

ENSAIO

Contrapontos para a Educação Física: a relação esporte, movimento e experiência

Contrapoints for Physical Education: the sport, movement and experience relationship

Contrapuntos para la Educación Física: la relación deporte, movimiento y experiencia

Felipe Barroso de Castro^I, Elenor Kunz^{II}

^I Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil

^{II} Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

RESUMO

Neste ensaio, propomo-nos a discutir as possíveis relações do movimento humano, presentes no esporte e na experiência. Concebemos a dominação do corpo e do movimento a partir do esporte, para chegarmos à discussão dos sentidos atribuídos à prática esportiva. Apresentamos algumas considerações e alternativas a serem pensadas em relação à dimensão da experiência no movimento e no ensino a partir da perspectiva do “se-movimentar”, com exemplos de algumas práticas. Consideramos que a abertura para a experiência pode possibilitar um reencontro com o prazer da prática esportiva, valorizando dimensões sensíveis do “se-movimentar”. Essa perspectiva nos dá indicativos de que a experiência pode aparecer no processo educativo não somente como um meio, mas também como finalidade educativa e formadora.

Palavras-chave: Esporte; Movimento; Experiência

ABSTRACT

In this essay we propose to discuss the possible relations between human movement in sport and experience. Considering the domination of the body and of the movement from the sport to reach the discussion of the meanings attributed to sports practice. Some considerations and alternatives to be taken into account in relation to the size of experience in movement and in education, are presented, from the perspective of the self-movement, with examples of some practices. We consider that openness

to experience can enable a reunion with the pleasure of sports practice, valuing sensitive dimensions of the self-movement. This perspective gives us indications that experience can appear in the educational process not only as a means, but also as an educational and formative goal.

Keywords: Sport; Movement; Experience

RESUMEN

En este ensayo proponemos discutir las posibles relaciones entre el movimiento humano presente en el deporte y la experiencia. Tratamos del dominio del cuerpo y del movimiento a partir del deporte para llegar a la discusión de los sentidos atribuidos a la práctica deportiva. Presentamos algunas consideraciones y alternativas que se pueden pensar con respecto a la dimensión de la experiencia en el movimiento y en la enseñanza desde la perspectiva de "*se mover*" con ejemplos de algunas prácticas. Consideramos que la apertura a la experiencia puede permitir un reencuentro con el placer de la práctica deportiva, valorando las dimensiones sensibles de "*se mover*". Esta perspectiva nos da indicios de que la experiencia puede aparecer en el proceso educativo no sólo como un medio, sino también como una finalidad educativa y formativa.

Palabras clave: Deporte; Movimiento; Experiencia

1 INTRODUÇÃO

Pensar o esporte como um dos principais conteúdos da Educação Física escolar requer sempre algumas considerações e esclarecimentos, uma vez que, desde o período em que houve o início de um processo de esportivização da Educação Física, acentuou-se um movimento contrário ao esporte. Desse processo, ao longo dos anos, como trata Finck (2011), o esporte passou a ser fortemente criticado, constituindo, com isso, grupos a favor e grupos contrários ao esporte na escola.

Os contrários consideravam que o esporte dominou a Educação Física ao ponto de fazer prevalecer apenas os seus códigos e características rígidas (como a competição e a comparação objetiva), o que desestimulava e excluía boa parte dos alunos e destacava uma parcela mínima (os habilidosos). Por outro lado, os favoráveis acreditavam que essa mesma rigidez do esporte poderia ser superada pela exploração dos seus elementos lúdicos quando houvesse um tratamento pedagógico adequado às práticas e alinhado à proposta educativa da escola.

Em defesa de um movimento para se repensar o esporte na escola, vários autores da área da Educação Física não pouparam críticas as características rígidas

do esporte e ao seu ensino técnico (BRACHT, 1992; HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001, 2009; KUNZ, 2006, 2012). No entanto, foram esses mesmos autores que trouxeram à tona uma discussão crítica sobre o ensino dos esportes, o que marcou a produção do conhecimento da área da Educação Física escolar nos anos 1980 e 1990.

