidade hu-

mana e conhecer os fundamentos das ginásticas nos possibilita realizar esse tipo de trabalho;

- Há que se superar o preconceito de gênero. Discutir como os movimentos ginásticos são importantes para os seres humanos – homens e mulheres na mesma proporção é de fundamental relevância. Organizar práticas que proporcionem experiências de movimentos ginásticos sem estereótipos de gênero construídos socialmente.

ENCERRANDO A CONVERSA

Como pano de fundo para refletir sobre a docência universitária e os movimentos gímnicos, as histórias de vida foram relatadas e, ao mesmo tempo, articuladas com discussões científicas que permeiam o mundo da formação profissional em Educação Física.

O objetivo por esse formato de texto foi não somente apresentar a teoria crua e fria, mas também as experiências concretas de duas profissionais que, além de vivenciarem os movimentos gímnicos desde a adolescência, atuam em seu cotidiano com esse conteúdo, imbuídas de subjetividade, sentimentos, emoções, significados e significantes.

Assim pode-se ir além de um simples texto científico reflexivo para um texto vivo e cheio de experiências que deram certo, no que se refere ao trabalho pedagógico com os movimentos gímnicos e com os diversos tipos de ginástica.

Pelo menos percebe-se a necessidade de debater o universo das ginásticas, havendo duas questões básicas fundamentais:

Necessidade de melhorar a formação profissional; a outra é que, por mais diversificados que sejam os conteúdos ginásticos e seus objetivos, eles pertencem à Educação Física (GALLARDO, 2010 apud GAIO; GOIS; BATISTA, 2010, p. 12).

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

BRANDÃO, C. R. Tempos e espaços nos mundos rurais do Brasil. **Ruris**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 37-64, mar. 2007.

_____. **O que é educação**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

CAMPOS, V. T. B. Docência no ensino superior brasileiro: representações de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2011. p. 1-13.

Disponível em: <<https://goo.gl/cFS27E>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

CAVALCANTI, L. M. B. **Beleza e poder na ginástica rítmica**: reflexões para a educação física. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

DALLO, Alberto R. A Ginástica como Ferramenta Pedagógica. **Edição Revista Corrigida**. Editora da USP, São Paulo, p.25 – 50, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, jun. 2000.

GAIO, R.; GOIS, A. A. F.; BATISTA, J. C. F. (Orgs.) **A ginástica em questão**: corpo e movimento. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2010.

GAIO, R.; SANTOS, A. P. Ginástica e discussões de gênero: a ginástica rítmica na formação profissional em educação física. In: FAZENDO GÊNERO, 9., 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2010. p. 1-8.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. Tradução de Denise Regina de Sales. 7. ed. São Paulo; Porto Alegre: McGraw Hill; ArtMed, 2013.

GALLARDO, J. S. P.; TRUZZI, L. Educação física e movimentos gímnicos. In: GAIO, R.; SEABRA JÚNIOR, L.; DELGADO, M. A. **Formação profissional em educação**

- física**. Várzea Paulista: Fontoura, 2013. p. 231-248.
- GHILARDI, R. Formação profissional em educação física: a relação teoria e prática. **Motriz: Journal of Physical Education**, Rio Claro, v. 4, n. 1, p. 1-11, jun. 1998.
- JOUTARD, P. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, M. M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. (Orgs.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz; Fundação Getúlio Vargas, 2000. p. 31-46.
- LANGLADE, A.; LANGLADE, N. R. **Teoria general de la gymnasia**. Buenos Aires: Stadium, 1970.
- QUADROS, A. L.; MORTIMER, E. F. Formadores de professores: análise de estratégia que os tornam bem-sucedidos junto aos estudantes. **Ienci: Investigações em Ensino de Ciências**, v. 21, n. 1, p. 12-30, 2016.
- QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: Von Simon, Olga de Moraes (org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988, p. 14-43.
- REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em educação **física**: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 3, p. 319-329, set./dez. 2008.
- SILVA, M. S.; VASCONCELOS, S. D. Extensão universitária e formação profissional: avaliação das experiências das ciências biológicas na Universidade Federal de Pernambuco. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 33, jan./abr. 2006.
- TANI, G. **Comportamento motor**: aprendizagem e de-

envolvimento. São Paulo: Guanabara Koogan, 2013.
TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ORGANIZADORES

TEREZINHA PETRUCIA DA NÓBREGA

Com formação universitária em Educação Física e em Filosofia, o tema do corpo e do movimento humano percorre minha trajetória intelectual e acadêmica, notadamente com interesse na obra do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty. Fiz meus estudos de doutorado na área da educação, na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), São Paulo (1999). Também como parte de minha formação acadêmica, realizei diversos estágios: pós-doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na área de filosofia, e na Université de Montpellier; bolsista Capes Estágio Sênior e Bolsista Pós-Doutorado CNPq, no Departamento de Filosofia da École Normale Supérieure de Paris (2014-2016). Sou professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde atuo nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Física e coordeno o Grupo Estesia de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento, e o Laboratório VER.