Em consonância com Carlan e Dürks (2019), embora essa discussão acadêmico/científica sobre o esporte com um viés crítico já tenha sido bastante abordada, entendemos que as reflexões sobre o binômio esporte e Educação Física não estejam esgotadas. Na visão dos autores, com a qual também compactuamos, é sempre necessário e oportuno fazer uma (re)leitura da função social, educativa e produtora de conhecimentos do esporte, uma vez que fazem parte da produção humana e, portanto, podem ser desconstruídos e reconstruídos à luz da ciência.

Isso significa que o trabalho com o esporte na escola necessita de um constante “repensar”, ou seja, estarmos atentos, enquanto professores, para concepções e possibilidades de ensino que nos permitam manter um trabalho coerente com esse conteúdo na escola. E isso, em nosso ponto de vista, passa, em grande medida, pelas nossas próprias convicções e concepções de educação, formação e ensino; e mais especificamente para a área da Educação Física, de corpo e movimento.

Por isso, acreditamos que seja possível traçar alguns “contrapontos” para a relação esporte e experiência, o que pode nos trazer contribuições pedagógicas para um olhar sensível sobre o ensino. Utilizamos a expressão “contrapontos”, justamente, para pôr sobre a mesa os “pré-conceitos” que possamos ter sobre esses dois temas como não conciliáveis ou com poucas possibilidades de diálogo, quais sejam, de maneira geral: o esporte como controle, seleção e manipulação; e a experiência como abertura, participação e exploração (ALMEIDA; FENSTERSEIFER; BRACHT, 2014).

1.1 Movimento técnico esportivo e dominação do corpo: revisitando alguns conceitos

A partir do viés do esporte de rendimento, podemos elucidar algumas características já bastante criticadas desse modelo de esporte, mas que merecem continuamente estar em discussão, principalmente quando pretendemos, como professores, apresentar críticas, mas também propostas para se repensar possibilidades no movimento e no ensino para a Educação Física escolar.

Primeiramente, em linhas gerais, podemos considerar que o esporte (de rendimento) está pautado pela lógica da concorrência e da competição. O interesse desse modelo de esporte sobre o movimento está em qualificar a execução a partir da repetição de padrões e gestos técnicos que visam o aperfeiçoamento contínuo das ações dentro de cada modalidade (KUNZ, 2006). O aperfeiçoamento exige tempo, é um processo de trabalho intenso e que evidencia a busca pela dominação irrestrita do corpo, como sinaliza Vaz (2000). Conforme o autor, essa dominação passa por um processo de “moldagem”, o qual determina as “formas corretas” de “se-movimentar”.

É justamente pelo treinamento desportivo que esse processo ganha evidência, em que, muitas vezes, o corpo é levado ao seu limite (ou próximo a ele). Em outro estudo de Vaz (1999), o autor aponta para esse problema como um desrespeito ao corpo e as suas limitações. Para Vaz (1999, p. 101):

No treinamento para o esporte, o corpo tem de ser visto como um objeto operacionalizável, de forma que as metáforas que o comparam com algum tipo de máquina, antes de procurar facilitar o entendimento de seu mecanismo, confirmam esse desejo de domínio. Essas imagens que o comparam a uma máquina a vapor, a um relógio, ou a qualquer outro tipo de máquina, parecem querer dizer que um corpo pode ser, da mesma forma que uma máquina, posto em ou tirado de funcionamento. Se um corpo pode ser equiparado a uma máquina, é porque também suas peças podem ser substituídas, ou reparadas, caso o funcionamento não esteja a contento. Essa ‘consciência mecânica do corpo’ é fundamental para o desenvolvimento não só do esporte, mas de um pensamento de tipo esportivo.

A comparação oportuna proposta por Vaz (1999), entre corpo a máquina, denuncia que o próprio corpo passa a maquinar-se, uma vez que a máquina deixa de ser apenas um aparato tecnológico. As partes do corpo são partes de uma máquina e os movimentos corporais seguem a lógica da mecanização. Essa fragmentação, explica Fensterseifer (2009), permite um aprimoramento do conjunto de “peças”, considerando o todo apenas como a soma das partes.

Todas essas características apresentadas, envolvendo o movimento técnico presente no esporte de rendimento e a busca pela dominação do corpo, estão fundamentadas pelo que Hildebrandt-Stramann (2001) considera ser uma visão científica e natural do movimento. Nessa concepção, presente também nas análises morfológica e biomecânica, o movimento humano é tratado apenas como deslocamento de um corpo físico no espaço e no tempo e, por isso, analisado em seus aspectos externos. A execução visível do movimento, portanto, torna-se passível de controle e de descrição analítica.

O movimento está sob a ótica natural apreensível, na qual o sujeito que se movimenta é totalmente desconsiderado. Ser humano e mundo de movimentos aparecem “objetificados”, pois, enquanto o primeiro é considerado como um corpo físico dentro de um sistema biológico; o segundo reduz-se ao mundo do espaço e dos aparelhos (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001).

Nesse cenário, as formas de movimento são totalmente avessas aos preceitos de abertura da experiência na concepção de um “se-movimentar”¹. Movimentos padronizados não impedem, mas dificultam a exploração de novas experiências. Por outro lado, não significa com isso, que devemos refutar o trabalho com a técnica de movimentos esportivos, como se almejássemos a busca

¹ A expressão “se-movimentar” remete-nos a pensar na “Teoria do Se-Movimentar Humano”, pensada para a realidade brasileira por Kunz (2006, 2012), ao se basear nos estudos de alguns autores holandeses e alemães da área, como os professores C. Gordijn, F. Buytendijk, J. Tamboer e A. Trebels. Estes consideram o movimento, em sua interpretação dialógica, como expressão da relação que estabelecemos com os outros e com o mundo através do nosso corpo pelo “se-movimentar”.

pela experiência a todo custo como um “reinventar a roda” a cada aula e a cada espaço de ensino. Trata-se, como apontaram Hildebrandt-Stramann (2001, 2009) e Kunz (2006, 2012) em seus estudos, de “pedagogizar” esse processo para não reduzir possibilidades de ensino àquilo que o trabalho com o esporte normativo delimita.

O que uma orientação pedagógica e crítica pode proporcionar é um constante “repensar” o esporte, um jogo de idas e vindas que inclui não somente discurso, mas também práxis. Mas como podemos projetar esse trabalho e situar a experiência nesse processo? Como podemos orientar um ensino que propicie um pouco mais de protagonismo para as experiências corporais? Quando Almeida e Fensterseifer (2011, p. 251) discutem o “lugar” da experiência na Educação Física, destacam, justamente, que o discurso sobre a cultura de movimento realiza-se apenas no plano conceitual, ou seja, não nos permite uma interpretação a partir da experiência de movimentos e práticas corporais, mas pela sua descrição. Como orientam os autores (2011, p. 151), a dimensão da experiência pode surgir, então, como possibilidades de “conhecer, fazer e conhecer esse fazer”.

Acreditamos que, para uma Educação Física responsável e ciente de seu papel educacional e formativo na escola, a consideração da experiência pode nos trazer contribuições pedagógicas não somente para o trabalho com o esporte, mas também para se repensar o ensino, nossa visão sobre o aluno e o que buscamos contribuir em sua formação. Para isso, consideramos que seja necessário um entendimento mais amplo sobre a noção de experiência que estamos tratando, tomando como referência o esporte enquanto prática corporal em foco e que, notadamente, apresenta características que parecem ir na contramão de uma abertura para a experiência. Acreditamos que essa relação, portanto, é necessária e que, a partir desses esclarecimentos, seja possível apontar alguns caminhos.

2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA PARA UM POSSÍVEL “SE-MOVIMENTAR” NO ESPORTE

Partindo do texto apresentado por Larrosa (2002), ao fazer um apanhado geral sobre o termo “experiência” para o campo da educação e relacionando essas primeiras aproximações com o pensamento de Gadamer (1997), podemos traçar algumas considerações iniciais para a compreensão da noção de experiência que estamos propondo.