WAGNER WEY MOREIRA

Graduado em Educação Física e Pedagogia. Mestre em Educação pela Unimep. Doutor em Educação e livre-docente pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor, ao longo dos tempos, de programas de mestrado e

doutorado da Unicamp, Unimep, UFPA e UFTM. Bolsa de Produtividade em Pesquisa (CNPq), anteriormente em Educação Física e atualmente em Educação. Realiza pesquisas em Educação, Educação Física e Esportes com temas ligados à corporeidade, pedagogia do movimento e fenomenologia. Alguns livros publicados como autor e/ou organizador: *Educação física e esporte no século XXI*; *Homo Sportivus: o humano no homem*; *Século XXI: a era do corpo ativo*; *Corpo em movimento na educação infantil*; *Esporte para a vida no ensino médio*. Parecerista da Capes, Fapesp e do CNPq.

AUTORES

ALCIDES JOSÉ SCAGLIA

Pela Unicamp, é licenciado e bacharel em Educação Física, mestre em Pedagogia do Esporte e doutor em Pedagogia do Movimento. Tem experiência na área de educação física e esportes, desenvolvendo estudos, projetos e pesquisas nas áreas da educação física escolar e pedagogia do esporte, com ênfase em metodologia de ensino-treinamento dos jogos esportivos coletivos de invasão, futebol da iniciação ao treinamento e pedagogia do jogo. Atualmente é docente na Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) no curso de Ciências do Esporte da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), coordenador do Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte (Lepe), líder do grupo de pesquisa Lepe-FUT e professor pleno no programa de pós-graduação na Faculdade de Educação Física da Unicamp.

CRISTIANE CAMARGO

Graduada em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; especialista em Psicomotricidade e Pedagogia do Movimento pela Universidade Gama Filho-RJ; mestre em Educação Física, Saúde e Qualidade de Vida pela Universidade Iguazu-RJ; doutora em Saúde da Criança e do Adolescente pela faculdade de Ciências Médicas

da Unicamp; professora da graduação em Educação Física do Centro Universitário de São Paulo, Liceu Campinas-SP; professora da graduação em Educação Física da Fundação Municipal de Ensino Superior de Bragança Paulista-SP.

DÉBORA J. F. FABIANI

Licenciada e bacharela em Educação Física, mestre em Educação Física e Sociedade e especialista em Educação de Crianças e Pedagogia da Infância pela Unicamp. Integrante do Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte (Lepe) da FCA-Unicamp. Educadora no sistema educativo da Unicamp, nos âmbitos da educação infantil e educação não formal, com experiência no planejamento e desenvolvimento de manifestações do jogo.

ELINE T. R. PORTO

Graduada em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Mestre e doutora em Educação Física, na área da Pedagogia do Movimento, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e membro do Comitê Científico da Unimep. Atua, principalmente, na área da Educação Física Adaptada. Desenvolveu diferentes projetos de extensão e pesquisa na universidade. Tem livro, artigos e capítulos de livros publicados. Participa de congressos nacionais e internacionais.

FABRÍCIO LEOMAR LIMA BEZERRA

Professor de Educação Física na Prefeitura Municipal de Fortaleza. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Técnico em Audiovisual pela ONG Fábrica de Imagens. Tem interesse nas áreas de educação, educação física escolar, corporeidade, metodologias ativas, educação inovadora, esportes, mídias, tecnologias, fotografia, cinema e audiovisual.

FLÁVIA FIORANTE

Graduação e mestrado em Educação Física pela Unimep. Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp – Araraquara). Foi docente no curso de graduação em Educação Física na Fundação Karnig Bazarian (FKB), Unimep e Faculdade de Vinhedo. Atualmente está vinculada às Faculdades Integradas Einstein de Limeira (Fiel), nos cursos de graduação em Educação Física e Pedagogia, e atua como coordenadora de trabalhos acadêmicos da Fiel.