Primeiramente, ao falarmos de experiência, estamos falando de abertura. Para o ensino, em uma perspectiva dialógica, a abertura é um elemento de suma importância e central para a experiência. Da mesma forma, outras características e conceitos também acompanham a descrição do que é ou pode vir a ser experiência. Participação e exploração, por exemplo, são outros elementos que também ocupam certa centralidade. Proporcionar um ensino que leve em conta a experiência exige participação, no sentido do envolvimento, já que a predisposição para a vivência prática é também indispensável. De maneira semelhante, explorar vem ao encontro de “conhecer com as próprias mãos”, deixa-se, permitir-se conhecer, como ressalta Larrosa (2002).

A experiência, destaca Larrosa (2002), precisa de alguma forma nos deixar marcas ou vestígios do que foi vivido e aprendido. Ninguém sai inalterado de uma verdadeira experiência, qual seja, uma experiência hermenêutica, diz Gadamer (1997). Se não saímos dela inalterados, significa dizer que aprendemos algo com ela e que, portanto, sofremos mudanças que ficam escritas em nós mesmos em um grau de significação e sentido que não podemos mensurar com exatidão, uma vez que a verdadeira experiência é intimamente subjetiva, única e, em última escala, irrepetível (GADAMER, 1997).

Do mesmo modo, para Flickinger (2000), uma interpretação da experiência hermenêutica não esgota o seu sentido, uma vez que o que nos é estranho pode ser a chave que nos provoca a pensar, que aguça nossa curiosidade, nossa busca

incessante por conhecer. Quem está disposto à experiência, destacam os autores, precisa pôr-se em campo aberto, à imprevisibilidade, já que viver a experiência é estar disposto também a frustrar expectativas.

Para pensarmos essa noção de experiência vinculada ao se-movimentar na Educação Física, precisamos, inicialmente, partir do pressuposto de que movimento humano é linguagem. Com as contribuições da fenomenologia, de acordo com Fensterseifer e Pich (2012), reconhecemos o ser no aparecer do movimento humano em seu diálogo com o mundo. Isso inclui considerar, portanto, que movimento “é” e não apenas “representa”; e o que resta ao esforço conceitual é “‘correr atrás’, [...] apreendendo-o sempre parcialmente (o que não é um defeito da linguagem, mas a sua própria condição)” (FENSTERSEIFER; PICH, 2012, p. 27).

Do mesmo modo que movimento é linguagem, é também (e fundamentalmente) diálogo entre ser humano e mundo. Nessa relação, a atribuição de sentidos e significados por parte do ser humano que se movimenta é um fator determinante. Esse diálogo, segundo Trebels (2006, p. 40 e 41), acontece na forma de um jogo de perguntas e respostas, pois

[...] na ação de movimento o mundo e as coisas, no seu ser/estar, são questionados pelo sujeito/ator do movimento. Enquanto isso, o movimento próprio do sujeito ajusta-se aos objetos encontrados e intencionalmente questionados, ou seja, ele também oferece uma resposta ao ‘ser-assim-do-mundo’.

Notadamente, a dimensão da sensibilidade corporal é um fator fundamental para uma noção de experiência autêntica, qual seja a experiência hermenêutica de Gadamer (1997) e Flickinger (2000), uma vez que esta opera, necessariamente, sobre o sensível. Como exemplo, podemos fazer um paralelo com a chamada “consciência de valor ao fazer”, apresentada por Trebels (2006). Essa discussão proposta pelo autor não constitui uma abordagem ou uma pedagogia de ensino dos esportes, mas traz considerações interessantes a serem pensadas em relação ao ensino.

Segundo Trebels (2006), na realização de uma ação, podemos perceber diferentes maneiras corretas de “se-movimentar”. Assim, pela consciência de valor, não se afirma a existência de um movimento ideal, mas, sim, de formas de movimentar-se que, pelo confronto e diálogo com a situação, vão delineando valores alcançados pela sensibilidade corporal. Como descreve o autor (2006, p. 29), quando realizamos um movimento, pela experiência, apresentamos, ao mesmo tempo, “um sentimento de valoração da ação, uma espécie de aceitação do que é correto e negação do que é incorreto”.

A consciência de valor ao fazer realiza-se pelo movimento próprio, o qual se desenvolve de forma imediata e espontânea². Nem por isso, esse movimento próprio pode deixar de ser, coincidentemente, a melhor forma de realizar determinada ação. Portanto, pela experimentação, é possível que haja proximidade quanto à forma de um movimento espontâneo e de um movimento técnico esportivo, por exemplo. No entanto, essa semelhança não significa que uma forma influencia ou determina a outra, pois, como descrevem Buytendijk, Christian e Plügge (1963 apud Trebels, 2006, p. 31):

O que, pelo resultado, aparece como compreensível, alcançável e regrado não pode ser trazido de volta a este fazer e na mesma sequência lógica como o resultado foi experimentado. Se os resultados de uma análise constatarem que, numa abordagem espontânea, se efetivaram princípios mecânicos, ainda assim não se pode concluir que o fazer tenha se realizado a partir desses princípios. Não se pode atribuir, portanto, ao fazer, um plano construtivo.

Na pista do que sinaliza Gadamer (1997), Carlan e Dürks (2019) contribuem para essa discussão expondo que, por vezes, a própria linguagem não é capaz de

² É importante destacarmos que a espontaneidade que acreditamos estar presente no “se-movimentar” não deve ser tomada como parte de um “espontaneísmo” ou de uma “prática pedagógica espontaneísta”. Isso poderia nos levar a uma visão simplista de Educação Física quando, pelo contrário, devemos ter claro que o encontro com o “movimento espontâneo”, quando nos remetemos às experiências subjetivas dos alunos, precisa estar nas aulas de uma Educação Física responsável e, por isso, preocupada com os sentidos educativos presentes nessa relação entre a espontaneidade e o se-movimentar.

explicar o que sentimos na perspectiva da experiência hermenêutica. Os sentimentos de acerto e de êxito estão ancorados nessa perspectiva quando, intimamente ligados à subjetividade humana, levam o aluno ou o praticante ao encontro do prazer e da recompensa que essas situações proporcionam.

Acreditamos que a abertura para a experiência pela consciência de valor ao fazer pode se destacar no ensino de novas modalidades esportivas, ou seja, aquelas que ainda são totalmente ou parcialmente desconhecidas pelos alunos ou por boa parte destes. Em um esporte de raquetes como o badminton, por exemplo, podemos priorizar o aprendizado pela experimentação de rebater em diferentes situações e, com o tempo, adquirir cada vez mais sensibilidade com a raquete e com a peteca.

Trata-se, portanto, de aprender pelas próprias ações, as quais são capazes por si só de legitimar o que parece ser o certo e o que parece ser o errado ou, até mesmo, o que funciona comigo, mas não com o meu colega. Nessa concepção de ensino, o passo a passo de conhecer o esporte pode mostrar-se mais valoroso para os alunos que aprendem pela experiência do que pela execução repetida e, por vezes, fracassada dos movimentos oficiais.

Em contrapartida a lógica do movimento técnico esportivo, podemos admitir diferentes maneiras de “se-movimentar” corretas ou que alcancem o êxito e o sentimento de acerto por parte do praticante. Não se trata de render, mas de aprender pelas ações da experiência. São condições e objetivos distintos, o que não significa, porém, desconsiderar a técnica de movimentos, uma vez que a própria experimentação, a médio e longo prazo, pode mostrar-se como um caminho que pode encontrar ou se aproximar da técnica.

Em linhas gerais, no exemplo do ensino do badminton, partimos da experiência em uma perspectiva explorativa e que valoriza o conhecer e também o autoconhecimento, mas o produto final, o resultado dessa aprendizagem, não está sob o nosso controle (dos professores). Portanto, a chegada ao movimento

técnico não deve ser questionada, mas explorada, sem que haja uma ruptura no sentido pedagógico desse ensino.

Nesse sentido, é interessante pensarmos em outro exemplo de prática esportiva, diferente dessa primeira. Se pensarmos no trabalho com um esporte mais conhecido e praticado regularmente pelos alunos, a experiência poderia ocupar essa mesma centralidade? Seria possível instigar os alunos à experimentação de movimentos e do próprio jogo em um “terreno” já conhecido, explorado e consumido? O caso do ensino do futebol (ou futsal) é um exemplo oportuno.