ÍDICO LUIZ PELLEGRINOTTI

Licenciado em Educação Física pela Unimep. Mestrado em Ciências pela Faculdade de Odontologia de Piracicaba da Unicamp. Doutorado em Anatomia Humana pela Unesp – Botucatu. Professor associado aposentado da Unicamp. Foi

técnico de atletismo da cidade de Piracicaba, SP; técnico da Seleção Brasileira de Atletismo pela Confederação Brasileira de Atletismo e da Seleção Paulista Universitário de São Paulo pela Federação Universitária Paulista de Esporte, conquistando títulos nos âmbitos regional, estadual, brasileiro e sul-americano. Foi professor efetivo por oito anos da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Atualmente, é professor da graduação do curso de Educação Física e pesquisador dos Programas de Mestrado e Doutorado em Ciências do Movimento Humano da Unimep.

LUIZ ARTHUR NUNES DA SILVA

Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CE/PPGE/ UFRN – 2015). É mestre em Educação também pelo PPGE/ UFRN (2012-2014) e licenciado em Educação Física pela mesma instituição (2007-2011). Membro do Estesia – Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento e do Laboratório VER – Visibilidades do Corpo e da Cultura de Movimento. Seus estudos têm ponto de partida ancorados na atitude fenomenológica do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, a partir da qual lança reflexões acerca da filosofia das Artes Marciais, principalmente do Taekwondo e na relação entre mestre e discípulo em interfaces com o corpo, com a experiência vivida e com a educação sensível.

MARCUS VINICIUS SIMÕES DE CAMPOS

Graduação em Ciência do Esporte pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Doutorando em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Estuda e pesquisa temas relacionados a: teorias do jogo, pedagogia do jogo e abordagem fenomenológica nas áreas da educação e dos esportes.

PEDRO PAULO ARAÚJO MANESCHY

Professor adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA) e colaborador na Universidade Federal do ABC (UFA-BC), onde atua como assessor esportivo da Seção de Esporte e Lazer da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas (Proap). Doutor em Educação Física pela Unicamp; mestre em Educação pela Unimep; especialista em Educação pela UFPA e licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará. É avaliador de curso do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep-MEC). Tem experiência de 27 anos no ensino superior, atuando na docência principalmente dos seguintes temas: História e Filosofia da Educação Física, Pedagogia do Esporte, Basquetebol e Estudos do Lazer.

REGINA SIMÕES

Graduação em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Mestre em Educação pela Unimep. Doutora em Educação Física pela Unicamp. Pós-doutorado em Ciência do Movimento Humano pela Unimep. Foi professora na Unimep no curso de Educação Física – graduação e mestrado, e atuou na área administrativa, coordenando o curso e dirigindo a Faculdade de Educação Física. Foi docente na graduação em Educação Física e na pós-graduação – mestrado e doutorado em Educação da UFPA/PA. Atualmente está vinculada à UFTM-MG nos cursos de graduação e mestrado em Educação Física e em Educação. É líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (Nucorpo-UFTM).

ROBERTA GAIO

Graduação em Educação Física pela PUC-Campinas, mestrado e doutorado em Educação pela Unimep. Autora e organizadora de diversos livros na área da Educação e Educação Física, entre eles: *Ginástica rítmica popular: uma proposta educacional* e *Para além do corpo deficiente: histórias de vida*. Desenvolve pesquisas relativas aos temas: Ginástica e Diversidade, Inclusão e Formação Profissional, e Manifestações Culturais em Ginástica e Dança na Escola. Atualmente é docente e pesquisadora da Universidade Nove de Julho/SP e do Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Liceu/Campinas. Atualmente é coordenadora e coreógrafa

do Grupo de Ginástica e Dança do Unisal (GGDSAL) – projeto de extensão e espaço de pesquisa em ginástica.

ROSEANE SILVA MATOS FERNANDES

Doutorado em Educação (Currículo e Formação de Professores) pelo Instituto do Centro de Educação (ICED) da UFPA. Foi docente na Faculdade de Educação do *campus* de Abaetetuba e atualmente é professora adjunta da Faculdade de Fisioterapia e Terapia Ocupacional do *campus* de Belém da UFPA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Lazer, Ambiente e Sociedade (GPLAS-UFPA) e coordenadora do Grupo de Estudos sobre Corpo, Corporeidade e Terapia Ocupacional.