Inicialmente, pontuamos a seguinte questão: é justo considerar que os alunos chegam até a escola “esvaziados” de experiências corporais e também esportivas? A exploração e a experimentação dos movimentos do futebol não perdem sua legitimidade em um trabalho orientado pela experiência, apenas pelo fato do futebol ser um esporte culturalmente conhecido. A maneira de passar a bola e conduzi-la, por exemplo, podem ser tema para a experimentação, mas em um nível de conhecimento e apropriação mais avançados por parte dos alunos.

Da mesma forma, como apontam Junior, Avila e Ortigara (1999), devemos ter em mente a importância que a instrução como um elemento da educação nos apresenta no ato de ensinar e que torna possível a aprendizagem do esporte. Utilizando da expressão usada pelos autores (1999, p. 78), não podemos querer que os alunos “inventem a roda todo o dia”, experimentando todas as situações apenas de forma individual e isolada, sem o acompanhamento do professor. E seguem: “nas relações de ensino e aprendizagem ocorre que a criança, muitas vezes, dá determinadas respostas com a expectativa de ‘obter o certo’ do(a) professor(a), sem que isto signifique uma reflexão sobre sua visão de mundo” (JUNIOR; AVILA; ORTIGARA, 1999, p. 80).

Para essas situações, consideramos que a experiência pode apresentar contribuições no desenvolvimento de competências e habilidades mais intrínsecas e que não são tão explicitadas durante o ensino de modalidades como o futebol. É

o exemplo da exploração das dimensões tempo e espaço em uma perspectiva que não as reduz à percepção física, ou seja, parte para a percepção sensível de tempo de bola e espaço de jogo, por exemplo.

Nessas situações, um conjunto de atividades que, a longo prazo, instiga os alunos a ter sensibilidade com a bola, nas mais diversas possibilidades explorativas, pode também compor um aprendizado pela experiência. Em nosso entendimento, não podemos reduzir a experiência apenas ao experimentar do momento, mas considerá-la também como um elemento que potencializa um aprendizado mais elaborado ao longo do tempo.

Trazemos para a discussão, como uma forma de ilustrar melhor algumas ideias para o ensino do futebol, as contribuições de Kunz (2013), a partir do ensino de movimentos ritmados; e de Homrich e Souza (2013), com o trabalho sobre as situações de jogo. Com uma exposição breve dessas ideias, podemos também avançar na discussão sobre o lugar que a experiência pode ocupar em cada uma dessas propostas.

Na proposta de Kunz (2013), parte-se da ideia de que os movimentos no esporte, como o futebol, são sempre, e em qualquer situação, movimentos ritmados. Esse ritmo, destaca o autor, é dado pelo próprio praticante, uma vez que a sua sensibilidade para percepção rítmica é que irá definir o êxito para a execução de uma tarefa em relação a determinada situação/contexto. Na ação de chutar uma bola de futebol contra uma parede, por exemplo, o aluno estipula um ritmo que irá variar de acordo com a distância, ou seja, os chutes na bola respondem a essa situação, o que evidencia um caráter dialógico do movimento.

Isso não exclui a participação do professor, que pode iniciar essa mesma atividade propondo uma sequência rítmica batendo palmas. Mais uma vez, a situação (bola, parede, distância e ritmo das palmas) exige do aluno uma resposta rítmica pelo seu movimento de chutar. Nesses casos, reforça Kunz (2013, p. 29), não são acentuadas as destrezas técnicas de forma individual como a “forma de bater na bola, inclinação do corpo, [...] mas globalmente, no contexto e na intenção,

estabelece-se um diálogo no qual o ritmo imprime a melhor forma de executar a tarefa de movimento, levando cada um a vivenciar o 'seu' sucesso particular". Ou seja, o êxito ou o fracasso é consequência das respostas à situação criada.