TATIANA PASSOS ZYLBERBERG

Licenciada, bacharel, mestre e doutora em Educação Física pela Unicamp. É associada do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). É membro do Comitê Científico do Grupo de Trabalho Temático GTT2 – Comunicação e Mídia, desde 2001. Atua no ensino superior desde o ano 2000 e, em agosto de 2011, tornou-se docente do Instituto de Educação Física e Esportes (Iefes) da UFC. Colaborou na gestão do programa de formação docente CASa – Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa, da UFC, de outubro de 2012 a março de 2017. No Laboratório de Estudos das Possibilidades de Ser (Lepser) coordena os pro-

jetos: Conecte & Crie – Educação Física, Mulheres e Novelos (canal no YouTube) e a Exposição no escuro De Corpos no Mundo. É membro da Academia Itajubense de Letras (AIL) desde 2002.

TATIANA VALÉRIA BORIN

Técnica em Assuntos Educacionais – Educação Física da UFABC. Chefe da Seção de Esporte e Lazer da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas (Proap). Especialista em Treinamento Esportivo pela Unifesp, bacharel e licenciada em Educação Física pela EEFÉ-USP, licenciada em Pedagogia pela FE-USP e técnica de handebol pela Escola de Esportes do Norte da Dinamarca (Nordjyllands Idrætshøjskole). Tem experiência como técnica esportiva na modalidade handebol e também como professora de educação física escolar, tendo atuado em escolas experimentais como a Escola de Aplicação da USP e na EMEF Desembargador Amorim Lima. Atualmente é gestora do Centro Esportivo da UFABC, coordenando as ações e programas da Universidade nos campos do esporte e do lazer.



Tipografias utilizadas:

Bookman Old Style

Bodoni 72

Roboto

Papel da capa:

Cartão Supremo 250g

Papel do miolo:

Polen Soft 90g

Impresso na Copiart em 2018.

-

Todos os direitos são reservados à Editora IFRN, não podendo ser comercializado em período de contrato de cessão de direitos autorais.

Em caso de reimpressão com recursos próprios do autor, está liberada a sua comercialização.

TEREZINHA PETRUCIA DA NÓBREGA

Com formação universitária em Educação Física e em Filosofia, o tema do corpo e do movimento humano percorre minha trajetória intelectual e acadêmica, notadamente com interesse na obra do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty. Fiz meus estudos de doutorado na área da educação, na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), São Paulo (1999). Também como parte de minha formação acadêmica, realizei diversos estágios: pós-doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na área de filosofia, e na Université de Montpellier; bolsista Capes Estágio Sênior e Bolsista Pós-Doutorado CNPq, no Departamento de Filosofia da École Normale Supérieure de Paris (2014-2016). Sou professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde atuo nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Física e coordeno o Grupo Estesia de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento, e o Laboratório VER.

WAGNER WEY MOREIRA

Graduado em Educação Física e Pedagogia. Mestre em Educação pela Unimep. Doutor em Educação e livre-docente pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor, ao longo dos tempos, de programas de mestrado e doutorado da Unicamp, Unimep, UFPA e UFTM. Bolsa de Produtividade em Pesquisa (CNPq), anteriormente em Educação Física e atualmente em Educação. Realiza pesquisas em Educação, Educação Física e Esportes com temas ligados à corporeidade, pedagogia do movimento e fenomenologia. Alguns livros publicados como autor e/ou organizador: Educação física e esporte no século XXI; Homo Sportivus: o humano no homem; Século XXI: a era do corpo ativo; Corpo em movimento na educação infantil; Esporte para a vida no ensino médio. Parecerista da Capes, Fapesp e do CNPq.

Em mais de 12 anos de história, a Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.



O presente livro, aprovado pelo Edital n. 14/2017 PROPI/IFRN, com financiamento específico para tal, busca a disseminação do conhecimento nas áreas da Educação e Educação Física. A obra foi avaliada por pares que compõem o conselho editorial da Edi-tora do IFRN. Nesta obra, abordamos a docência universitária a partir de vivências de um grupo com experiência nesse campo. Na primeira parte, enfatiza-se a experiência vivida para tematizar relações que constituem o ser professor, o ensinar e o aprender, as relações entre conhecimento e afetividade como expressão da corporeidade e da sensibilidade. A segunda parte da obra temati-za a pesquisa, a pós-graduação, as ações comunitárias de lazer e as novas tecnologias. A terceira parte aborda a motricidade como um fenômeno constitutivo de ações pedagógicas na formação superior. Essas diferentes experiências são atravessadas por tra-ços subjetivos marcantes, sonhos, dúvidas, metas, caminhos de ser e de tornar-se docente na universidade.

ISBN 978-85-94137-24-1



9 788594 137241 >