Para além das situações de movimento, as situações de jogo, mais complexas, expostas por Homrich e Souza (2013), devem ser apresentadas de acordo com a capacidade de interpretação dos alunos, ou seja, em níveis que possam explorar desde um grupo de alunos iniciantes no futebol até um grupo que apresenta mais habilidade e facilidade de aprendizagem. Mesmo com a ressignificação do jogo, por exemplo, no trabalho de pequenos jogos que explorem as relações de cooperação e oposição, busca-se manter a autenticidade do jogo, propondo a experimentação de situações e a discussão sobre essas mesmas situações.

Com isso, de acordo com os autores, busca-se pôr em xeque as noções de jogo dos alunos, com o objetivo de criar um conflito conceitual e a consequente insatisfação que induz os alunos a buscarem novas soluções e respostas não só de movimento, mas também de entendimento do jogo como um todo. Frente a situações mais elaboradas, o professor diminui gradativamente as orientações, ao passo que potencializa a experimentação no processo de leitura de jogo.

A partir das contribuições dessas duas propostas, de início, podemos considerar que a experiência pode permear tanto o trabalho com os movimentos ritmados (em um nível mais explorativo, principalmente ao tratar mais profundamente de experiências individuais), quanto o trabalho com situações de jogo no futebol (em um nível mais reflexivo e complexo, ao abordar experiências que são intercambiadas no coletivo).

Pensemos algumas possibilidades: em relação às situações de jogo, podemos projetar, por exemplo, situações de contra-ataque no futsal. Nessas ocasiões, podem ser exploradas atividades que simulam um confronto numérico de jogadores (3 atacantes contra 2 defensores, mais o goleiro). Após sucessivas tentativas de fazer o gol, lançamos questionamentos como: a movimentação é

importante nessas situações? Ao que devo estar atento para saber me movimentar melhor?

A tomada de consciência e a aprendizagem em meio ao coletivo necessitam de tempo e podem, pelas sucessivas experiências (de fracasso e êxito), colaborar para um entendimento mais elaborado dos inúmeros elementos que constituem um jogo. Portanto, a repetição, em um sentido produtivo para o aprendizado e que, portanto, respeita o tempo de aprendizagem de cada sujeito, é um fator também importante para a assimilação de experiências ao longo do tempo.

As características para haver experiência (abertura, participação, etc.) se mantêm, mas se efetivam em situações mais complexas não apenas pela experimentação, mas fundamentalmente a partir do “pensar sobre as experiências”, do refletir e do amadurecer o entendimento. Esse amadurecimento compõem um saber próprio que vai sendo criado ao longo dessas situações, qual seja, o próprio saber que vêm das experiências.

Já em relação à proposta do ensino de movimentos ritmados, podemos apontar algumas ressalvas importantes. Perspectivas de ensino como essa, que não somente levam em conta, mas também exploram dimensões corporais sensíveis (como tempo e espaço), são, normalmente, negligenciadas no ensino técnico esportivo. No entanto, mesmo que de forma implícita, são exploradas, inclusive por meio do treinamento desportivo. É o caso de treinos em que “treinar o tempo de bola” é o grande desafio. Não é de interesse do treinamento desportivo abordar com maior profundidade o entendimento dessa noção de tempo, mas, para a execução de movimentos e tomadas de decisão durante os jogos, esse fator é primordial.

Acreditamos que, em uma abordagem pedagógica e que se interessa em tematizar e proporcionar experiências de tempo e espaço, podemos explorar um aprendizado que não serve apenas para os gestos do futebol, pois não mantém seu foco apenas no executável (físico). Isso porque essas experiências avançam para outras esferas do sensível, para o autoconhecimento, para a melhora da

autoestima e para a importância do outro. Nossa intencionalidade pedagógica deve valorizar esses preceitos, alinhando-os à perspectiva de uma Educação Física justa e responsável.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos que esse texto apresenta uma discussão inicial e que, por isso, consideramos não estar esgotada. Por isso, necessita de maiores aprofundamentos teóricos que ampliem nossos horizontes de compreensão em relação a esses temas (esporte e experiência) não como contraditórios ou não conciliáveis, mas com potencialidades para relações possíveis e propositivas para a área da Educação Física.

As reflexões que propomos sobre o ensino das modalidades badminton e futebol, com um enfoque sobre a experimentação de movimentos e situações de jogo, nos conduzem a valorizar a importância de fatores que parecem, por vezes, invisíveis e desconsiderados nos processos de ensino. Trata-se, portanto, não somente de “considerar” dimensões como a sensibilidade, a curiosidade e a criatividade, mas explorá-las quando possível. Criar possibilidades de criação de movimentos e de respostas, de percepções de erro e de acerto, e de repensar práticas e atitudes.

Esse olhar sobre o ensino e a prática do esporte pode nos levar (os alunos e nós mesmos) a um reencontro com o prazer da prática esportiva. Isso pode, inclusive, contribuir para uma melhora significativa sobre a autoestima de nossos alunos (menos habilidosos) que conseguem se relacionar melhor com os colegas, pois compreendem melhor a estrutura de um jogo, por exemplo.

Acreditamos que a exploração do valor educativo e pedagógico da experiência ainda pode nos trazer muitos subsídios para a materialização de práticas pedagógicas que a queiram explorar, assim como servir de base para a sustentação dessas mesmas práticas na Educação Física. Isso significa, em nossa

visão, que a amplitude do tema da experiência nos dá indicativos de que ela pode aparecer no processo educativo não somente como um meio, mas também como finalidade educativa e formadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. O lugar da experiência no âmbito da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 247-263, out/dez. 2011.

ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E.; BRACHT, V. Experiência. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 297-302.

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

CARLAN, P.; DÜRKS, D. B. Esporte, experiência e conhecimento: um diálogo possível na educação física. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 37, p. 01-11, jan/dez. 2019.

FENSTERSEIFER, P. E. Corpo e Modernidade. **Espaço Plural**, Cascavel, ano X, n. 20, p. 141-148, 2009.

FENSTERSEIFER, P. E.; PICH, Santiago. Ontologia pós-metafísica e o movimento humano como linguagem. **Impulso**, Piracicaba, v. 22, n. 53, p. 25-36, jan/abr. 2012.

FINCK, S. C. M. **A Educação Física e o esporte na escola: cotidiano, saberes e formação**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FLICKINGER, Hans-Georg. Da experiência da arte à hermenêutica filosófica. In: ALMEIDA, C. L. S.; FLICKINGER, H-G.; ROHDEN, L (Orgs.). **Hermenêutica Filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: Edipucrs, p. 27-52. 2000.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Ijuí: Unijuí, 2001.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. Experiência: uma categoria central na aprendizagem do movimentar-se. In: HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Org.). **Educação física aberta à experiência: uma concepção didática em discussão**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009. p. 25-30.

HOMRICH, C. A.; SOUZA, J. C. C. Para além da questão técnica do ensinar/aprender futebol: outras possibilidades. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 3: futebol**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 41-87.

JUNIOR, A. A. L.; AVILA, A. B.; ORTIGARA, V. Educação Física/Esporte e o processo de ensino aprendizagem: um caminho de múltiplas determinações. In: GOELLNER, S, V. (Org.). **Educação Física/Ciências do esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999. p. 71-82.

KUNZ, E. **Transformação Didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

KUNZ, E. **Educação Física: Ensino & Mudanças**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2012.

KUNZ, E. Os movimentos ritmados no futebol. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 3: futebol**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 13-40.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan/abr. 2002.

TREBELS, A. H. A concepção dialógica do movimento humano: uma Teoria do “Se-Movimentar”. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). **Educação Física Crítico Emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 23-48.

VAZ, A. F. Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 89-108, ago. 1999.

VAZ, A. F. Da modernidade em Walter Benjamin: crítica, esporte e escritura histórica das práticas corporais. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 61-79, 2000.

1 – Felipe Barroso de Castro (Autor correspondente)

felipecastro99@yahoo.com.br

2 – Elenor Kunz

elenkunz@terra.com.br

Como citar este artigo

CASTRO, F. B.; KUNZ, E. Contrapontos para a Educação Física: a relação esporte, movimento e experiência. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 40, p. 01-17, 2022. DOI 10.5902/2316546467871. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499461871>.